

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« 30 » травня 2023 р.

УДК 159.942-053.2:37

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Кваліфікаційна робота бакалавра
за освітньо-професійною програмою «Психологія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконав:

студент 456 групи

ПАВЛЮК Михайло Олександрович

Науковий керівник:

к. психол. н., доцент

АМПЛЄЄВА Ольга Михайлівна

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

«01» червня 2023 року

**ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА**

Студента **ПАВЛЮКА Михайла Олександровича**

1. Тема роботи: «Особливості впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів» затверджена наказом Чорноморського національного університету імені Петра Могили № 206 від «10» листопада 2022 року.
2. Об'єкт дослідження – зв'язок між емоційним станом і успішністю.
3. Предмет дослідження – вплив емоційного стану на результати навчання студентів.
4. Завдання дослідження:
 - 1) На основі теоретико-методологічного аналізу літератури дослідити поняття та сутність емоційного стану студентів.
 - 2) Визначити основні психологічні підходи до вивчення особливостей продуктивності навчання.

3)Розкрити сутність взаємозв'язку впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів.

4)Емпірично дослідити взаємозв'язок впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів.

5)Розробити психологічні рекомендації щодо покращення емоційного стану та підвищення продуктивності навчання.

5. Науковий керівник роботи.

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
АМПЛЄЄВА Ольга Михайлівна кандидат психологічних наук, доцент	21 вересня 2022 року _____	10 травня 2023 року _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КРБ.	10.10.2022 р.
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження.	01.11.2022 р.
3	Робота над підготовкою тексту КРБ.	23.12.2022 р.
3.1	Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження особливостей емоційного стану та продуктивності студентів.	01.03.2023 р.
3.2	Розділ 2. Емпіричне дослідження особливостей впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів.	28.04.2023 р.
4	Висновки.	10.05.2023 р.
5	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист).	16.05.2023 р.
6	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією.	28.06.2023 р.

Студент

Михайло ПАВЛЮК

Науковий керівник

Ольга АМПЛЄЄВА

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за спеціальністю 053 «Психологія» - Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, 2023.

Кваліфікаційну роботу присвячено узагальненню теоретико-методологічних засад дослідження особистостей емоційного стану та продуктивності студентів.

Розкрито поняття, цілі, завдання та функції психологічної мотивації до навчання студентів. Було розглянуто поняття емоційного стану у психологічній літературі та проаналізовано проблему продуктивності в дослідженнях вчених. Вивчено взаємозв'язок емоційного стану та продуктивності навчання студентів.

Було запропоновано емпіричні дослідження особливостей впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів, організація та методики дослідження. Виведенні результати та інтерпретація дослідження особливостей впливу емоційного стану на продуктивність навчання. Запропоновано рекомендації студентам щодо покращення емоційного стану та підвищення продуктивності навчання.

Об'єктом дослідження виступає процес мотивації до навчання у студентів. Предметом дослідження є психологічні особливості мотивації до навчання у студентів.

Наукова новизна полягає у інтеграції теоретичних та методологічних засад дослідження емоційного стану та продуктивності студентів. Робота включає аналіз поняття емоційного стану в психологічній літературі, проблеми продуктивності в наукових дослідженнях і взаємозв'язок між емоційним станом та продуктивністю навчання студентів.

Ключові слова: Емоційний стан, продуктивність, переживання, цілеспрямований характер, інстинктивна енергія, індивідуальність.

ABSTRACT

Qualification work for obtaining the educational and qualification level of a bachelor in specialty 053 "Psychology" - Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, 2023.

The qualification work is devoted to the generalization of the theoretical and methodological principles of the study of personalities, the emotional state and productivity of students.

The concepts, goals, tasks and functions of psychological motivation for students' learning are disclosed. The concept of emotional state in the psychological literature was considered and the problem of productivity in the research of scientists was analyzed. The relationship between the emotional state and the productivity of students' learning was studied.

Empirical studies of the features of the influence of the emotional state on the productivity of students' learning, organization and research methods were proposed. Derived results and interpretation of the study of the peculiarities of the influence of the emotional state on learning productivity. Recommendations for improving the emotional state and increasing study productivity are offered to students.

The object of the research is the process of student motivation to study. The subject of the research is the psychological features of students' motivation to study.

The scientific novelty consists in the integration of theoretical and methodological foundations of the study of the emotional state and productivity of students. The work includes an analysis of the concept of emotional state in psychological literature, productivity issues in scientific research, and the relationship between emotional state and student learning performance.

Key words: Emotional state, productivity, experiences, purposeful character, instinctive energy, individuality.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА ПРОДУКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	6
1.1. Поняття емоційного стану у психологічній літературі.....	6
1.2. Проблема продуктивності в дослідженнях вчених.....	18
1.3. Взаємозв'язок емоційного стану та продуктивності навчання студентів.....	25
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	37
2.1. Організація та методики дослідження.....	37
2.2. Результати та інтерпретація дослідження особливостей впливу емоційного стану на продуктивність навчання	47
2.3. Рекомендації студентам щодо покращення емоційного стану та підвищення продуктивності навчання.....	58
Висновки до другого розділу.....	66
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	70
ДОДАТКИ.....	78

ВСТУП

Актуальність дослідження. Питання продуктивності, а особливо формування навчальної мотивації, сьогодні є дуже актуальним, оскільки сучасні здобувачі освіти втрачають мотивацію до навчання.

Будь-яка діяльність, що здійснюється під впливом певних подразників, що сприяє активності її суб'єкта. Всі ці стимули складають сферу мотиваційної діяльності. Освіта не є винятком. Коло його мотивації включає потреби, інтереси, переконання, ідеали учня, його уявлення про себе, його ціннісні орієнтації.

У сучасних студентів часто виникають проблеми з навчанням. Успішність навчання тісно пов'язана з усвідомленням важливості отримання знань, а також залежить від інтересу до предметів у ЗВО.

При вивченні навчальної мотивації необхідно враховувати такі фактори впливу: ціннісні орієнтації, індекс задоволеності життям, психосоціальна установка. Під впливом вищезазначених факторів формується позиція особистості, поведінкові реакції та внутрішній емоційний стан особистості, що впливає не тільки на сприйняття навколишнього світу, а й на сприйняття навколишнього світу, власного внутрішнього світу, правильно оцінивши ситуацію і його правильне сприйняття[1].

Тому тема нашого дослідження сьогодні є досить актуальною, оскільки від мотивації до навчання залежить ступінь бажання студента оволодіти професією.

Об'єкт дослідження – зв'язок між емоційним станом і успішністю.

Предмет дослідження – вплив емоційного стану на результати навчання студентів.

Мета дипломної роботи – продемонструвати теоретично та експериментально особливості впливу емоційних станів на результати навчання студентів.

Відповідно до мети були визначенні **завдання дослідження**:

- 1) На основі теоретико-методологічного аналізу літератури дослідити поняття та сутність емоційного стану студентів.
- 2) Визначити основні психологічні підходи до вивчення особливостей продуктивності навчання.
- 3) Розкрити сутність взаємозв'язку впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів.
- 4) Емпірично дослідити взаємозв'язок впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів.
- 5) Розробити психологічні рекомендації щодо покращення емоційного стану та підвищення продуктивності навчання.

Методи дослідження: теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація понять, теоретичних напрямів), які використовуються для узагальнення теоретичних даних - методологічні та емпіричні, що здійснюються такими методами:

1. Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН).
2. Тест «Самооцінка психічних станів» (Г.Ю. Айзенка).
3. Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб.
4. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко.
5. Відомість успішності навчання студентів груп, які приймають участь у діагностиці.

Експериментальною базою дослідження виступив Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаєва.

Теоретична та практична значущість. Результати дослідження можуть сприяти оптимізації та вдосконаленню викладання у закладах вищої освіти, зокрема шляхом надання студентам додаткових можливостей психологічно адаптуватися до рівня вимог та надання викладачам

можливостей прогнозувати академічну та професійну успішність студентів. Отримані результати дослідження також можуть бути використані в психологічних службах для психологічної діагностики та консультування студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на Всеукраїнських науково-методичних конференціях: «Молодь у сучасній психології», «Психологічна наука в ХХІ столітті: перспективи розвитку».

Публікації. Основний зміст і результати роботи відображено у 2 публікаціях (2 статті у збірниках матеріалів конференцій).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг бакалаврської роботи становить 99 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках. Робота містить 4 таблиці, 8 рисунків та 3 додатків. Список використаних джерел складає 76 праць українських та зарубіжних авторів, з них 1 – англomовна.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА ПРОДУКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття емоційного стану у психологічній літературі

Емоції - це особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами у вигляді тимчасових безпосередніх переживань (задоволення, насолоди, страху і т.д.) значення явищ і ситуацій для життя індивіда. впливати на це. Емоції людини говорять про основний зміст особистості, оскільки вони допомагають розкрити внутрішній світ людини. Природа емоцій визначається їх властивостями, які характеризують ставлення людини до подій, людей, себе, значення цих явищ для людини. Основною і центральною одиницею емоції є переживання. У процесі психічного розвитку змінюється місце і функція досвіду в структурі особистості. Воно поступово стає центром духовного життя, головним його полюсом. Дізнатися, як вплинула на людину та чи інша подія, можна, лише зрозумівши характер її переживань з цього приводу, своє ставлення до явищ і подій навколишнього світу. Це означає, що всі ті емоційні особливості людини, які характеризують переживання, є провідними, основними. Вони включають[2]:

1. Якісні особливості емоційності:

а) ознака емоцій: позитивна (задоволення, прийняття) або негативна (незадоволення, неприйняття),

б) «менші» і більш специфічні, ніж задоволення-незадоволення, ознаки: радість, насолода, насолода, гнів, тривога, розчарування, сором - їх називають модальністю переживань.

2. Важливі характеристики емоцій вказують не тільки на якість емоцій, але й на їх причини, їхні об'єкти, тобто причини емоцій.

3. Динамічні ознаки емоційності характеризують перебіг емоційних переживань (глибина, тривалість, частота виникнення), зовнішній вияв емоцій у поведінці – емоційна експресія (міміка, жести, інтонація). Динамічні знаки є своєрідним індикатором переживань, «обличчям емоцій» і сприяють контактам між людьми [3].

Виділяють дві основні функції емоцій: оціночну та спонукальну.

Функція судження полягає в тому, що в емоціях завжди є оцінка. Емоція — це відображення зв'язку між рівнем потреби та здатністю задовольнити цю потребу саме в цей момент. Емоції заповнюють інформаційні прогалини, необхідні для досягнення цілей. Оціночна функція емоцій вважається їх основним призначенням – висвітлення сутності предмета, явища і світу.

Спонукальна функція емоцій полягає в тому, що вони визначають спрямованість дії та спонукають до неї. Емоція як регулятор діяльності може як стимулювати, так і гальмувати її.

Емоції відіграють певну роль у регулюванні людського спілкування. З самого народження людина готова до емоційного спілкування з оточуючими. Новонароджені народжуються з уже сформованими і вродженими певними емоційно-руховими механізмами. Його усмішка з'явилася в перші години після народження і була сигналом того, що дитина в хорошому стані, повноцінний і здоровий. А плач сигналізує про проблему і змушує шукати і усувати її причину: годування, сповивання.

Протягом усього життя емоції продовжують відігравати важливу регулюючу роль у відносинах людини з навколишнім світом. За зовнішніми проявами, пов'язаними з емоціями (поза, жести, міміка), за інтонацією мовлення можна зробити висновки про внутрішні стани та переживання

людини. Емоційні вирази можна використовувати спеціально для створення певного впливу.

Емоції, таким чином, виступають регуляторами діяльності, виконуючи оцінну і спонукальну функції. Оціночна і спонукальна функції емоцій дозволяють виділити ще одну важливу функцію емоцій - сигнальну.

Емоції та почуття — це система внутрішніх сигналів, які вказують на те, що те, що відбувається у світі, важливо для людини як особистості. Певні подразники служать сигналами щастя або нещастя, а пережиті почуття підсилюють умовно-рефлекторну систему, що складає особисті переживання. Сигнальну роль емоцій розглядають через їх спонукальну та оцінну функції, розкриваючи їх афективний аспект. Аналіз емоцій як зовнішньої сигнальної системи дозволяє говорити про їх експресивної (експресивної) функції.

Емоції, які включають усі види переживань людини – від глибоких страждань до високосоціально усвідомлених і радісних форм життя, можуть стати позитивним чинником життя, що підвищує активність організму, і негативним, що пригнічує його функції [4].

У психології існує кілька теорій, які по-різному пояснюють причини виникнення емоцій, процес їх формування та умови розвитку. Найбільш помітними з них є еволюційний, периферичний, таламічний, когнітивний, когнітивно-фізіологічний.

Теорія емоційної еволюції Ч.Дарвіна. У праці «Вираження емоцій у людини і тварин» (1872) гол. Дарвін показав еволюційний шлях у їх розвитку. Порівнюючи емоційні вирази у людей і тварин, він дійшов висновку, що експресивні рухи людини, пов'язані з емоціями, мають еволюційне значення і являють собою залишки (залишки) людських емоцій. Попередні реакції, що виникли під час боротьби за виживання. Теорія емоційної еволюції Ч.Дарвіна. У праці «Вираження емоцій у людини і тварин» (1872). Дарвін показав еволюційний шлях у їх розвитку. Порівнюючи емоційні вирази у

людей і тварин, він дійшов висновку, що експресивні рухи людини, пов'язані з емоціями, мають еволюційне значення і являють собою залишки (залишки) людських емоцій. Попередні реакції, що виникли під час боротьби за виживання.

Периферійна теорія емоцій Джеймса-Ланге. Наприкінці 19 століття американський психолог В. Джеймс і датський анатом К. Р. Ланге незалежно один від одного запропонували теорію, засновану на ідеї про те, що емоції є лише результатом фізіологічних змін у різних системах. Це модель емоційного виникнення, яка представляє васкулярну моторну теорію емоцій, в якій сомато-вегетативні компоненти відіграють помітну роль.

Та чи інша емоція - це відчуття, викликане змінами довільної (зовнішні рухи) і мимовільної (серцева, судинна, секреторна діяльність). Периферичні органічні зміни трактувалися не як наслідок емоційного процесу, а як його причина. Сприйняття викликає тілесні процеси – зміни в діяльності дихання, серцево-судинної системи, м'язів тіла тощо, і лише після цих змін в організмі виникають емоційні переживання. Вони є результатом цих змін і їх усвідомлення. У. Джеймс пов'язував емоції лише з внутрішнім суб'єктивним переживанням і не відзначав рефлексивного характеру їх виникнення [5].

Особливістю підходу К.Р. Ланге є те, що він зосереджується лише на судинній системі. Там під емоцією розуміється суб'єктивне утворення, що виникає у відповідь на нервові подразнення, що визначається станом іннервації і шириною судин внутрішніх органів.

Теорія Джеймса-Ланге не може пояснити, чому однакові фізіологічні зміни супроводжують емоції різної якості, а штучні органічні зміни не викликають емоцій. Відомо, що коли гіпертонік приймає ліки, вони розширюють судини, але не викликають специфічних переживань.

Таламічна теорія Кеннона-Барда. Теорія Джеймса-Ланге була піддана жорсткій критиці з боку фізіолога В. Кеннона, який запропонував свою

теорію емоцій, відому як таламічна теорія. У 1910-1915 роках Кеннон провів ряд досліджень, спрямованих на біохімічний аналіз змін, що відбуваються в організмі під впливом емоцій. Коли з досвіду виключаються всі фізіологічні прояви, суб'єктивне переживання зберігається. Фізіологічні зміни відбуваються в багатьох емоціях як вторинне адаптивне явище, наприклад, для мобілізації резервів організму від небезпеки та страху, або як форма звільнення від стресу відбувається в центральній нервовій системі. Таламічна теорія емоцій висунула ідею про те, що емоції та органічні зміни відбуваються одночасно з одного джерела - таламуса (органу мозку).

В. Кеннон відзначає два випадки. По-перше, фізіологічні розлади, що виникають при різних емоціях, досить схожі і не відображають їх якісної своєрідності. По-друге, ці фізіологічні зміни розвиваються повільно, одночасно зі швидким початком емоційних переживань, тобто передують фізіологічній реакції. Він показав, що фізіологічні зміни, які штучно викликають певні сильні емоції, не завжди викликають очікувану емоційну поведінку. Емоції виникають внаслідок специфічних реакцій центральної нервової системи, зокрема таламуса (рис. 1.1):



Рис. 1.1. Схема етапів виникнення емоцій і супутніх їй фізіологічних зрушень (за В. Кенноном)

В. Кеннон відзначає два випадки. По-перше, фізіологічні розлади, що виникають при різних емоціях, досить схожі і не відображають їх якісної

своєрідності. По-друге, ці фізіологічні зміни розвиваються повільно, одночасно зі швидким початком емоційних переживань, тобто передують фізіологічній реакції[6]. Він показав, що фізіологічні зміни, які штучно викликають певні сильні емоції, не завжди викликають очікувану емоційну поведінку. Емоції виникають внаслідок специфічних реакцій центральної нервової системи, зокрема таламуса (рис. 1.1):

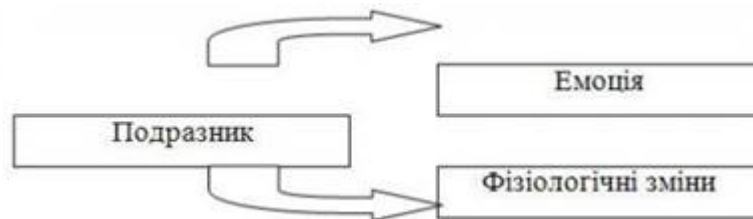


Рис. 1.2. Схема виникнення і формування емоцій (за П.Бардом)

Сьогодні говорять про складне поєднання і взаємозалежність емоцій і органічних змін, а не про виникнення одного з цих явищ.

Теорія Ч. Шеррінгтона. К. Шеррінгтон у своїй книзі «Загальна робота нервової системи» (1906) підкреслював цілеспрямований характер рефлексів і висунув гіпотезу про те, що нервова система функціонує як вузол, що з'єднує рефлекси різних частин тіла, а рефлекси — найпростіша форма рефлексів. Діяльність нервової системи дозволяє всьому організму діяти злагоджено для досягнення поставлених цілей.

Роботи В. Кеннона, а також Ч. Шеррінгтона дають цінний практичний матеріал, що дозволяє підійти до питання емоцій з точки зору адаптаційних реакцій організму на діяльність. Проте ці дослідження не повністю розкрили фізіологічну природу емоцій та закономірності їх виникнення [7].

Теорії відображення (В. М. Бехтерев, І. М. Сеченов, І. П. Павлов). Цікаві спроби вивчення нервових механізмів емоційних реакцій були зроблені в лабораторії В. М. Бехтерева (1929), який вважав емоції складними

рефлексами, що виникають на основі природних інстинктів. Багато емоційних реакцій відтворюються рефлекторно обумовленим шляхом, коли збудження поширюється від кори головного мозку до підкіркових вегетативних центрів і передається до різних органів тіла.

І. М. Сеченов пояснював появу емоцій характерними для них руховими проявами як рефлекторним механізмом. Прості емоційні реакції мають той же механізм, що і складні реакції. Перший - стимуляція чутливих нервів; потім - центр активності, задоволення; нарешті - скорочення м'язів. Емоційна реакція - це «високий» рефлекс, який охоплює всі пристрасті. Емоційні чинники, що ускладнюють рефлекторні рухи, в основному пов'язані з інстинктом.

І.П. Павлов дав глибоке експериментальне обґрунтування умовно-рефлекторного механізму емоцій. Кінд показав, що в основі емоційних реакцій лежить спільна діяльність кори головного мозку і підкіркових областей з їх складними рефлекторними зв'язками і що кора відіграє певну роль в регуляції емоційних реакцій.

Теорія «бондингу» (теорія структури емоцій) В. Вундта. В. Вундт виділяє три виміри емоцій: задоволення - незадоволення, спокій - хвилювання, напруга - розслаблення. Вундт вважає «тілесні» реакції виключно результатом емоцій. За Вундтом, наслідування вперше з'явилося по відношенню до основних відчуттів, як відображення емоційної тональності відчуттів. Більш високі і складні емоції (емоції) розвиваються пізніше. Однак, коли емоція виникає у свідомості людини, вона завжди пов'язана з відповідним нижчим почуттям або почуттям близького змісту. Саме це визначає рухи обличчя, які відповідають емоційному тону емоцій. Наприклад, вираз презирства (висування нижньої губи вперед) схожий на жест, коли людина випльовує щось неприємне, що потрапило в рот.

Теорія біологічних емоцій П. К. Анохіна розглядає емоції як біологічний продукт еволюції, пристосувальний фактор життя тварин. На думку П.К. Анохіна, виникнення потреби призводить до виникнення негативних емоцій, які відіграють мобілізаційну роль, сприяючи максимально швидкому задоволенню потреб оптимально. Коли зворотний зв'язок підтверджує, що запрограмований результат досягнутий, тобто потреба задоволена, виникає позитивна емоція, яка є основним фактором підтримки.

Зафіксована в пам'яті, вона бере участь у мотиваційному процесі в майбутньому і впливає на рішення про вибір способу задоволення потреби.

Якщо результати не відповідають програмі, виникає почуття тривоги, що спонукає до пошуку більш ефективних шляхів досягнення мети. Повторюване задоволення потреби, прикрашене позитивними емоціями, сприяє навчанню того, як правильно функціонувати, а повторювані невдачі в досягненні запрограмованих результатів викликають гальмування активності, неефективних дій і пошуку нових, ефективніших способів досягнення цілей.

Розроблений у 1930-1960-х роках, він отримав велике визнання в наукових колах. Теорія функціональних систем 20 століття П.К. Анохін. П. К. Анохін робить таке універсальне розрізнення для різних вузлових механічних систем: адаптивний результат, корисний як орієнтир функціональної системи; одержувач результату; зворотне зв'язування рецепторів призводить до центрального формування функціональної системи; центральна архітектура, яка є вибірково-взаємозв'язком нейронних елементів різних рівнів; фізіологічні, вегетативні та ендокринні регуляторні фактори, включаючи організовану та цілеспрямовану поведінку. Результатом діяльності для кожної функціональної системи є її центральний системоутворюючий фактор.

П. К. Анохін вважає емоції продуктом еволюції, пристосувальним фактором життя тваринного світу. Емоції важливі для встановлення та стабілізації раціональної поведінки тварин і людей. Позитивні емоції, які

виникають під час досягнення мети, запам'ятовуються і, у відповідній ситуації, можуть бути стерті з пам'яті для досягнення такого ж позитивного результату. Навпаки, негативні емоції попереджають про повторення помилок [8].

Психоаналітична теорія емоцій (З. Фрейд, Д. Рапопорт та ін.). Основою фрейдівського розуміння впливу є теорія мотивації. Насправді він порівнював вплив і мотивацію з мотивацією. Найбільш концентроване бачення психоаналітиків щодо механізму виникнення емоцій дав Д. Рапопорт. Суть цих ідей полягає в наступному: перцептивний образ, сприйнятий ззовні, викликає несвідомий процес, у якому людина несвідомо мобілізує інстинктивну енергію.

Якщо вона не знаходить застосування у зовнішній діяльності людини (якщо ця мотивація є культурним табу у цьому суспільстві), вона шукатиме іншого полегшення у формі активізму. Такими різними видами діяльності є «емоційне вираження» та «емоційне переживання». Вони можуть виникати одночасно, по черзі або абсолютно незалежно один від одного[9].

З. Фрейд і його послідовники вважали лише негативні емоції, що виникають із суперечливих мотивів. Таким чином, вони виділяють три аспекти впливу: енергетичну складову імпульсу («заряд» впливу), процес «розрядки» і сприйняття кінцевої розрядки (відчуття або чуттєвий досвід). дотик).

Судинна теорія І. Вайнбаума про вираження емоцій та її зміну (Р. Зайонц). На початку 20 століття І. Вайнбаум відзначав тісний зв'язок м'язів обличчя з мозковим кровообігом, припускаючи, що м'язи обличчя регулюють кровообіг. Вони мають протилежну дію на вени та артерії, збільшуючи приплив крові до мозку або з нього. Це супроводжується зміною суб'єктивного досвіду[10].

Р. Зайонц увібрав цю теорію у модифікованому вигляді. Він вважає, що м'язи обличчя регулюють не артеріальний кровотік, а венозний. В одному з експериментів із вдуванням гарячого та холодного повітря в ніздрі було показано, що перше було оцінено як приємне, а друге як неприємне. Автори вважають це результатом зміни температури мозку, зокрема гіпоталамуса, викликаного зміною температури крові, що надходить у мозок.

Теорії емоційної фрустрації (Дж. Дьюї, Л. Фестінгер, Дж. Хант) пояснюють виникнення негативних емоцій як результат незадоволених потреб і бажань, що є результатом невдач. Мова йде про психічні емоції, тобто про емоції, які виникають не як оцінка подразника, що діє в безумовно-рефлекторних емоційних реакціях, а як оцінка ступеня успішності (неуспішності) досягнення мети, задоволення поставленої мети. Це неприємні емоції, гнів, злість, страх.

Розробку цих теорій започаткував Дж. Дьюї. Він вважав, що емоції виникають лише тоді, коли утруднено виконання інстинктивних дій або довільних моделей поведінки. Намагаючись пристосуватися до нових умов життя, людина відчуває емоції. Психологічно емоції є адаптаціями або деформаціями звичок та ідеалів, а органічні зміни є проявами цієї боротьби за адаптацію[11].

Відповідно до теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, коли існує різниця між очікуваними та фактичними результатами діяльності (когнітивний дисонанс), виникають негативні емоції, тоді як конгруентність між очікуваннями та результатами (перцептивна конгруентність) призводить до появи позитивних емоцій. Основним двигуном навмисної поведінки людини автор теорії вважає емоції, що виникають внаслідок дисонансу та гармонії. У деяких випадках дисонанс також може викликати позитивні емоції [12].

На думку Дж. Ханта, певний ступінь неузгодженості між параметрами і сигналом, певний «оптимальний рівень протиріччя» (новизна, незвичність, протиріччя тощо) позитивні. Якщо сигнал не відрізняється від попереднього сигналу, сигнал вважається нецікавим; якщо сильно виділяється, то здається небезпечним, неприємним, нудним.

Когнітивні теорії емоцій виникли в результаті розвитку когнітивної психології та відображають ідею про те, що когнітивні процеси є основним механізмом виникнення емоцій.

Двофакторна теорія емоцій (когнітивно-фізіологічна теорія емоцій С. Шехтера) розглядає емоції як поєднання двох компонентів (факторів): фізіологічного збудження та когнітивної інтерпретації емоцій.цей розлад. Вісцеральні реакції, що викликають посилення тілесної активації, необхідні для виникнення емоційного стану, але недостатні, оскільки визначається лише величина емоційної реакції, а не ознака та її спосіб. Певна подія чи ситуація викликає хвилювання, і потрібно оцінити зміст чи ситуацію, яка викликає це хвилювання. Поряд із фізіологічними стимулами та змінами в організмі, на появу емоцій впливає попередній досвід людини та оцінка ситуації з точки зору потреб і переваг. Емоційний стан є результатом взаємодії двох компонентів: тригерів людини та висновку про причини їх стимулювання на основі аналізу ситуації, що викликала емоцію. Вісцеральна реакція викликає емоцію не прямо, а опосередковано [13].

Когнітивна теорія емоцій М. Арнольда - П. Лазаруса відповідає поглядам С. Шехтера. За словами М. Арнольда, визначальним фактором сприйняття емоцій є зорова оцінка об'єкта. Ця оцінка супроводжується як почуттями, так і діями. Як тільки людина безпосередньо, інтуїтивно приходить до висновку, що той чи інший предмет варто вивчати, він відразу відчуває привабливість цього предмета. Як тільки людина інтуїтивно приходить до висновку про загрозу собі, вона відразу відчуває, чого варто

уникати. Схильність до дії проявляється в різних тілесних змінах і переживається як емоція.

Згідно з поглядом Р. Лазаруса, будь-яка емоційна реакція, яким би не була її зміст, є функцією сприйняття або оцінки. Центральним терміном цього поняття є «загроза» як оцінка ситуації на основі передбачення майбутнього зіткнення (протистояння) з травмами; Прогнози ґрунтуються на сигналах, оцінених когнітивними процесами. Емоції - це синдром, який містить три основні групи симптомів - суб'єктивні переживання, фізіологічні порушення і рухові реакції. Оскільки лише певний стимул оцінюється як загрозовий, то схильності діяти за наявності загрози та її усунення проявляються різними симптомами реакції.емоції (рис. 1.3).



Рис.1.3.Схема виникнення емоції (за теорією емоцій М. Арнольд – Р. Лазаруса)

Когнітивні теорії не враховують наявність емоцій, які обов'язково виникають рефлексорним шляхом. Більшість наведених вище теорій про емоції пояснюють лише деякі їх виникнення, але не всі [14].

1.2. Проблема продуктивності в дослідженнях вчених

Загальне й особливе виявляється в процесі розвитку людини. Особливість, властива всім людям певного віку, вона специфічно виділяє особистість. Те, що в людині є особливим, називається особистістю, а людина з очевидною спеціальністю — особистістю. Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших якостей особистості, які чітко відрізняють певну людину від інших.

Природа щедро обдарувала людство: на Землі не було, немає і не буде двох однакових людей. Кожна людина унікальна і незамінна у своїй індивідуальності [15].

Індивідуальність виражається в особливостях і відмінностях індивідів. Їх поява пов'язана з тим, що кожна людина йде своїм шляхом розвитку і набуває різних типових ознак вищої нервової діяльності. Вони впливають на оригінальність заповітів. Особистісні характеристики включають оригінальність відчуттів, сприйняття, думки, пам'яті та уяви; характеристика інтересів, нахилів, здібностей, темпераментів, особистості. Особистісні властивості впливають на розвиток особистості, значною мірою визначають формування всіх рис.

Проте необхідно вирішити питання: чи потрібно враховувати індивідуальні особливості у вихованні та навчанні? Здається, відповідь на це запитання має бути однозначною [16]. Однак це не так. Існують важливі відмінності між експертами. Перша точка зору: заклади масової освіти не

можуть і не повинні враховувати індивідуальність і адаптивність кожного учня; Кожен має отримати однакову «ділянку» педагогічної допомоги. Не повинно бути різниці у вихованні працьовитих і ледачих, обдарованих і невмілих, цікавих і нецікавих. Особа, яка закінчила навчальний заклад того чи іншого типу, характеризується прийнятим у цьому закладі загальним стандартом освіти і виховання, який є однаковим для всіх.

Гегель висловив це дуже переконливо: «Не можна переоцінювати унікальність людини. Навпаки, думка про те, що наставники повинні досконало вивчати особистість кожного учня, сприймати і розвивати її, абсолютно порожня і безпідставна. Він не має на це часу. Коли родина приймає індивідуальність учня, починається шкільне життя в установленому порядку, за загальними для всіх правилами.

Тут треба відучувати дітей від оригінальності, щоб вони могли і охоче слідували загальним правилам і засвоювали результати загальноосвітнього навчання. Тільки це перетворення серця є вихованням» [17]. Домашня педагогіка дотримується іншої точки зору: навчання має бути максимально особистим. Індивідуальний підхід як важливий педагогічний принцип полягає в управлінні розвитком особистості на основі глибокого розуміння особливостей особистості та умов життя людини.

Педагогіка індивідуального підходу означає не коригування основних цілей і змісту виховання і навчання для кожного учня, а коригування форм і методів педагогічного впливу на особистість кожного учня таким чином, щоб забезпечити заплановане рівень розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних здібностей, діяльності, нахилів і здібностей кожного учня. Індивідуального підходу особливо потребують «важкі» учні, з обмеженими можливостями, а також із затримкою розвитку. Але якщо мова йде про навчання у ВНЗ, то процес

моніторингу цих студентів не підтримується і часто не має місця в навчальному процесі [18].

Вважається, що індивідуальний підхід добре поєднується з гуманістичними виховними ідеями. Насправді виконати її вимоги в умовах групової (колективної) форми навчання дуже важко. Тепер необхідно знати, про які риси особистості ми говоримо, які риси можуть впливати на процес засвоєння учнями навчальних матеріалів. Щоб краще зрозуміти це питання, звернемося до суто психологічних понять і почнемо з визначення особистості з психологічної точки зору з усіма її ознаками.

Загалом особистість людини — це сукупність біологічних, соціальних і психологічних факторів. Перші два фактори в цій статті не розглядаються, тому розкриємо відповідні психогенні гени. У сучасній психології немає єдиного розуміння особистості, але більшість дослідників припускають, що особистість формується протягом життя і являє собою сукупність неповторних та індивідуальних характеристик, які визначають особистість людини визначають світоглядний образ (стиль) певної людини, його емоційний склад, і поведінка[19].

Ядром особистості є її структура - зв'язок і взаємодія щодо стійких компонентів (ділянок) особистості: здібностей, темпераменту, характеру, вольових якостей, емоцій і мотивації.

Здібності людини визначають її успішність у різних видах діяльності. Залежно від виду діяльності людини можна сказати, що природні чи вроджені здібності відіграють провідну роль у пізнавальному та навчальному процесах, і якщо в педагогічному процесі ми правильно розподіляємо та використовуємо підтримку визначених здібностей, то результуючий показник буде значно вище поточного (стандарту).

Від темпераменту залежить реакція людини на навколишній світ оточуючих, життєві обставини тощо. Це індивідуальна типографська риса

вищої людини і тварини, що проявляється в його силі, напрузі, швидкості і зрівноваженості в розгортанні його розумових процесів. Ці характеристики залишаються стабільними при різному змісті, мотивації та операційних цілях.

Характер людини визначає її вчинки по відношенню до інших. Ці характеристики в процесі навчання відповідають за стосунки та взаємодію студентів між собою та з педагогічним колективом. Знаючи ці характеристики, вчителі спростять процес пошуку спільної мови з учнем і встановлять з ним позитивний контакт для подальшої спільної діяльності.

Вольові якості характеризують прагнення людини досягти поставлених цілей. Якщо вчитель зуміє розвинути і донести до учня правильну і ефективну мотивацію з урахуванням індивідуальних особливостей стану розвитку волі учня, то можна впливати на успішність учня, його темп і активність. когнітивне навантаження таким чином.

Емоції та мотивація є досвідом і спонукають людей діяти та спілкуватися. Вчителю важливо знати ставлення учня до того чи іншого предмета, до тих чи інших педагогічних елементів і успішно вирішувати проблеми, що виникають.

Спрямованість і стійкість особистості. Насправді жоден дослідник не заперечує той факт, що основним компонентом структури особистості, її системоутворюючими властивостями (характеристиками, якостями) є спрямованість - стійка система мотивацій (потреб і потреб), уподобань, схильностей, переконань, ідеалів, світогляд тощо), визначає поведінку індивіда за мінливих зовнішніх умов [20].

Спрямованість здійснює організаційний вплив не тільки на компоненти структури особистості, а й на психологічний стан, пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси. Крім домінуючих мотивів, спрямованість має й інші форми вираження: ціннісні орієнтації, прихильність, симпатії

(антипатії), смаки, схильності тощо. Вона проявляється не тільки в різних формах, але і в різних сферах людської діяльності.

Спрямованість особистості характеризується рівнем зрілості, широтою, інтенсивністю, стійкістю та дієвістю.

Більшість психологів вважають, що людина людиною не народжується, а нею стає. Проте єдиної теорії становлення та розвитку особистості в сучасній психології немає. Правильніше, мабуть, вважати, що особистість є не лише результатом біологічного дозрівання чи матрицею конкретних життєвих умов, а й суб'єктом активної взаємодії з середовищем, у процесі якої індивід поступово набуває (або не набуває) особистісні характеристики.

Зріла особистість має розвинену самосвідомість. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як вона сама («Я-образ», «Я-концепція»), система Я-концепції, що розпізнається в самооцінці, самоповазі, дратівливості. Співвідношення Я-образу з реальними обставинами життя особистості дозволяє їй змінити свою поведінку та досягти мети самовиховання.

Особистість багато в чому є життєзабезпечуючим утворенням. Стійкість особистості полягає в послідовності та передбачуваності її поведінки, у систематичності її дій. Але слід зазначити, що поведінка індивіда в окремих ситуаціях дуже різна.

З якостей, набутих і не визначених від народження (темперамент, нахили), особистість менш стійка, що дозволяє їй адаптуватися до різних життєвих ситуацій і мінливих соціальних умов. Зміна мислення, установок, ціннісних орієнтацій тощо. в таких умовах це позитивна риса особистості, показник її розвитку.

Можна припустити, що грамотно організований навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей студента дозволить підвищити якість навчання та освіти в цілому, підвищити рівень підготовки спеціалістів.

Адекватні методи та принципи роботи з відібраними учнями з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей покращать їх ставлення до навчання та можуть підвищити пізнавальну та оперативну насолоду від поведінки учнів не лише у навчальній діяльності. На цій основі в освіті з'являється новий чинник – активність особистості студента [21].

З метою підвищення продуктивності організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах бажано створити психолого-педагогічні умови, за яких студенти зможуть зайняти активну та всебічно виражену особистісну позицію самодостатній як суб'єкт творчої діяльності. Необхідні положення в навчальному процесі:

- створювати проблемні ситуації, спонукаючи до пошуку самостійного рішення;
- використання навчальних відеоматеріалів для імітації реального виробничого та творчого середовища тощо;

Проте одним із головних психолого-педагогічних принципів індивідуальної діяльності у вихованні та навчанні є системне об'єднання вимог до організації діяльності суб'єктів педагогічної творчості, зокрема спільних дій тих, кого навчають, і тих, хто навчає. У цьому складному взаємозв'язку дуже важливим є принцип їх ідеалізації, заснований на психології суб'єктів і культурному рівні суспільства. За допомогою ключових ознак можна з високою ймовірністю визначити психологічний тип та індивідуальні особливості людини.

Проте одним із головних психолого-педагогічних принципів індивідуальної діяльності у вихованні та навчанні є системне об'єднання вимог до організації діяльності суб'єктів педагогічної творчості, зокрема спільних дій тих, кого навчають, і тих, хто навчає. У цьому складному взаємозв'язку дуже важливим є принцип їх ідеалізації, заснований на психології суб'єктів і культурному рівні суспільства. За допомогою ключових

ознак можна з високою ймовірністю визначити психологічний тип та індивідуальні особливості людини.

Під час аналізу отримано наступні результати: найпоширенішим типом особистості є екстравертний (комбінований) – 28 студентів мають обидві риси, домінування однієї з них залежить від їх сили, сили впливу ззовні (екстравертність) або настрою (інтроверсія). Схід; 14 студентів - екстраверт (екстраверт) - легкий у спілкуванні, високоагресивний, схильний до лідерства, любить бути в центрі вдумливих, доступний, імпульсивний, відкритий, комунікабельний, судить про людей за зовнішнім виглядом, не заглядаючи всередину (холерик, оптиміст); 12 студентів - інтроверт (introverted) - зосереджений на власному світі досвіду, мало контактує, тихий, важко знайомиться з новими людьми, не любить ризикувати, живе з розірваними стосунками старою системою, не зважає варіанти прибутку і втрата, має високий рівень тривожності і ригідності (флегматичність, меланхолія)[22].

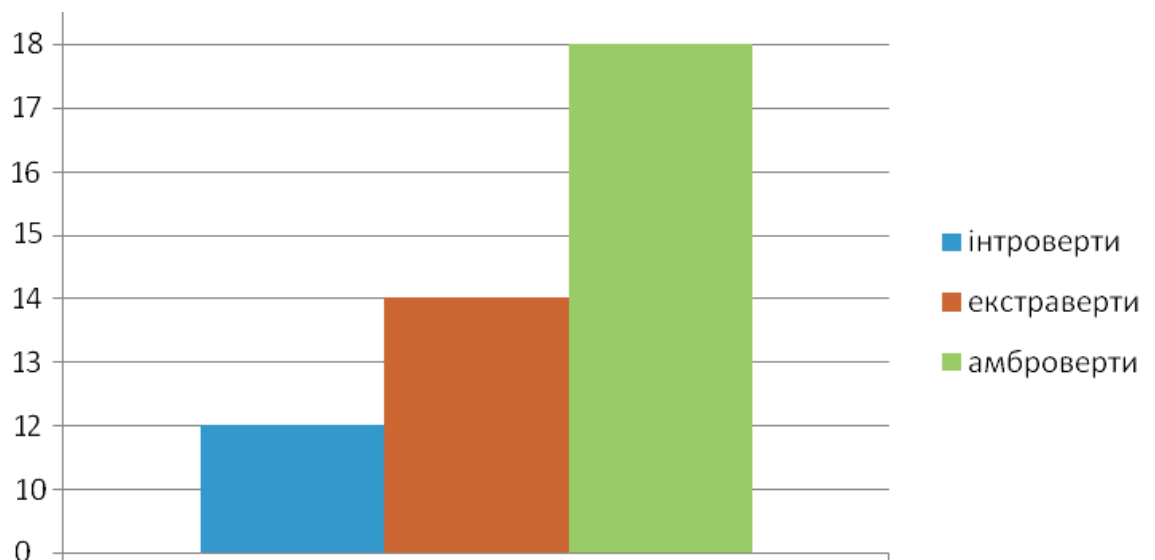


Рис. 1.4. Типологія особистостей студентів

Тому отримані результати можна використовувати для планування навчального процесу виховної роботи, врахування цих індивідуальних особливостей сприятиме встановленню зв'язку з учнем та підвищенню рівня навченості ефективності виховного процесу.

1.3. Взаємозв'язок емоційного стану та продуктивності навчання студентів

Проблема вивчення емоційного поля студентів у процесі підготовки до професійно-технічної діяльності набуває особливої актуальності в сучасних умовах, коли змінився характер і зміст навчальної діяльності. Вивченню ролі емоцій у виконанні навчальної діяльності присвячено велику кількість теоретичних і практичних досліджень.

В емоційних процесах студента своєрідно відображаються умови і завдання його діяльності, виявляється його ставлення до них, до всього, що він знає і робить, до того, що відбувається навколо нього.

Почуття та емоції студента збагачують його внутрішній світ, роблять його сприйняття ясным і змістовним, спонукають до позитиву, подолання труднощів. Фізіологічні порушення, що виникають в організмі під час емоційно-емоційних процесів (зміни в роботі серця, дихання, залоз внутрішньої секреції), вплив емоцій і почуттів на психічні когнітивні процеси (на сприйняття, увагу, пам'ять, мислення тощо)[23].

Емоції та почуття є очевидними та відіграють важливу роль у діяльності студентів, особливо під час стресу (вступ до коледжу, державні іспити тощо). Переживання певних емоцій і почуттів впливає на формування особистості студентів, перебудову його поглядів, ставлення до дійсності. Емоційні процеси учнів у навчанні характеризуються: високою інтенсивністю

(особливо інтелектуальних відчуттів), різноманітністю, переходом від одного відчуття до іншого, прискореним формуванням високих емоцій.

Серед численних емоцій і почуттів, які відчують студенти, особливе значення для їх успішності має почуття відповідальності за власний успіх, відчуття новизни тощо. У студентській діяльності не виключено емоційне напруження – стрес у складних ситуаціях. Це пов'язано з оціночною (тестовою) ситуацією, нестандартними умовами, підвищеною відповідальністю, високим психічним і вольовим навантаженням, необхідністю подолання втоми і стресу.

Наприклад, дослідження емоційних станів, пов'язаних з іспитами, показує, що вони різноманітні та динамічні. На підготовчому етапі, як правило, відсутні виражені емоційні реакції, переважає інтелектуальне напруження, за винятком зміни виразу обличчя, деякої тривоги. По суті, після іспиту активність знизилася, але емоційне напруження залишилося високим.

Залежно від привабливості, властивостей особистості, оціночних установок учні відчують себе щасливими, полегшеними, слабкими або, навпаки, порожніми, незадоволеними тощо. Перший тест був зосереджений на діяльності студентів. Наявність незнайомої ситуації часто призводить до негативного стресу під час першого іспиту. Виникаючий стрес має відоме захисне значення і призначення, оскільки він мобілізує ресурси нервової системи і організму, може прискорювати розумові процеси, і водночас стрес може порушувати сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, точність рухів. У процесі діяльності емоції та почуття відіграють певну роль у регуляції, активізації та стимулюванні психологічної діяльності, впливаючи (позитивно та негативно) на сприйняття та обробку інформації, спрямовуючи увагу та обмін.

Людина є комунікантом у групі, займає певну позицію в соціальному середовищі, виявляє оцінно-вибіркове ставлення до оточуючих. Він

порівнює, оцінює, зіставляє та відбирає людей для взаємодії та спілкування, враховуючи здібності, потреби, інтереси, ставлення та досвід певної групи, разом створюючи певну ситуацію в житті індивіда, діючи як психологічний шаблон його чи її поведінка.

Особливості реакції індивіда на навколишнє оточення і ситуації, в яких він опиняється щодо дії явищ, позначаються термінами «аттитюд», «аттитюд», «соціальні установки» та іншими термінами. Ставлення людини вказує на її готовність діяти певним чином, що визначає швидкість її реакції на ситуацію та певні омані сприйняття. Ставлення – це комплексний стан людини, вироблений на основі досвіду, бажання наполегливо реагувати на очікувані об'єкти чи ситуації, діяти вибірково для задоволення потреб [24].

Традиційно аттитюд розглядається як підготовка до певної діяльності. Ця підготовка визначається взаємодією конкретної потреби з ситуацією, її задоволенням. Відповідно ставлення поділяються на відповідні (недискримінаційні) і фіксовані (дискримінаційні, зумовлені повторним впливом ситуації, тобто засновані на досвіді). Важливим типом установки є соціальна установка.

Ставлення – це внутрішня готовність людини до дії, яка передуює поведінці. Установки формуються на основі попереднього психосоціального досвіду, розвиваються на свідомому і несвідомому рівнях і регулюють (спрямовують, контролюють) поведінку індивіда. Він визначає стабільну, послідовну і цілеспрямовану поведінку в мінливих ситуаціях, звільняє суб'єкта від необхідності довільно приймати рішення і контролювати поведінку в стандартних ситуаціях, що може бути фактором, що викликає інертність дій і перешкоджає адаптації до нових ситуацій, що вимагають змін у поведінці програми.

До вивчення цієї проблеми в 1918 році звернулися американські соціологи Вільям-Ісаак Томас і Флоріан-Вітольд Знавецький, які розглядали

установку як феномен соціальної психології. Вони трактували соціальну установку як певний психічний стан переживання індивідом цінності, значення чи значущості соціального об'єкта. Зміст такого досвіду визначається зовнішніми об'єктами, тобто об'єктами, що знаходяться всередині суспільства.

Соціальна установка - це визначена минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки по відношенню до певних об'єктів, до розвитку своїх суб'єктивних орієнтацій. Ми є членами групи (суспільства), пов'язаної з соціальними цінностями, об'єктами і т.д.

Такі орієнтації визначають соціально прийнятну поведінку особистості. Соціальні установки є елементом структури особистості і водночас елементом соціальної структури. З точки зору соціальної психології, це фактор, здатний подолати дуалізм між суспільством і особистістю, враховуючи всю соціально-психологічну реальність. Найважливішими його функціями є передбачення та регулювання (підготовка до дії, гіпотеза до дії)[25].

За Г. Олпортом, установка - це психонейронна налаштованість індивіда реагувати на всі об'єкти та ситуації, з якими він пов'язаний. Оскільки він має прямий і динамічний вплив на поведінку, він завжди залежить від минулого досвіду. Ідея Олпорта про соціальні установки як індивідуальне утворення помітно відрізняється від трактування В.А. Томас і Ф.В. Знанецький, який вважає це явище близьким до колективного уявлення.

Важливими характеристиками установки є інтенсивність впливу (позитивна чи негативна) - ставлення до психологічного об'єкта, його латентність, його безпосередня спостережуваність. Він вимірюється на основі вербальних самозвітів респондентів, які є загальною оцінкою їхніх власних почуттів, що їм подобається чи не подобається певний об'єкт. Як

таке, ставлення є мірою почуття, викликаного конкретним об'єктом («за» чи «проти»).

На основі цього принципу були побудовані шкали установок американського психолога Луїса Терстоуна (1887-1955), що являють собою біполярний континуум (разом) з полярностями: «дуже добре» - «дуже погано», «повністю згоден» - «зовсім не згоден». » тощо. Структура ставлення включає когнітивний (когнітивний), афективний (емоційний) і конативний (поведінковий) компоненти. Це формує основу для мислення про соціальне ставлення одночасно зі знанням суб'єкта про суб'єкт і як емоційну оцінку і програму дій по відношенню до даного об'єкта.

Багато вчених вбачають протиріччя між афектом та іншими його компонентами - когніцією і поведінкою, яке доводить, що когнітивний компонент (знання об'єкта) включає деяку оцінку об'єкта як корисного або шкідливого, хорошого або поганого, а імідж - включає оперативну оцінку установок суб'єкта в реальному житті важко відокремити когнітивний компонент і формуючий компонент від афективного компонента.

Це протиріччя з'ясовується при вивченні так званого "парадоксу Р. Лап'єра" - проблеми співвідношення установок і реальної поведінки, що доводить безпідставність тверджень про їх збіг. У другій половині 20 століття в розумінні соціальних установок розрізняли індивідуально-психологічний і психосоціальний потік. У рамках першого розробленого когнітивного та поведінкового дослідження, друге дослідження в основному стосується орієнтації на взаємодію та фокусується на вивченні психосоціальних механізмів і факторів, які регулюють процес появи та зміни в соціальному житті індивіда. поведінка [26].

На розуміння соціальних установок психологами взаємодії вплинуло ставлення американського психолога Джорджа-Герберта Міда до символічного посередництва у взаємодії людей з навколишнім світом.

Відповідно до нього, індивід має символічні засоби (головним чином мову), які інтерпретують зовнішні впливи, а потім взаємодіють із ситуацією відповідно до якості її символічної інтерпретації.

Таким чином, соціальні установки розглядаються як певні психічні утворення, що виникають на основі засвоєння установок оточуючих, референтних груп та індивідів. Структурно вони є елементами «Я-концепції» людини, деяким визначенням соціально бажаної поведінки. Це призводить до їх тлумачення як різновиду свідомої, символічно закріпленої, привілейованої поведінки.

Фундаментом соціальних установок є згода суб'єкта оцінювати певні об'єкти і ситуації крізь призму соціальних норм і цінностей. Відповідно до інших підходів під соціальною установкою розуміють стійку систему думок і ідей, пов'язаних з потребою індивіда підтримувати або розривати відносини з іншими. Його стійкість забезпечується зовнішнім контролем, що виражається в потребі відповідати іншим, або процесом ідентифікації з середовищем, або особистісною значущістю для індивіда[27].

Таке розуміння враховує лише частину соціального аспекту, оскільки аналіз установок виходить не від суспільства, а від особистості. Крім того, наголос на когнітивному компоненті конструкту ставлення втрачає його об'єктивний аспект — цінність (ціннісні установки). Це суттєво суперечить твердженням В.А. Томас і Ф.В. Знанецького про цінність як об'єктивний аспект ставлення, відносно самого ставлення як особистого (суб'єктивного) аспекту цінності.

З усіх компонентів установки провідну роль у регулятивній функції відіграє оцінний компонент (емоційний, суб'єктивний), що прищеплює когнітивний і поведінковий компоненти. Подолати протиріччя між соціальними та індивідуальними орієнтаціями, установками і цінностями

допомагає поняття «соціальна позиція особистості», об'єднуючи ці компоненти.

Ціннісна орієнтація є основою виникнення позиції як складової структури особистості, формує певну вісь свідомості, навколо якої обертаються думки і почуття людини, виникає багато проблем, на основі яких вирішуються життєві проблеми. Ознакою орієнтуючих цінностей є установка (система установок), реалізована на рівні особистості, коли цінності підходу вважаються ustalеними, а рамка дієвою. У цьому розумінні позиція – це система ціннісних орієнтацій і установок, що відображають позитивні вибіркові відносини особистості.

Ще більш комплексно ставлення еквівалентно динамічній структурі особистості, психічному стану особистості, включаючи більш об'єктивно і менш об'єктивно орієнтовані психічні стани. Так само орієнтація цінностей передуює виникненню позиції.

Умовою виникнення позиції індивіда є його оцінна установка і певний психологічний стан (настрій), який надає позиції різноманітного емоційного забарвлення, починаючи від песимізму і нудьги, глибокої депресії до оптимістично-захопленого життєствердження[28].

Інституційно-місцевий підхід до структури особистості трактує диспозицію як сукупність схильностей, готовності до певного сприйняття умов діяльності і поведінки, визначеної в цих умовах. У цьому сенсі він дуже близький до терміну «установка». Відповідно до цієї концепції схильності особистості являють собою ієрархію з багатьма рівнями:

- фіксовані базові установки без модальності («за» чи «проти» досвіду) і когнітивних компонентів;
- фіксовані соціальні установки (аттитюди);
- базова соціальна установка, або загальна спрямованість інтересів індивіда в певній сфері соціальної діяльності;

- система цілей життєдіяльності та засобів досягнення цих цілей [29].

Така ієрархія є результатом попереднього досвіду та впливу соціальних умов. Вищі рівні здійснюють загальну саморегуляцію поведінки, нижчі — відносно самостійні, забезпечуючи адаптацію особистості до мінливих умов. Концепція схильності - це спроба встановити зв'язки між тенденціями, потребами та ситуаціями, а також сформувати ієрархії.

Відповідно до об'єктивного чинника діяльності, на яку спрямоване ставлення, виділяють три рівні регуляції поведінки - осмислене, навмисне та активне ставлення. Сміслові ставлення містять компоненти інформаційні (свої погляди на світ), емоційні (любов і антипатія до іншого об'єкта), прескриптивні (готовність діяти). Вони допомагають системно сприймати норми і цінності всередині групи, підтримувати цілісність поведінки особистості в конфліктних ситуаціях, визначати лінію поведінки особистості тощо.

Цілеспрямоване ставлення детерміновано метою і визначає стійкість певної дії людини. У процесі вирішення конкретних завдань на основі врахування ситуаційних умов і передбачення їх розвитку проявляється установка на діяльність, проявляється в стереотипності мислення, поведінці особистості, дисциплінованості та ін.

Завершення навчальної, соціальної та іншої діяльності вимагає цілепокладання, прийняття рішень, подолання труднощів, мобілізації сил, самоврядування, тобто прояву волі. Тому вміння саморегулювати та контролювати власну поведінку є важливою психологічною умовою успішного виконання студентами діяльності. Під час складання екзаменів, іспитів, виступів на семінарах студенти повинні мобілізувати свій розум і максимально використати знання та досвід навчання у ЗВО. При цьому учні повинні прагнути до засвоєння навчального матеріалу та опанування громадських робіт.

Рівень розвитку вольових якостей студентів може бути різним. Це залежить від мотивації їхньої поведінки, досвіду, звичок і переконань. В одного спостерігається наполегливість у досягненні мети, в іншого - непослідовність поведінки, надмірна залежність від обставин. Слабка воля може бути причиною порушень навчальної дисципліни, неправильного використання студентами знань, слабоумства на іспитах, неуспішності.

Психічний стан студента є тимчасовим неодмінним станом його психіки, що впливає на перебіг психічних процесів і визначення рис характеру. Фіксовані психічні стани в діяльності можуть перетворюватися на стійкі риси особистості[30]. Вплив зовнішніх дій на поведінку учня залежить від його психічного стану, в залежності від якого відбуваються психічні процеси і формуються реальні дії. За домінуючим впливом на діяльність психічні стани можна розділити на дві групи:

Позитивні:

- впевненість;
- бадьорість;
- підйом;
- зібраність;
- готовність до активних дій.

Негативні:

- невпевненість;
- пригнічення;
- сумніви;
- розсіяність;
- дратівливість.

Психічний стан (позитивний чи негативний) впливає на успішність студента, успішність, якість знань, умінь, навичок, сформованість важливих якостей особистості, важливість кар'єри тощо. Максимальної продуктивності

розумової праці можна досягти лише за наявності емоційно-психічної рівноваги та душевного спокою. Успішність у навчанні, винахідливість, доброзичливість і повага до гідності педагога можуть значною мірою вплинути на психічний стан студентів. Стосунки, психосоціальна атмосфера в колективі завжди впливають на психічний стан студентів.

Специфіка стану в основному залежить від психічних якостей особистості, її мотивації і типу нервової системи. Після вступу до ВНЗ на психологічний стан студентів впливають віддаленість від дому (якщо вступ пов'язаний зі зміною місця проживання), потреба адаптуватися до складних умов і завдань, ніж раніше зросла діяльність і вимоги до самостійної роботи і т.д.

У деяких ЗВО першокурсникам доводиться вивчати приблизно в 2,7 рази більше матеріалу, ніж у середній школі. Як викликати, підтримувати і мобілізувати позитивні психічні стани учнів і як нейтралізувати, усунути і запобігати негативним станам? Засоби і методи для цього - наукова організація студентських гуртків, переконання, пропозиції, культурно - масова робота, спорт, особиста бесіда, зацікавленість у повному задоволенні потреб учнів матеріальних і духовних потреб [31].

Велику роль у підтримці психічного стану відіграють викладачі, які можуть активізувати студентів до активної роботи на початку заняття, створюючи атмосферу веселощів і творчості. При формуванні взаєморозуміння життєрадісність, оптимізм, чіткість, плановість і наполегливість викладача сприяють розкриттю психічного стану студентів. У разі невдачі студента важливо пояснити йому причини, підтримати словом, пообіцяти допомогти, порадити краще організувати самостійну роботу.

Активізація викладачем вищої любові, почуття відповідальності та обов'язку в студентів сприяє підтримці їх позитивного психологічного стану.

Знаючи природу та причини психологічних станів, педагоги ефективніше керують навчально-виховною діяльністю.

Висновки до першого розділу

Емоції - це психічні відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання людиною значущого змісту явищ і ситуацій, що визначається співвідношенням їх об'єктивних ознак з потребами особи людини. Емоції – головна риса людської особистості. Як і мислення, емоційна пам'ять є психічним явищем. Емоційними властивостями людини, тобто здатністю відчувати емоції, називають емоції. Емоційні риси є одними з найважливіших рис у структурі особистості людини.

Теорії емоцій по-різному пояснюють причини їх виникнення та умови їх виникнення. Найбільш помітними з них є еволюційний, периферичний, таламічний, когнітивний, когнітивно-фізіологічний. Тому, обговорюючи задоволеність студентським життям у контексті індивідуального самовираження, слід звернути увагу на задоволення потреби в оцінці та визнанні з боку суспільства, оскільки воно передує потребі в соціальному визнанні, самовираження. Умовою задоволення найвищих потреб є конструктивна взаємодія з суспільством через співпрацю та продуктивну діяльність.

Самоусвідомлення не може відбуватися у вакуумі, принаймні початкова точка і результат цього процесу мають бути значущими не лише для самосвідомої особистості. На нашу думку, задоволеність життям у навчальній діяльності пов'язана з життєвими подіями, що відбуваються протягом дня, тижня, місяця, року тощо. Але незважаючи на це, стан задоволеності життям часто стає причиною неадекватного ставлення до тих чи інших ситуацій у конкретний момент[32]. Тому в нашому дослідженні дуже важливо

спостерігати, чи дійсно задоволеність життям впливає на мотивацію студентів до навчання.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та методики дослідження

Дослідження особистісно-ситуативної тривожності студентів проходило в такі етапи:

- вивчити та узагальнити літературу з обраної теми;
- вибір методів дослідження та зразків;
- проводити експериментально-психологічні дослідження;
- аналізувати та опрацьовувати результати досліджень.

Теоретичне дослідження тривожності студентів здійснюється з використанням аналізу фахової літератури вітчизняних і зарубіжних психологів, психологічних статей і психологічних словників. Наступним етапом дослідження є вибір методів дослідження та вибірка. В основу дослідження покладено методи психологічної діагностики та математичні статистичні методи[33].

Серед психодіагностичних методик використані наступні:

1. Опитувальник дослідження тривожності у старших підлітків і юнаків (Ч.Д. Спілбергер, адаптація А.Д. Андреевої).
2. Методика «Шкали соціально ситуативної тривоги» (Кондаш).
3. Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН). Додаток А
4. Тест «Самооцінка психічних станів» (Г.Ю. Азенка). Додаток Б
5. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко. Додаток В

6. Методика діагностики ступення задоволеності основних потреб.

7. Відомість успішності навчання студентів груп, які приймають участь у діагностиці[34].

Для математичної обробки результатів пошуку використано критерії Колмогорова-Смирнова, Стюдента та Манна-Уїтні. Вибіркова сукупність дослідження – 43 студенти ЧНУ імені Петра Могили. Вибірка включає 24 дівчини та 19 хлопців.

Саме емпіричне дослідження проводилось у груповому варіанті під час пар у студентських групах, у яких вони погоджувалися брати участь. Студенти чітко розуміють методику навчання, що дозволяє говорити про високий ступінь впевненості в отриманих результатах.

На етапі обробки та інтерпретації даних емпіричного дослідження відбувається первинна та вторинна обробка даних. Головне, щоб дослідник порівнював відповіді респондента з основною відповіддю і виявляв кількісні та якісні показники досліджуваних властивостей. Вторинна обробка, тобто математичний аналіз, допомагає визначити статистичну значущість, тобто явні відмінності, зв'язки, впливи тощо. У цьому дослідженні були виявлені важливі асоціації. Після кожного етапу обробки даних отримані результати інтерпретуються за допомогою дослідника, який інтерпретує отримані результати.

Розглянемо методи дослідження докладніше. Анкети для вивчення тривожності у молодих осіб розкривають когнітивне функціонування, тривожність і гнів як стан буття і як рису особистості. Цей метод є модифікацією Д. Спілбергера А. Д. Андрєєва в 1988 р. Тут під пізнавальною діяльністю розуміється допитливість людини (на відміну від перцептивної цікавості), безпосередній інтерес до навколишнього світу, який запускає пізнавальну активність суб'єкта.

Анкета поділена на дві частини: одна частина - об'єднана шкала

пізнавальної активності, тривожності та негативного емоційного переживання, яка характеризує індивідуальні особливості досліджуваного, інша - шкали аналогічних за мірою, але пов'язаних зі станом людини в певний час. Відповідно до завдання діагностики афективного ставлення до навчання орієнтація речень, введених у методику та інструкції до курсу, скоригована таким чином, щоб друга частина анкети відображала поточний стан навчання, поведінку студентів під час занять, під час педагогічної роботи на парі. Розробка даної методики дозволяє порівняти рівні емоційних станів, що вивчаються в контексті навчальної діяльності, з контекстом і визначити, як процес навчання впливає на особливості емоційного переживання, емоцій учнів.

Другий метод дослідження – «Шкала соціальної ситуаційної тривожності». Особливістю цього типу шкал є те, що в них людина оцінює наявність або відсутність тривожних симптомів або переживань, а оцінює ситуацію з точки зору ступеня, в якій вона може викликати тривогу. З одного боку, перевага цього типу шкал полягає в тому, що вони можуть виділити діапазони значень, теми, які є основним джерелом тривоги студентів, а з іншого боку, в меншій мірі, ніж інші типи шкал. типи питань, вони залежать від специфіки внутрішнього розвитку студента.

Цей метод охоплює ситуації трьох типів[35]:

- 1) Шкільні ситуації, спілкування з учителями;
- 2) Ситуації оновлення Я-образу;
- 3) Ситуації спілкування.

Отже, методика включає чотири шкали:

- 1) Загальна тривожність.
- 2) Шкільна тривожність.
- 3) Турбується про самооцінку.
- 4) Міжособистісна тривожність.

Як зазначалося вище, для математичної обробки використовувалися критерії Колмогорова-Смирнова, Стьюдента та Манна-Уїтні.

Статистичний критерій нормальності Колмогорова-Смирнова дозволяє оцінити ймовірність належності досліджуваної вибірки до генеральної сукупності з нормальним розподілом. Якщо ця ймовірність становить $\leq 0,05$, то цей емпіричний розподіл значно відрізняється від нормального, а якщо $> 0,05$, він наближається до нормального розподілу.

Для перевірки наявності відмінностей між двома неспорідненими вибірками використовували критерії Стьюдента та Манна-Уїтні. Т-критерій Стьюдента порівнює середні значення на різних шкалах, тому він застосовний лише до шкал з нормально розподіленими даними. При використанні критерію Манна-Уїтні порівнюються середні ранги шкал, тому його можна використовувати для шкал, які відхиляються від нормального розподілу даних [36].

Як зазначалося в попередньому підрозділі, основним методом у цьому дослідженні був метод Спілбергера, який вимірює індивідуальну та ситуативну тривожність (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Групові результати за методикою Ч.Д. Спілбергера

Рівень	Шкала ситуативної тривожності, %	Шкала особистісної тривожності, %
Низький	44%	7%
Середній	49%	74%
Високий	7%	19%

Ситуаційна тривожність є показником емоційного стану респондента, тобто відображає рівень відчуття безпеки на момент дослідження. Коли людина відчуває себе комфортно і не передбачає в даний момент загрози, вона отримає низький бал за цією шкалою. Якщо людина під час дослідження мала якусь негативну життєву подію або відчувала дискомфорт у цей конкретний момент, то вона отримувала високий бал за цією шкалою.

Як видно з таблиці 2.1, більшість респондентів мали помірний рівень ситуативної тривожності. Це означає, що на момент дослідження вони відчували відносно безпечний і комфортний стан. Оскільки адаптація, яка використовується за методикою Спілбергера, включає навчальну ситуацію в школі, можна зробити висновок, що згідно з цією методикою шкільна тривожність у досліджуваних підлітків виражена помірно: деякі ситуації в школі викликають тривожність, деякі – ні.

44% респондентів відзначили низький рівень ситуативної тривожності. Це може бути тому, що в юнацькому віці особи виявляють помітну байдужість до певних сфер життя і вважають їх не вартими уваги через роздуте почуття зрілості. Для багатьох таким ярмарком стає ЗВО. Проте міжособистісне спілкування з одногрупниками залишається актуальним.

І лише 7% висловили високий рівень ситуативної тривожності, що вказує на відчуття загрози їх психологічному чи фізичному здоров'ю, в тому числі пов'язане з навчанням. Особистісна тривожність є стійкою особистісною рисою, і певною мірою тривожність визначається як емоційний стан: людина, яка є більш тривожною, і та, яка менш тривожна, почуватимуться по-різному в одній ситуації[37].

Особистісна тривожність є стійкою рисою особистості, і певною мірою тривожність визначається як емоційний стан: більш тривожна та менш тривожна людина почуватимуться по-різному в одній ситуації. Більш того, такі люди здатні повноцінно визначати свої завдання і виконувати їх, не

пригнічуючи інші сфери свого життя. Юнаки з помірною тривожністю більш схильні до успіху в лідерській діяльності, тобто в міжособистісному спілкуванні з однолітками. В результаті діти мають можливість розвиватися відповідно до вимог свого віку і тому не відчують зайвого хвилювання.

19% осіб мають високий рівень тривожності. Людині з високим ступенем особистісної тривожності непросто наважитися на певні зміни, більше того, для неї існує багато загрозливих ситуацій, які знижують її здатність сприймати нові враження та свій новий досвід. Підліткова тривога часто спричинена референтною групою, яка відкидає молодь. У цьому випадку студент почав думати, що з ним щось не так, але не міг зрозуміти, що саме. У результаті розвивається високий рівень особистісної тривожності[38].

Крім того, висока тривожність може бути викликана труднощами спілкування з певними колегами, наприклад, з подругами або нерозділеним коханням. Юнацька тривожність, зумовлена успішним розв'язанням вікової кризи може зменшуватися.

7% осіб мають низький рівень тривожності. Людина з низьким рівнем тривожності не помічає багатьох ризиків і відповідальності, які можуть вплинути на її життя та здоров'я, а також на успіх і репутацію. Низький рівень тривожності в юнацькому віці може поєднуватися з зарозумілістю, коли студент чомусь контролює все, що для нього важливо. Ці досягнення не завжди належать йому цілком, але вони сприяють зниженню особистої тривоги. З іншого боку, низька тривожність може свідчити про відсутність відповідальності за своє життя і події, що відбуваються навколо нього, а також про відсутність інтересу до певних сфер і життя в цілому.

1. Під час складання письмового тесту студенти не вважають це навчальною ситуацією, тому не хвилюються за результати. Ця здатність є результатом розмови перед належним проведенням тесту.

2. Під час залікового періоду в студентському житті юнака не було

стресових подій: важливих іспитів, олімпіад тощо.

3. Студенти досить добре адаптуються до життя та взаємодії в ЗВО: при достатньому рівні тривожності в навчальних і контрольних ситуаціях вони не відчують тривоги, такі ситуації є типовими для них.

За шкалою особистісної тривожності високий рівень виявлено у більшій кількості респондентів, ніж за шкалою ситуативної тривожності. Це означає, що тривожність юнаків може бути пов'язана з іншими сферами життя, не пов'язаними навчанням: стосунками з батьками, самоствердженням, спілкуванням із сторонніми друзями, навчанням тощо[39]. До юнацького віку завершується процес формування статевої ідентичності особистості, тому ознаки тривожності у хлопців і дівчат можуть бути різними (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл рівнів тривожності за статтю за методикою

Ч.Д. Спілбергера

Рівень	Шкала ситуативної тривожності, %	Шкала особистісної тривожності, %
Низький	Хлопці	Дівчата
	53%	41%
Середній	39%	54%
Високий	8%	5%

Як видно з таблиці, більшість дівчат мають помірний рівень ситуативної тривожності (54%), а більшість хлопців мають низький рівень (53%). Традиційно жінки та дівчата вважалися більш емоційними, тому сама ситуація навчання чи складання іспиту може викликати у них більше емоцій, зокрема хвилювання за свої досягнення. Хлопці також можуть турбуватися

про свій успіх, але вони відчують це більше когнітивно, ніж емоційно.

При цьому високий рівень ситуативної тривожності виявлено в однакової кількості чоловіків і жінок (8% і 5% відповідно), що відповідає загальній мотивації даної вибірки і свідчить про високий ступінь адаптації до ситуації [18]. За індивідуальною шкалою тривожності більшість дівчат і хлопців показали помірні показники (71% і 78% відповідно). Як зазначалося вище, такий рівень вираженості індивідуальної тривожності сприяє успішній адаптації юнаків до навколишніх умов і потреб оточуючих, оскільки дозволяє більш повно оцінювати тривожність особистості, ризикувати і визнавати відповідальність за свої вчинки.

Однак є різниця в кількості дівчат і хлопців, які сильно хвилюються: 25% респондентів мають високий рівень тривожності у дівчат і лише 11% у хлопців. Це свідчить про те, що дівчата глибше переживають невдачі, пов'язані з міжособистісним спілкуванням, самооцінкою та членством у референтній групі, ніж хлопці. Це може бути тому, що дівчата часто більш незадоволені своїм тілом під час статевого дозрівання, ніж хлопці. Як наслідок, дівчата менш впевнені в собі, а отже, більше тривожні: вони бояться не сподобатися людям, які хочуть подобатися та дружити завдяки своїй зовнішності. Хлопці також мають проблеми із зовнішнім виглядом, пов'язані зі статевим дозріванням, але ці проблеми зустрічаються рідше і менше впливають на них: у хлопців зовнішній вигляд сам по собі не відіграє важливої ролі в статевому дозріванні, як у дівчаток.

Таким чином, серед хлопців більше низькотривожних респондентів, ніж серед дівчат[40].

Друга методика дослідження — методика Кондаша (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Групові результати за методикою Кондаша

Рівень	Загальна тривожність	Шкільна тривожність	Самооціночна тривожність	Міжособистісна тривожність
Низький	16%	16%	42%	19%
Середній	51%	32%	36%	53%
Високий	33%	53%	32%	23%

Згідно з таблицею більшість респондентів (51%) мають середній рівень тривожності. Вище описано, що такий прояв тривожності є адаптивним для студентів. 33% респондентів демонструють високий рівень тривожності: почуваються психологічно некомфортно в нових ситуаціях, сприймають речі надто серйозно та багато переживають за них, а також часто мають почуття відповідальності, надмірної відповідальності.

За шкільною шкалою тривожності більшість респондентів (53%) вказують на високий рівень, незважаючи на те, що за методикою Спілбергера ситуативна шкала тривожності не так виявляє частоту тривожності під час навчання [41]. Високий рівень тривожності під час навчання часто викликаний такими причинами:

1. Необґрунтовані вимоги студентів, у тому числі суперечливі вимоги ЗВО, батьків, суспільства та самого юнака.

2. Порушення взаємодії з педагогами, одногрупниками, друзями, родичами.

3. Часто хворіє.

У юнацькому віці актуальні всі перераховані вище причини.

Крім того, порушення взаємодії з важливими людьми, особливо в ЗВО, призводить до погіршення емоційного стану юнака і зростання тривожності. Якщо це навчальна взаємодія, то тривожність особливо зростає[43].

Часті соматичні захворювання негативно впливають на зовнішній вигляд і самооцінку студента, а також змушують його на деякий час кинути групу. Навіть якщо його приймуть в цей колектив, він не може почуватися в ньому впевнено, тому що через часті пропуски занять він не зможе поділитися всіма якостями цього колективу. Тому шкільна тривога зростає.

Шкала тривожності показує, наскільки тривожними вважають себе респонденти. Більшість (42%) юнаків повідомили про низький рівень тривожності, але багато студентів оцінили себе як такі, що мають високий рівень тривожності (32%) і помірний рівень (26%). Такий розподіл самооцінки тривожності пов'язаний з тим фактом, що вони мають зовсім іншу самооцінку і, отже, вони по-різному оцінюють свій рівень тривожності. Загалом тривожність вважається негативною рисою особистості, тому ідентифікація особистості з низькою тривожністю може бути результатом високої позитивної самооцінки та бажання досягти результатів контролю, соціальна бажаність.

У той же час багато юнаків мають низьку самооцінку і хочуть бути сміливішими, особливо в міжособистісних стосунках з друзями та батьками. Тому вони розуміють, що дуже хвилюються. Цікаво, що кількість студентів із високим рівнем загальної тривожності майже збігалася з кількістю респондентів із високою самооцінкою. Натомість він демонструє адекватну

самооцінку та високий рівень мислення.

Той факт, що небагато відповідних юнаків мають помірний рівень тривожності, і більшість із них виявляють саме такий рівень риси, є наслідком юнацького максималізму та його надзвичайної тенденції: вони схильні вірити, що вони або дуже тривожні, або зовсім не хвилюються [44].

За шкалою міжособистісної тривожності більшість юнаків (53%) показали середній рівень. Це свідчить про те, що діапазон міжособистісних стосунків для них важливий, але вони почуваються в ньому впевнено. Вони відчують власну відповідальність, яку накладають на них дружба, романтичні стосунки, спілкування з викладачами та батьками, але вони успішно долають вік та навчання, спосіб спілкування з людьми, мають позитивний досвід встановлення міжособистісних стосунків, так що вони не відчують сильної тривоги в спілкуванні.

23% юнаків мають високий рівень міжособистісної тривожності. Це може бути викликано низкою причин:

1. Низька самооцінка, що викликає невпевненість і тривожність у спілкуванні.
2. Відкинутий референтною групою.
3. Негативний досвід міжособистісного спілкування.

Ці підлітки мають очевидний страх бути відкинутим, але їм потрібно боротися, щоб отримати досвід встановлення контактів і міжособистісного спілкування.

19% респондентів вказали на низький рівень міжособистісної тривожності. Вони цілком задоволені сферою міжособистісних стосунків, маючи позитивний досвід налагодження контактів і підтримки стосунків.

Розглянемо гендерні особливості типів тривожності (табл. 2.4). За показниками загальної тривожності більшість хлопців (53%) і дівчат (50%) мають помірний рівень загальної тривожності. Однак ми виявили, що

студенти були більш тривожними серед дівчат (38% проти 26% у хлопців)[45].

Відповідно до Індексу шкільної тривожності, майже однакова кількість дівчат і хлопців (54% і 53%) мають високий рівень тривожності. Проте серед респондентів із низьким рівнем шкільної тривожності більшість респондентів становили чоловіки (26% проти 13% у жінок). Це можна пояснити іншим способом бачення та переживання досвіду: якщо дівчата сприймають проблеми більш емоційно, то хлопчики частіше переживають речі когнітивно, тому це мало менший вплив на емоційний стан дітей[46].

Таблиця 2.4.

Розподіл рівнів тривожності за статтю за методикою Кондаша

Рівень	Загальна тривожність		Шкільна тривожність		Самооцінююча тривожність		Міжособистісна тривожність	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Низький	21%	12%	26%	13%	47%	39%	26%	12%
Середній	53%	50%	21%	33%	21%	28%	53%	63%
Високий	26%	38%	53%	54%	32%	33%	21%	25%

З точки зору самооцінки тривожності не було суттєвих відмінностей: на всіх рівнях майже однакова кількість чоловіків і жінок відчували свій рівень тривожності. Це свідчить про відсутність статевих ознак у розвитку рефлексивних емоційно-особистісних станів у підлітків.

Низький рівень міжособистісної тривожності демонструє більше

хлопців (26%), ніж дівчат (12%). Це пояснюється тим, що, по-перше, хлопці часто менш тривожні, ніж дівчата, а по-друге, особливістю сприйняття однолітками. Тому через невдоволення своєю зовнішністю вони відчують тривогу в оточенні дівчат і хлопців.

Так, за більшістю показників юнаки мають середню тривожність. За деякими показниками дівчата більш тривожні, ніж хлопчики, що пов'язано з особливостями міжособистісного сприйняття, самооцінки та сприйняття тіла.

2.2. Результати та інтерпретація дослідження особливостей впливу емоційного стану на продуктивність навчання

Навчальний процес у вищому навчальному закладі пов'язаний з організацією та управлінням навчально-професійною діяльністю студентів, ефективність якої визначається ступенем навчальної взаємодії викладача та студента, спрямованої на оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, та розвивати особистість майбутнього фахівця. Учителю важливо розуміти закономірності навчання учня, давати йому вказівки як суб'єкту власної пізнавальної діяльності, власної пізнавальної діяльності.

Навчання студентів будемо розглядати як складний процес навчально-професійної діяльності, у якому відбувається контрольоване засвоєння пізнавального та соціально-професійного досвіду (переважно у формі професійної діяльності), інтелектуальної діяльності та теоретичних понять), необхідних способи дій, які досягаються за допомогою навичок. Л.С. Виготський, С.Л. Навчання Рубінштейн розглядає як процес набуття знань, умінь і навичок, а розвиток – набуття нових здібностей і якостей.

Навчання – це система пізнавальних дій, спрямованих на досягнення цілей навчання та вирішення конкретних навчальних завдань. Навчання – це процес придбання та зміцнення (або зміни існуючих моделей

функціонування) особистості. Результати навчання – це елементи особистого досвіду (знань, умінь і навичок)[48].

Навчання – це дії різними способами для отримання знань, формування компетенцій і навичок їх застосування під час вирішення пізнавальних і практичних завдань. Здається дивним, що деякі першокурсники не вміють вчитися, хоча в попередні одинадцять років свого шкільного життя вони робили саме це. Однак академічна та професійна успішність студента є суттєвою відмінністю від навчання студента.

Вища освіта має більш прагматичне спрямування, оскільки кожен предмет спрямовує студента на майбутню професійну діяльність, готує його до виконання професійних функцій, до оволодіння необхідними знаннями, уміннями та здібностями. Чим більше орієнтації та кути кар'єри, тим більше студентів розуміють, чому? і як? йому знадобляться знання з предмету, і чим більше він дізнається, тим краще. Тому ставлення студента до навчання залежить від його чіткої професійної орієнтації.

Предметом діяльності студента є наукове дослідження в його розвитку, оволодіння процесом формування наукового знання та його методами, ознайомлення з проблемами, завданнями та підходами до науки, підходу до їх вирішення, а також оволодіння оперативними методами та змістом наукової діяльності. соціальна роль активного дорослого.

Спеціальні оперативні засоби (наукова література, навчальні та методичні посібники, Інтернет та мультимедійні засоби, лабораторне обладнання та технічні засоби навчання, практичні моделі) і теорії майбутньої професійної діяльності, спілкування з колегами, викладачами та представниками професії)[49].

Діяльність студента відбувається в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчально-професійної діяльності визначається програмою професійної

підготовки і своєрідністю режиму роботи ВНЗ).

Важливою особливістю вищої освіти є менш суворий зовнішній контроль (порівняно зі школою), який встановлюють викладачі та батьки за поведінкою та діяльністю студентів, залежно від бюджету часу. Як правило, студент використовує свій робочий час не для навчальних цілей і навіть не для особистісного зростання. Деякі студенти в умовах «ринкового життя» ще працюють, витрачаючи на це багато часу та сил, тому їм дуже важливо навчитися планувати своє життя.

Виховання в студентів свідомості особистості, яка поєднує в собі розум, емоції та волю і виявляється в спрямованості творчої пізнавальної діяльності на прийняття життєвих рішень і самоствердження професійної діяльності, на опанування професійної діяльності та розвиток особистості. потенціал. Об'єктивне і пристрасне ставлення до цілей, завдань і процесу навчання в цілому визначає успіх студента в навчальній і професійній діяльності [50].

Ставлення студента до навчання у ВНЗ залежить головним чином від фактора вибору професії (спеціальності) та ставлення до самого процесу навчання. Позитивною рушійною силою професійного вибору студента є такі прояви: явний інтерес до професії; бажання займатися цією професійною діяльністю в майбутньому; бажання бути корисним людям, суспільству, служити Україні результатами своєї професійної діяльності тощо.

У реальному житті мотиви вибору ВНЗ дещо інші (соціальний престиж професії, вплив або керівництво родичів, випадкові обставини тощо). Мотивація вибору професії багато в чому визначає мотивацію студентів. Вони визначають ставлення студента до навчання та його результатів, впливають на організацію самостійної педагогічної роботи, а відтак і на оволодіння навичками самопідготовки.

Навчальна мотивація – мотивація до навчання, спрямування (психологічна адаптація, підготовка до пізнавальної діяльності тощо),

пізнавальні потреби та інтереси, що визначають цілеспрямованість, наполегливість характеру та якості самодисципліни в особистості юнака. Практична діяльність завжди має багатомотивність, тому в процесі навчання учнів необхідно усвідомити ієрархію мотивів, їх залежності, щоб усвідомити основні мотиви. Звичайно, з точки зору мотивації можуть бути зміни, тому важливо брати до уваги навчальну мотивацію студента перед кожним курсом.

Мотивація до навчання є не лише передумовою успішного студентства, а й його наслідками. У діяльності формуються мотиви і викладач організовує діяльність, а в студента формується ставлення до самої діяльності. Необхідно позитивне ставлення до навчального матеріалу, тобто навчальна тема повинна бути по-своєму цікавою, пізнавальна діяльність подолати її операційну закономірність. На жаль, у багатьох студентів низькі вимоги до навчально-професійної діяльності (запам'ятав – повторив – забув) [51].

На навчальні досягнення студента також впливає рівень інтелектуального, академічного розвитку та розвитку навичок, яких студент набув після закінчення школи. Однак у дослідженні А.О. Реана виявлено цікавий факт: результати тестування майбутнього студента-вчителя за загальною шкалою інтелекту порівнювалися з досягнутим рівнем. Виявилось, що між рівнем інтелекту учня та успішністю як з предметів професійно-технічного, так і з предметів загального гуманітарного циклу немає достовірного зв'язку. Цей нібито дивний факт був доведений у дослідженнях В.О. Якуніна та М.І. Мешкова це дослідження встановило ще одне важливе правило. Виявляється, що «сильні» і «слабкі» учні завжди відрізняються не рівнем інтелекту, а мотивацією навчальної діяльності. Для «сильних» студентів характерна внутрішня мотивація: вони потребують високого рівня оволодіння професією, з орієнтацією на набуття міцних професійних знань і практичних навичок. У «слабких» студентів мотивація найчастіше зовнішня, ситуативна: уникнути осуду і покарання за погану

успішність, не залишитися без стипендії тощо[52].

При зовнішній мотивації у студентів спостерігається споживацьке ставлення до навчання, навчальний матеріал вивчається (запам'ятовується) для близької мети (відповідь на семінарі, здача контрольної роботи) і швидко забувається, забувається після прочитання. За внутрішньої динаміки навчально-професійної діяльності на перше місце виходять професійно-пізнавальні інтереси студентів.

За результатами досліджень А.Г. Проте навчальна діяльність має різну внутрішню та зовнішню мотивацію. Більшість внутрішньо мотивованих студентів більш «занурені», залучені в процес навчання. Для них характерна мотивація до самостійної навчальної діяльності: вони активніші, свідоміші, авторитарніші у плануванні навчання. Ці студенти однаково цікавляться як загальноосвітніми, так і вузькопрофесійними предметами. Вони більше зосереджуються на освітніх і кар'єрних процесах і результатах, ніж на зовнішніх факторах (наприклад, оцінювання освіти) [53].

Студенти із зовнішньою мотивацією перестають бути самостійними і довільними в організації навчального процесу, менше «занурюються» в навчальну діяльність. Їх результативність зумовлена не стільки когнітивною чи професійною мотивацією, скільки факторами поза освітнім процесом і результатом (наприклад, отримання стипендії). Крім навчальної діяльності студентів є багато прагматичних мотивів (відрахування, майбутнє працевлаштування тощо).

У дослідженнях зарубіжних психологів встановлено, що зовнішня мотивація у студентів зникає разом із зникненням зовнішнього підкріплення. Це знижує креативність, спонтанність, пов'язану з негативними емоціями, покращує продуктивність операцій за заданим алгоритмом виконання, але знижує якість і обсяг вирішення евристичних задач. Крім того, учні воліють вибирати прості завдання або просто завдання, за які вони можуть отримати

винагороду.

Внутрішня мотивація пов'язана з вищими рівнями когнітивної гнучкості, креативності, вищою самооцінкою, переважанням позитивних емоцій, інтересом і задоволеністю роботою. У навчальній діяльності внутрішня мотивація корелює з кращим запам'ятовуванням матеріалу, високим рівнем засвоєння та оптимальним вирішенням проблем [54].

Результати досліджень (А.О. Реан та ін.) свідчать, що висока позитивна мотивація може виступати компенсуючим чинником, якщо рівень розвитку спеціальних здібностей недостатньо високий або існують антагонізми знань, умінь і навичок, необхідних для учнів. Однак високі інтелектуальні здібності студента не можуть компенсувати його низьку мотивацію до навчання і самі по собі не гарантують успіху в навчальній і професійній діяльності.

Не можна недооцінювати роль деяких «зовнішніх» мотивів у навчальному процесі студента, штучно протидіючи соціально-пізнавальним мотивам, тому що це значно збіднює колір реальних і змістовних мотивів шкільної та професійної діяльності. Соціальні мотиви є генетично фундаментальними і виконують змістовну функцію в навчальній діяльності, тому їх розвиток є важливою умовою успішності студента. Серед соціальних потреб найсильніший вплив на ефективність навчальної діяльності має потреба досягнення (Х. Мюррей, К. Халл). У психологічній літературі мотивація досягнення в основному визначається як бажання змагатися з самим собою за вищі досягнення, що є загальним прагненням покращити будь-яку діяльність, наприклад досягти успіху в будь-якій сфері, яка є важливою для людини, і уникнути невдач (М. Майєр, Д. Макліланд, Ю.М. Орлов).

Студент із сильною мотивацією досягнення ставить перед собою довгострокові цілі, із задоволенням займається довгостроковою діяльністю, а також прагне досягти унікальних результатів оригінальними способами.

Потреба досягти успіху у своїй структурі має дві основні складові – прагнення до успіху та уникнення невдачі (Дж. Аткинсон). Загальна важливість цієї потреби є результатом суб'єктивної оцінки ймовірності успіху-невдачі (суб'єктивної ймовірності), енергії стимулу і сили мотивації досягнення успіху [55].

Загальне й особливе виявляється в процесі розвитку людини. Особливість, властива всім людям певного віку, вона специфічно виділяє особистість. Те, що в людині є особливим, називається особистістю, а людина з явною особливістю — особистістю. Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших якостей особистості, які чітко відрізняють певну людину від інших. Природа щедро обдарувала людство: на Землі не було, немає і не буде двох однакових людей. Кожна людина унікальна і незамінна у своїй індивідуальності [56].

Індивідуальність виражається в особливостях і відмінностях індивідів. Їх поява пов'язана з тим, що кожна людина йде своїм шляхом розвитку і набуває різних типових ознак вищої нервової діяльності. Вони впливають на оригінальність заповітів. Особистісні характеристики включають оригінальність відчуттів, сприйняття, думки, пам'яті та уяви; характеристика інтересів, нахилів, здібностей, темпераментів, особистості. Особистісні властивості впливають на розвиток особистості, значною мірою визначають формування всіх рис[57].

Проте необхідно вирішити питання: чи потрібно враховувати індивідуальні особливості у вихованні та навчанні? Здається, відповідь на це запитання має бути однозначною. Однак це не так. Існують важливі відмінності між експертами. Перша точка зору: заклади масової освіти не можуть і не повинні враховувати індивідуальність і адаптивність кожного студента. Кожен має отримати однакову «ділянку» педагогічної допомоги.

Не повинно бути різниці у вихованні працюючих і ледачих,

обдарованих і невмілих, цікавих і нецікавих. Людина, яка закінчила той чи інший навчальний заклад, характеризується загальноосвітньою освітою та рівнем освіти, що застосовується в цьому закладі, однаковим для всіх. Ключовою складовою нашого дослідження є мотивація студентів до навчання.

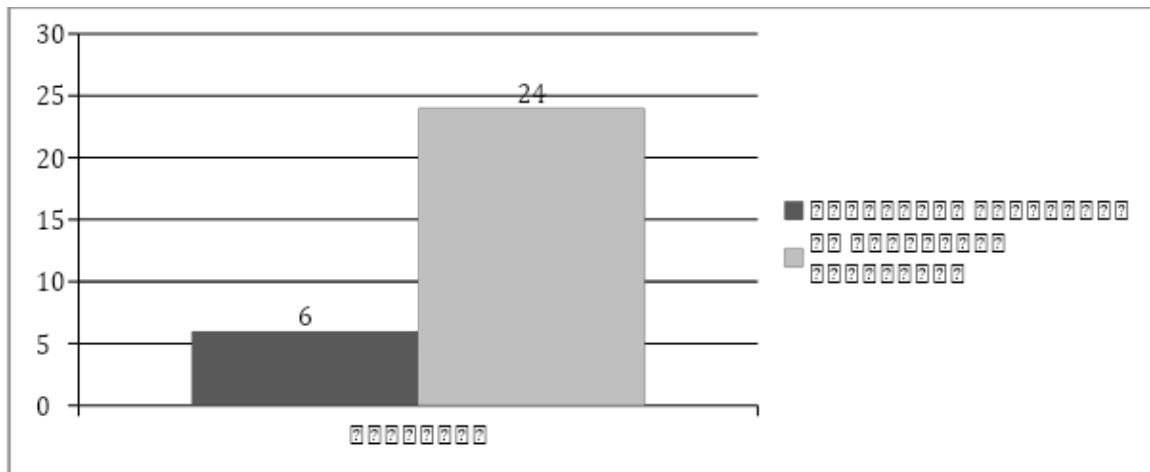


Рис. 2.1 Дослідження мотивації до навчання у студентів

За результатами лише 20% зі 100%, або 6 із 30 студентів правильно оцінили рівень професії та мали позитивну мотивацію до навчання. Таким же результатом стає наявність мотивації студента.

На нашу думку, такі результати можуть бути пов'язані з тим, що після школи, ще перебуваючи під опікою батьків, діти наслідують приклад батьків і здобувають кар'єру «сім'ї», або, на думку батьків, це авторитетно, адаптовані до своєї дитини. Інколи забувають, що діти мають самі вирішувати, до якого вузу йти і, власне, яка це буде професія. Звичайно, існує багато інших причин низької мотивації, але в нашому дослідженні цей факт був найважливішим[58].

Тому хотілося б підкреслити той факт, що студенти, які навчаються в престижних університетах, мають низьку академічну мотивацію. Тому можна сказати, що бажання здобути професію «для душі» абсолютно не залежить

від престижу чи авторитету ВНЗ. У цьому випадку мотивація не підвищується, а знижується [59]. Важливим моментом у нашому дослідженні психологічних особливостей навчальної мотивації є виявлення ціннісних орієнтацій, які допомагають аналізувати особистісні переконання студентів.

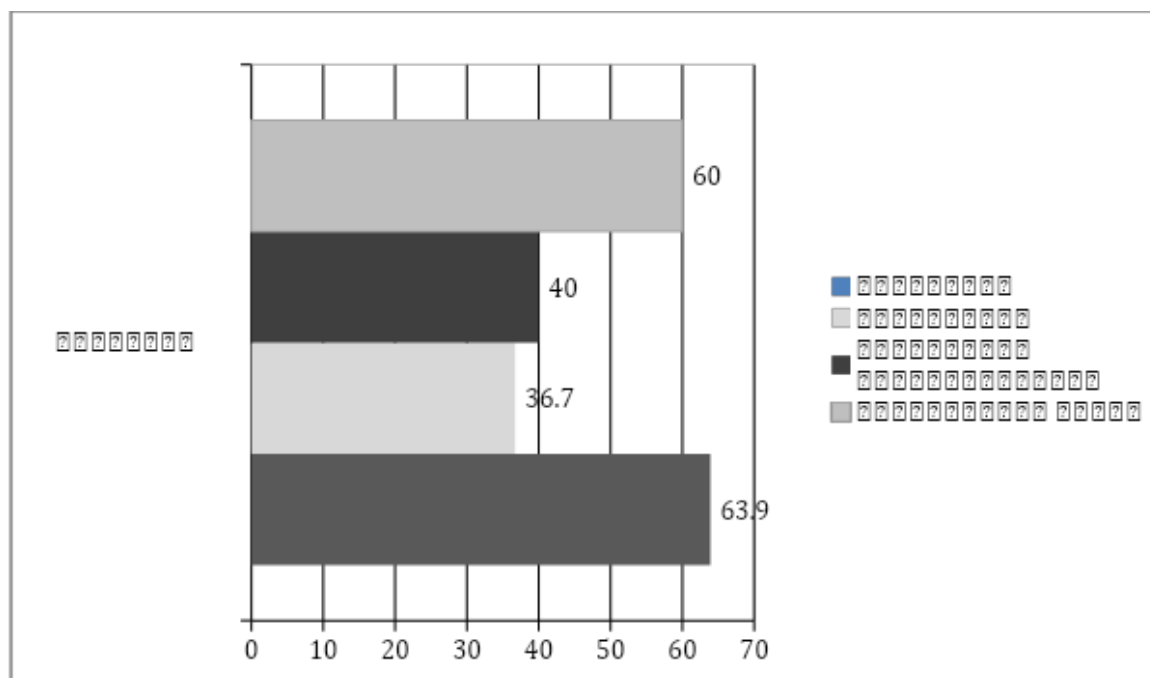


Рис. 2.2. Результати дослідження термінальних цінностей у студентів (%)

Рисунок 2.2 «Знаходження кінцевої вартості студента» представляє ціннісно-орієнтовані показники в групі кінцевої вартості. Виділяють дві підгрупи термінального значення. До першої підгрупи належать абстрактні та конкретні цінності, до другої – особисте життя та професійне самосприйняття.

Отже, досліджуючи студентів, ми виявили, що в першій підгрупі останньої цінності перше місце посідає конкретне значення – 63,3% і друге – абстрактне – 36,7%. Це може свідчити про те, що сучасні студенти більше думають про конкретні цілі та плани (спрямовані на конкретне уявлення про світ), ніж про абстрактні теми, тобто неконкретне тіло (любов, знання)[60].

Для другої групи кінцевих цінностей можна сказати, що першочерговими для студентів є особисте життя (60%) і непрофесійне задоволення (40%). Це змушує задуматися, можливо, це теж одна з головних причин невисокої мотивації студентів до навчання та зацікавленості у виборі професії.

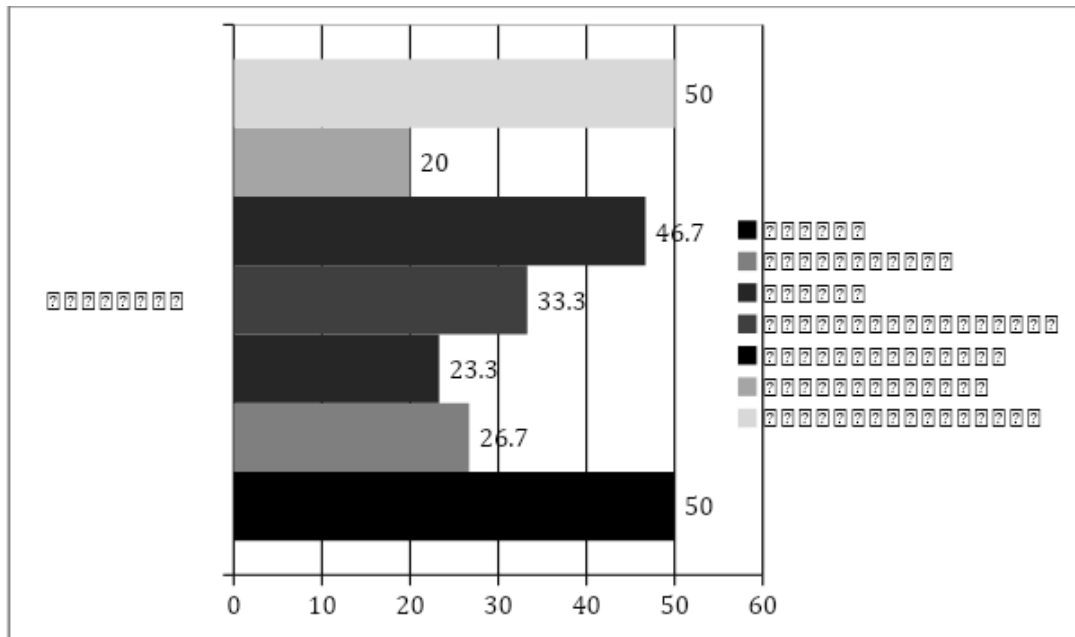


Рис. 2.3. Результати дослідження інструментальних цінностей у студентів(%)

За результатами досліджуваної групи студентів можна сказати наступне: в першій підгрупі інструментальних цінностей (етичні, комунікаційні, оманливі) етичні цінності складають 50%, тобто більше цінності зв'язок 26,7% і вартість матеріалів (оплата праці) 23,3%. Такі результати можуть свідчити про те, що для сучасного студента морально-етичні норми нашого суспільства все ще залишаються основними, за якими можна говорити про виховання сучасної молоді[61].

До наступної підгрупи відносяться інструментальні цінності (індивіди, конформісти, альтруїсти). Альтруїстична цінність: відсоток людей, які вважають себе альтруїстами, становить 20%, трохи більше особистих -

33,3%. А найбільше виконання – 46,7%. Конформізм означає відсутність самодомінування, безпринципне і некритичне підпорядкування певній моделі, яка має найбільший тиск (думка більшості, компетентний орган). права, традиції).

Результати дослідження третьої підгрупи інструментальної цінності у студентів показують, що група респондентів розділена на дві частини, 50% людей цінують у собі наполегливість, друга половина цінує прийняття студентами[62].

У першій підгрупі інструментальних цінностей (етичні, ділові, комунікативні) при вивченні курсантських цінностей виявилось, що етичні цінності складають 40%, більше, ніж комунікативні (33,3%) і цінність речей (робота) (26,7%). Наступні результати можуть свідчити про те, що для сучасних практиків морально-етичні стандарти нашого суспільства все ще є фундаментальними, що може говорити про освіту сучасної молоді.

Результати досліджень ціннісних орієнтацій другої підгрупи (альтруїзм, конформізм, індивідуалізм) серед практиків такі: відсоток людей, які вважають себе конформістами, становить 20%, трохи більше альтруїстів 33,3%. А найбільше індивідуалістів – 46,7%. Індивідуалізм — риса світогляду, що характеризується протиставленням особистості колективу та суспільству[63].

У третій групі інструментальних ціннісних орієнтацій виділено наступні результати. Більшість практиків вважають однією зі своїх головних цінностей прийняття інших (56,7%), інші - напористість (43,3%). Порівнюючи результати досліджень щодо інструментальної ціннісної орієнтації студентів, можна сказати наступне: за першою підгрупою щодо інструментальної цінності студентів. Такі результати можуть бути пов'язані з тим, що сімейне та соціальне виховання цієї групи населення знаходиться на високому духовному рівні. Переважання цінностей поступливості серед

студентів другої групи інструментальних цінностей відображає залежність студентів від думок інших.[64]

Вивчення індексу задоволеності життям є дуже важливим для вивчення психологічних особливостей навчальної мотивації студентів, оскільки саме задоволеність життям сприяє позитивному сприйняттю світу та допомагає повноцінно брати участь у навчальній діяльності. механізм навчання.

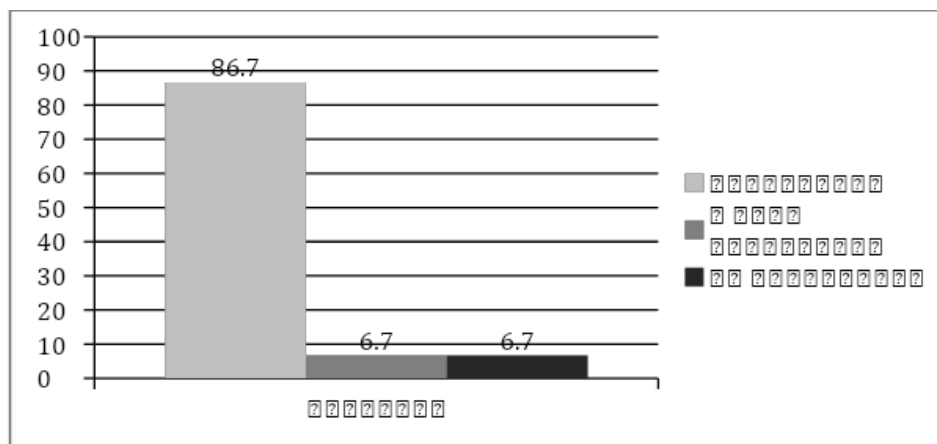


Рис. 2.4. Результати дослідження індексу задоволеності життям у студентів (%)

За результатами, представленими в таблиці «Результати дослідження індексу задоволеності студентським життям», можна виявити, що: 86,7% студентів задоволені своїм життєвим становищем; 6,7% не мають особливо серйозних проблем у житті, тому цілком ним задоволені; 6,7% не задоволені власним життям, почуваються трохи некомфортно[65].

2.3. Рекомендації студентам щодо покращення емоційного стану та підвищення продуктивності навчання

В даний час використання технологій електронного навчання набуває популярності в освіті в усьому світі. Це особливо актуально в контексті вищої

освіти, де відбувається домінування сучасних освітніх технологій, у тому числі технологій електронного навчання, над традиційними технологіями. Можливо, це податок на моду, але сучасний стан постійно зростаючого рівня інформатизації суспільства визначає напрямок руху і розвитку його основної і найважливішої структури – освіти. Останніми роками ми все частіше помічаємо зниження ефективності традиційної освіти на початковому та вищому рівнях освіти, про що свідчить довільність педагогічних вимог, слабка прив'язаність педагогіки до потреб учнів та їх індивідуальних ресурсів. Жорстка регламентація діяльності учнів на уроці, нав'язування педагогічних процедур часто призводять до неправильного тлумачення учнями мети дій, неусвідомлення необхідності навчального матеріалу та реального значення своїх дій, його практики [66]. У зв'язку з цим у студентів недостатня навчальна мотивація і не сформовані навички планування діяльності.

Сучасні освітні технології більшою мірою є людиноорієнтованими технологіями електронної освіти та орієнтовані на розвиток індивідуальних ресурсів студентів. На відміну від традиційної навчальної презентації готових знань, технології електронного навчання сприяють підвищенню рівня самостійної роботи студентів в особистому темпі, з одного боку, вони створюють можливість інтенсивно спілкуватися з іншими студентами та спільно планувати свою діяльність. від інших [67].

Що стосується психологічного аспекту оцінювання знань студентів, то технологія електронної освіти сприяє зниженню ролі стресових факторів у процесі складання студентами заліків та іспитів, а також підвищенню рівня психологічного комфорту в процесі навчання. клас. Використання методів електронного навчання в університеті підвищує рівень освіти та покращує якість освітніх послуг, що надаються університетом, одночасно забезпечуючи більшу гнучкість у досягненні бажаних цілей освітніх цілей університету.

Звичайно, Інтернет зіграв вирішальну роль у розвитку електронного навчання.

Електронне навчання пропонує університетам можливість підвищити продуктивність, знизити рівень витрат, пов'язаних з проведенням очних курсів, покращити обмін знаннями та зменшити витрати на навчання. Використання електронних освітніх технологій у ЗВО дозволить [68]:

- розширення асортименту якісних освітніх послуг, які пропонує університет, та забезпечення його сталості від планування освітнього шляху до його завершення;
- підвищити ефективність складання студентами іспиту;
- підвищення привабливості теми дослідження шляхом покращення умов прийому викладання;
- розширити професійний розвиток та підвищити кваліфікацію викладачів університету;
- надати викладачам вищих навчальних закладів більше простору для вивчення досвіду колег та перепідготовки;
- збільшити кількість студентів ВНЗ, які навчаються одночасно;
- зменшити навчальне навантаження студентів;
- забезпечення більш ефективного та своєчасного оновлення та поширення освітніх ресурсів, підвищення їх доступності;
- забезпечення безперервності відвідування студентами за рахунок зняття просторових і часових обмежень;
- надати студентам особистий розклад і перелік дисциплін, що викладаються, з урахуванням їх інтересів у рамках стандартів навчання;
- проводити проміжну та підсумкову атестацію у формі огляду;
- підвищення ефективності зворотного зв'язку для викладачів і студентів коледжу тощо.

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що використання електронних освітніх технологій у вищих навчальних закладах благотворно впливає на психолого-педагогічні аспекти навчального процесу, особливо на розвиток особистості студента та викладача, формує здібності, цілеспрямованість, самостійність мислення, ініціатива та відповідальність за виконувану роботу і при цьому зменшити психологічне напруження студентів, студентів і викладачів у процесі обміну знаннями один з одним[69]. Застосування заходів, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ЗВО, покращення комунікації викладачів і студентів, перетворення студентів на активного суб'єкта навчально-виховного процесу Освіта – основа гуманізації сучасної освіти. Вибір шляхів підвищення ефективності навчального процесу залежить від умов, в яких він відбувається, рівня активності студентів в успішному ВНЗ, включеності студентів у науково-пізнавальну діяльність тощо. Це один із головних обов'язків учителя.

Серед заходів, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, найбільш поширеними та дієвими є вдосконалення комунікативних стосунків між викладачами та студентами, раціональна організація самостійної діяльності студентів та дотримання ними гігієни розумової праці. учнів, дотримання гігієни розумової праці учнів. оптимальний вибір методів навчання, використання таких форм організації навчального процесу, як інтерактивне та кооперативне навчання, використання технічних засобів та технологій електронного навчання тощо[70].

Головною умовою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу є дотримання всіх закономірностей і основних принципів виховання і навчання. Гуманістична спрямованість, науковість, доступність, оптимізація навчального процесу є запорукою його вдосконалення. Застосування

ефективних методів спілкування вчителя з учнями вимагає від викладача великих знань у галузі психології, педагогіки, психофізіології, гігієнічної психології та ряду інших досвідів досвід використання та практики ефективних методів оптимізації навчального процесу. Для цього він повинен знати основні закономірності розвивального навчання і вміти застосовувати їх у навчальному процесі[71].

Важливою передумовою ефективності педагогіки вищої школи є оновлення методів і технологій навчання, перехід до технології «зі студентом – з культурою», підвищення якості курсу як основної форми організації навчання, підвищення якості підготовки фахівців. освіта, підвищення кваліфікації, підвищення якості освіти, підвищення кваліфікації, підвищення кваліфікації та інший зміст освітнього процесу. семінарські методи та практична робота, ширша участь студентів у дослідницькій роботі тощо. Професор університету має подвійні обов'язки: не лише надавати досвід, а й бути прикладом для майбутніх учителів.

Самостійна робота студента є ключовим елементом навчального процесу. Ефективність самостійної навчальної роботи визначається формуванням пізнавальних моделей, забезпечення яких є завданням викладача. Самостійна навчальна діяльність учнів відбувається у взаємодії багатьох факторів: соціальних, психологічних, анатомо-фізіологічних. Ефективність педагогічної праці значною мірою залежить від того, як учень дотримується гігієни розумової праці (харчування, організація відпочинку, рухова активність тощо).

Таким чином, знання закономірностей ритмічного функціонування систем організму в певний час доби дозволяє учневі ефективно організувати та планувати свою навчальну діяльність. Від методу навчання значною мірою залежить розвиток, якість засвоєння знань, набуття навичок самостійної роботи[72].

Педагогіка – це і наука, і мистецтво, тому підхід і добір методів навчання має базуватися з одного боку на творчості вчителя, а з іншого – відповідати вимогам принципу системності. Для досягнення ефективності навчально-виховного процесу при виборі методів навчання, освітніх моделей і принципів, навчальних цілей і завдань, освітніх можливостей учнів, наявності засобів навчання тощо академічні, психологічні здібності та, можливо, педагогічні аспекти діяльності вчителя враховуються [73].

Лише творчий розум учителя, заснований на наукових засадах, може забезпечити оптимальний підхід у використанні методів навчання для підвищення ефективності навчального процесу. Підвищити ефективність навчального процесу та досягти високого інтелектуального розвитку учнів можна за допомогою сучасних прогресивних технологій, особливо інтерактивних освітніх технологій. Вони вимагають ретельної підготовки вчителя. За такої організації навчального процесу студенти не можуть не брати участь у колективному та взаємодоповнювальному процесі навчання, заснованому на взаємодії всіх учасників.

У кооперативному навчанні учні, які працюють у групах, забезпечують себе та своїх однолітків найефективнішим процесом навчання. Ефективність навчального процесу підвищується шляхом ретельного аналізу взаємодії членів команди та визначення шляхів підвищення його ефективності. Важливим напрямком підвищення ефективності навчально-виховного процесу є використання технічних засобів навчання, особливо комп'ютерної техніки. Використання прийомів навчання надає педагогічній роботі та методам роботи з учнями більшої насиченості, динамічності, творчості та глибини.

Використання навчальних технічних засобів підвищує ефективність навчального процесу, покращує здатність до засвоєння навчального матеріалу, розвиває та визначає напрямки їх застосування є важливою

частиною роботи, методичної роботи у ЗВО [74].

Сучасні освітні технології більшою мірою є людиноорієнтованими технологіями електронної освіти та орієнтовані на розвиток індивідуальних ресурсів студентів. Використання електронних освітніх технологій у вищій освіті позитивно впливає на психолого-педагогічні аспекти навчального процесу, особливо розвиток особистісних ресурсів студентів і викладачів, формування навичок цілепокладання, самостійності мислення, ініціативи. і відповідальності. за роботу, яку потрібно виконати, а також зменшити психологічне навантаження на студентів і викладачів у процесі обміну знаннями один з одним[75].

Важливою запорукою підвищення ефективності навчального процесу є збагачення загального навчального матеріалу інформацією про новітні дослідження та розробки світової науки, нові теорії та винаходи, нові питання та проблеми розвитку сучасної науки в цілому.

Висновки до другого розділу

Невід'ємною частиною процесу навчання з підкріпленням є перенесення теоретичної основи дисципліни на практику, надання студентам можливості застосувати вивчену теорію на практиці, максимально наближаючись до реальних фактів її реального застосування. Використовуючи випробувальні стенди та обладнання, ознайомтеся з компаніями, які використовують цю теорію. Це допоможе студентам ефективно підготуватися до майбутньої професійної діяльності.

Тому необхідно враховувати ряд факторів, які в єдності та взаємному зв'язку можуть забезпечити інтенсивність, а відтак і ефективність навчання.

Серед них: організація навчального процесу на науковій основі, забезпечення високого рівня психолого-педагогічної підготовки

науково-педагогічних працівників, оптимізація змісту навчальних матеріалів з урахуванням віку та здібностей кожного учня, людської культури та культура людини. навчально-виховного процесу, створення належних гігієнічних та гігієнічних умов навчання (харчування, дотримання вимог до повітря, світла, температури, гігієна розумової праці), широке використання навчально-технічних засобів, володіння вчителями професійними технологіями навчання та матеріальної педагогіки[76]. Ефективніше використання здібностей учителя і учня є першою передумовою ефективності навчального процесу. Тому підвищення ефективності навчання у вищих навчальних закладах є досить складною проблемою. Вона виходить за межі суто педагогічних питань, де об'єктивні фактори соціально-економічного розвитку вимагають посилення навчально-виховного процесу.

ВИСНОВКИ

У даній роботі представлено теоретико-емпіричний розгляд особливостей впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів. Відповідно до завдань дослідження, ми можемо сформулювати наступні висновки:

1) На основі поставлених завдань теоретичного та експериментального дослідження здійснено аналіз літературних джерел щодо психологічних особливостей навчальної мотивації студентів. Для визначення факторів, що впливають на навчальну мотивацію студентів, ми проаналізували наукові дослідження та теоретичні праці в цій галузі.

2) Визначено основні психологічні підходи до вивчення особливостей продуктивності навчання. У результаті аналізу літературних джерел встановлено, що навчальна мотивація є одним із основних компонентів успішного навчання. На мотивацію навчання учнів впливають такі фактори, як індивідуальні особливості студентів, їх оточення, підтримка оточуючих, ефективність навчального процесу.

3) Розкрито сутність взаємозв'язку впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів. Крім того, виявлено, що наявність конкретних цілей і завдань, які ставлять перед собою учні, впливає на мотивацію студентів до навчання.

4) Емпірично досліджено взаємозв'язок впливу емоційного стану на продуктивність навчання студентів. Результати дослідження також показують, що мотивація студентів до навчання може залежати від рівня самооцінки та мотивації досягнення.

5) Розроблено психологічні рекомендації щодо покращення емоційного стану та підвищення продуктивності навчання. Зокрема, серед заходів, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, найбільш поширеними та дієвими є вдосконалення комунікативних стосунків між викладачами та студентами, раціональна організація самостійної діяльності студентів та дотримання ними гігієни розумової праці студентів, оптимальний вибір методів навчання, використання таких форм організації навчального процесу, як інтерактивне та кооперативне навчання, використання технічних засобів та технологій електронного навчання тощо.

Таким чином, на основі аналізу літературних джерел можна зробити висновок, що навчальна мотивація студентів є складним процесом, який залежить від багатьох факторів. Тому для підвищення навчальної мотивації студентів необхідно враховувати їх індивідуальні особливості та забезпечити ефективний навчально-виховний процес із якісними цілями та завданнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини і її діагностика. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2006. 336 с
2. Адамська З.М. Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів: навчально-методичний посібник. Тернопіль.: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2012. 106 с.
3. Андрущенко Н. Конфлікт та шляхи контролю конфліктної ситуації. *Вища освіта України*. 2008. №2. С. 98-103.
4. Антошак О.М. Сутність управління персоналом: його функції та методи. *Психолог. Шкільний світ*. 2008. №20. С. 9-17.
5. Ben-Shahar Tal. Happier: Learn The Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment. New York : McGraw-Hill Education, 2007. 192 p.
6. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень із психології: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
7. Богданова Н. Проблема формування творчої особистості. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. №1. С. 53-57.
8. Богатирьова О.О. Психологічні передумови кар'єрного росту. *Вопроси психології*. 2018. №3. С. 22-28.
9. Багрецов С.А. Психологічні аспекти формування організаційної взаємодії. *Журнал практичного психолога*. 2017. №4. С. 7-15.
10. Бенера В.Є. Психологічна служба в закладах освіти. Тернопіль: ВАТ «ТВПК «Збруч», 2018. 560 с.
11. Біда С. Особистісна тривожність як багатоаспектне явище: зв'язок з

базовими емоціями. *Соціальна психологія*. 2012. №1/2. С. 88-94.

12. Безродний А. В. Схильність до ризику як особистісна детермінанта небезпечної діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Харків: УЦЗУ, 2010. № 7. С. 37-45.

13. Белоусова Р.В. Співвідношення показників емоційності та комунікативної креативності. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців: “Психологія сучасності: наука і практика”. Одеса, 2004. С. 4-7.

14. Бондар В. І. Проблема неуспішності у навчанні учнів молодшого шкільного віку. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка (за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака). Кам’янець-Подільський: Медобори, 2006, 2010. Вип. XV. С. 10–15.

15. Виноградський М.Д. Управління персоналом: навч. посібник / М.Д. Виноградський, С.В. Беляєва, А.М. Виноградська. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 504 с.

16. Власова О.І. Педагогічна психологія: навчальний посібник К.: Либідь, 2015. 400 с.

17. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використ. арт-технологій в освіті. Мова. К.: Шк.світ, 2007. 120 с.

18. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К.: Видавничополіграфічний центр “Київський університет”, 2005.308 с.

19. Галян О.І. Експериментальна психологія: навч. посібник. К.: Академвидав, 2012. 400 с.

20. Галян І.М. Психодіагностика: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2011. 464 с.

21. Головаха Є.І. Психологія людського взаєморозуміння. К.: Україна інститут соціології НАН України, 2012. 223 с.

22. Гончарук П.А. Загальна психологія: пропедевтика: модульний підхід. К.: Крок, 2019. 220с.
23. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: «ВД «Професіонал», 2017. 208 с.
24. Гладких Н. В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 52-57.
25. Глушенко К.О. Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. Збірник наукових праць: Матеріали першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів (4-5 травня 2006р.) Харків, 2006. Випуск 6. Ч.1. С. 122-132.
26. Дудяк В. Емоційне вигорання. К.: Главник . 2017. 126с.
27. Дячук В. Діагностика мотивів навчання у школярів. Психолог (Шкільний світ). 2010. № 15. С. 16–18.
28. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: навчальний посібник. К.: ЦНЛ, 2015. 456 с.
29. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, К., 2014. 337 с.
30. Дишкант О.В. Індивідуально-психологічні особливості рятувальників з різними рівнями схильності до ризику. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова*. Психологія. 2015. Т. 20. Вип. 2 (36). Ч. 1. С. 66-73
31. Дербеньова А.Г., Кунцевська А.В. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів. Харків: Вид. група «Основа», 2019. 223с.
32. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і

психокорекція: навч. посібник. К.: Каравела, 2010. 256с.

33. Іщенко Р.І. Розвиток комунікативних навичок учнів: програма тренінгу. Миргород, 2010. 28 с.

34. Канеман Д. Мислення швидке й повільне. Київ : Наш формат, 2018. 410 с.

35. Коваленко О.Г. Атракція як феномен міжособистісного спілкування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. №2. С. 44-49.

36. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень: навчальний посібник К.: ВД «Професіонал», 2015. 240 с.

37. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №1. С.14-17.

38. Кузнєцов М.А. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Х. : ХНПУ, 2021. 206 с.

39. Кудін А. В. Психологія вирішення конфліктів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Х. К., 2016. 320 с.

40. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. К.: Ніка-Центр, 2006. 580 с.

41. Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 48–55.

38. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. К.: Форум, 2002.

39. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. К.: НППЦ «Перспектива», 1998.

40. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. К.: Центр навч. літератури, 2014. 272 с.

41. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. “Емоційна розумність” як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник*

Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія. 2000. Вип. 6.

С. 3 – 7

42. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

43. Орбан-Лембрик Л. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми / Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. С. Максименка, В. Циби, Ю. Шайгородського та ін. К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 378–392.

44. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн..1: Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2006. С. 165 – 171.С. 269 – 277.

45. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова, К.: Либідь, 2001. С. 446– 453.

46. Психологія : підручник. Київ : Либідь, 1999. 558 с.

47. Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. К.: Кондор, 2019. 576 с.

48. Партико Т. Б. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2008. 416 с.

49. Психічне здоров'я на перехідному етапі: результати оцінювання та рекомендації для інтеграції охорони психічного здоров'я в систему первинної медичної допомоги та громадські платформи в Україні / Міжнародний медичний корпус за підтримки Групи Світового банку. Київ, 2017. 141 с.
URL: http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/MH-report_for_INTERNET_All_ua.pdf

50. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : [монографія] / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак [та ін.]; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

51. Прищак М. Д. Психологія управління в організації: навч. посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. [2-е вид., доп., перер.]. Вінниця : ВНТУ, 2016. – 150 с.

52. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І. Я. Зязюна та Н. Г. Нікало. К., 2013. 680 с.

57. Рудкевич Н. Дослідження формування етнічних культур соціалізація молоді у вищих навчальних закладах. *Фундаментальні та прикладні дослідження в практиці провідних наукових шкіл*. 2018. № 26 (2). С. 72–75.

58. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

59. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, І.С. Булах, Т. М. Зелінська. 2-е вид., доповн. К.: Каравела, 2007. 400 с.

60. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-е вид., доповн. К.: Каравела, 2017. 400 с.

61. Стадненко Н.М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. Ін-т порушення АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології та соц. роботи АПН України. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. 20 с.

62. Султанова Л.Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності. Програма та методичні рекомендації до спецкурсу «Основи науково-дослідної діяльності». К., 2007. 30 с.

63. Столяренко О.В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти : Монографія. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. Вінниця : ТОВ «НіланЛТД», 2018. 408 с.

64. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.
65. Філоненко М. М. Психологія спілкування: підручник. К.: Центр навчальної літератури, 2018. 224 с.
66. Ципко В. Психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін. Рідна школа. № 1–2(973–974), січень–лютий, 2011. С. 13–17.
67. Цебржинський О. І. Творчуть як філософська проблема. *Обдаровані діти. Виявлення, діагностика і розвиток*. Матеріали міжнародного семінару. Полтава, 1995. С. 52-54.
68. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навчальний посібник. К: ВД «Професіонал», 2014. 304 с.
69. Чеботарьова О.В. Метелики в обладунках. Діти з ДЦП. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2019. 32 с.
70. Чеботарьова О.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К.: 2012. 112 с.
71. Чекстере О. Ю. Провідні мотиви до навчання старших дошкільників в інформаційному суспільстві. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали доповідей II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (21 березня 2019 р.). Міжнародна видавнича платформа: <https://fdotadotr.wordpress.com>. С. 204–212.
72. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості : монографія. Одеса: СВД Черкасов, 2019. 230 с.
73. Чернишук Г. М. Особливості дослідження первинної стресостійкості

Особистості. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. К.: Гнозис, 2008. вип 1. С. 92–98

74. Шадських Ю. Г. Психологія і педагогіка: навчальний посібник. Львів: «Магнолія плюс», 2015. 320 с.

75. Ярмола Н.А., Тороп К.С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. 2021. № 40. С. 99-106

76. Yarmola N. A., Torop K. S. (2020) The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine. Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. R.452-469 DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-28> R

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН)

Дозволяє вимірювати емоційний стан людини в період інтенсивних психічних і фізичних навантажень. Характеристика самопочуття, активності і настрою молодого працівника ОВС є показниками його адаптованості до особливостей професійної діяльності, до її змісту, завдань, умов, а також до колективу підрозділу.

Ця методика призначена для самоконтролю і самооцінки самопочуття, активності і настрою.

Шкала САН складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображують рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність), силу, здоров'я, стомлення (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій). Перевагами тесту є його стислість і можливість кількаразового використання впродовж певного часу.

ІНСТРУКЦІЯ. Слід співвіднести свій стан з ознаками за багатоступінчастою шкалою. Ви маєте вибрати і позначити цифру, що найбільш точно відбиває ваш стан на даний момент.

Самопочуття добре	3210123	Самопочуття погане
Почуваюся	3210123	Почуваюся

сильним		слабким
Пасивний	3210123	Активний
Малорухливий	3210123	Рухливий
Веселий	3210123	Сумний
Добрий настрій	3210123	Поганий настрій
Працездатний	3210123	Розбитий
Сповнений сил	3210123	Знесилений
Повільний	3210123	Швидкий
Бездіяльний	3210123	Діяльний
Щасливий	3210123	Нещасливий
Життєрадісний	3210123	Похмурий
Напружений	3210123	Розслаблений
Здоровий	3210123	Хворий
Байдужий	3210123	Захоплений
Спокійний	3210123	Схвильований
Захоплений	3210123	Сумовитий
Радісний	3210123	Печальний

Відпочивший	3210123	Стомлений
Свіжий	3210123	Виснажений
Сонливий	3210123	Збуджений
Бажання відпочити	3210123	Бажання працювати
Спокійний	3210123	Стурбований
Оптимістичний	3210123	Песимістичний
Витривалий	3210123	Втомлений
Бадьорий	3210123	Млявий
Думати важко	3210123	Думати легко
Розсіяний	3210123	Уважний
Сповнений сподівань	3210123	Розчарований
Задоволений	3210123	Незадоволений

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ. При обробці ці цифри перекоднуються в такий спосіб. Негативні стани за шкалою САН приймаються за 1 бал, наступний за ним за 2 бали і так далі. Слід урахувати те, що полюси шкали постійно змінюються. Позитивні стани завжди одержують високі бали, а негативні низькі. За цими балами розраховується середнє арифметичне як загалом, так і окремо за активністю, самопочуттям і настроєм. Зразок перекодування наведений у таблиці.

Перекодування

Повний надій 7 6 5 4 3 2 1 Розчарований

Текст САН

Повний надій 3 2 1 0 1 2 3 Розчарований

При оцінці функціонального стану важливі значення окремих показників та їхнє співвідношення. Наприклад, у відпочилої людини оцінки активності, настрою» самопочуття приблизно однакові. У міру наростання втоми співвідношення між ними змінюється за рахунок відносного зниження самопочуття й активності в порівнянні з настроєм.

Ключ.

Питання на самопочуття -1,2,7,8,13,14,19,20,25,26.

Питання на активність-3,4,9,10,15,16,21,22,27,28.

Питання на настрої - 5,6,11,12,17,18,23,24,2.

Додаток Б**Тест «Самооцінка психічних станів» (Г.Ю. Айзенка)**

Мета:Тест дозволяє оцінити деякі не адаптивні стани (тривога, фрустрація, агресія) і властивості особистості (тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність).

Інструкція:Уважно прочитайте опис різних психічних станів. Якщо цей опис збігається з вашим станом і стан виникає часто, то необхідно оцінити його в 2 бали. Якщо цей стан виникає зрідка, то ставиться 1 бал. Якщо не збігається з вашим станом-0 балів.

Опис станів**Блок 1**

- 1.Не почуваю впевненості в собі.
- 2.Часто через дрібниці червонію.
- 3.Мій сон не спокійний.
- 4.Легко впадаю в зневіру.
- 5.Турбуюся тільки про уявлювані неприємності.
- 6.Мене лякають труднощі.
- 7.Люблю копатися у своїх недоліках.
- 8.Мене легко переконати.
- 9.Я недовірливий.

10.Я важко перенешу час очікування.

Блок 2

11.Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких усе-таки можна знайти вихід.

12.Неприємності мене сильно засмучують.

13.Під час великих неприємностей я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе.

14.Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.

15.Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.

16.Я нерідко почуваюсь беззахисним.

17.Іноді в мене буває стан розпачу.

18.Я почуваю розгубленість перед труднощами.

19.У важкі хвилини життя іноді поводжуся як дитина, хочу щоб пожаліли.

20.Вважаю недоліки свого характеру непоправними.

Блок 3

21.Залишаю за собою останнє слово .

22.Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.

23.Мене легко розсердити.

24.Люблю робити зауваження іншим.

25.Хочу бути авторитетом для інших.

26.Не задовольняюся малим, хочу найбільшого.

27.Коли розгніваюся, погано себе стримую.

28.Волю краще керувати, ніж підкорятися.

29.У мене різка, грубувата жестикуляція.

30.Я мстивий.

Блок 4

31.Мені важко змінювати звички.

32. Нелегко переключати увагу.
33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.
34. мене важко переконати.
35. Нерідко в мене не виходить з голови думка, якої слід було б позбутися.

36. Нелегко зближаюся з людьми.
37. Мене засмучують навіть незначні порушення плану.
38. Нерідко я виявляю впертість.
39. Неохоче йду на ризик.
40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

Підрахуйте суму балів за кожною групою запитань:

- 3 1 по 10 запитання-шкала тривожності.
- 3 11 по 20 запитання-шкала фрустрації .
- 3 21 по 30 запитання-шкала агресивності.
- 3 31 по 40 запитання-шкала ригідності.

Шкала тривожності:

- 0-7 балів--низький рівень тривоги і тривожності.
- 8-14 балів--середній рівень тривоги і тривожності.
- 15-20 балів--високий рівень тривоги і тривожності.

Шкала фрустрації:

- 0-7 балів--низький рівень фрустрації і фрустрованості .
- 8-14 балів--середній рівень фрустрації і фрустрованості.
- 15-20 балів--високий рівень фрустрації і фрустрованості.

Шкала агресивності:

- 0-7 балів--низький рівень агресії й аагресивності.
- 8-14 балів—середній рівень агресії й аагресивності.
- 15-20 балів—високий рівень агресії й аагресивності.

Шкала ригідності:

0-7 балів—низький рівень ригідності.

8-14 балів—середній рівень ригідності.

15-20 балів—високий рівень ригідності.

Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації

Н. Лусканової

Мета: За допомогою методики визначити рівень шкільної мотивації та адаптації учня.

Вік досліджуваного: з 10 років.

Інструкція: Зараз я задам вам декілька запитань про те, як ви себе почуваете в школі: що подобається, а що - ні. На кожне запитання ви можете відповісти “так” (+) або “ні” (-). В анкеті немає “правильних” чи “неправильних” відповідей. Відповідайте так, як ви відчуваєте.

Запитання анкети

- 1.Тобі подобається в школі чи не дуже?
- 2.Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш у школу чи тобі хочеться залишитися вдома?
- 3.Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов у школу або залишився вдома?
- 4.Тобі подобається, коли у вас немає якого-небудь уроку?
- 5.Ти хотів би, щоб не задавали домашніх завдань?
- 6.Ти хотів би, щоб у школі залишилися тільки перерви?
- 7.Ти часто розповідаєш про школу батькам?
- 8.Ти б хотів, щоб у тебе був менш суворий учитель?
- 9.У тебе в класі багато друзів?
- 10.Тобі подобаються однокласники?

Обробка та інтерпретація результатів

Відповідь “так” на запитання № 1,2,3,7,9,10 оцінюється в 3 бали, відповідь “ні” - у 0 балів.

Відповідь “так” на запитання № 4, 5, 6, 8 оцінюється в 0 балів, відповідь “ні” - у 3 бали.

25-30 балів - високий рівень шкільної адаптації.

20-24 бала - середній рівень шкільної адаптації

15-19 балів - зовнішня мотивація.

10-14 балів - низький рівень шкільної адаптації.

9 і менше балів - шкільна дезадаптація.

Додаток В

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко

Інструкція. На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «так» чи «ні». Візьміть до уваги: якщо у формулюваннях опитувальника згадуються партнери, то йдеться про суб'єктів Вашої професійної діяльності — клієнтів, споживачів, замовників, колег та інших осіб, з якими Ви щоденно працюєте.

Текст опитувальника

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися, хвилюватися.

2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.

3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).

4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).

5. Теплоота у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою.

6. Від мене, як від професіонала, мало залежить добробут партнерів.

7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути па самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.

8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше

вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).

9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов'язок.

10. Моя робота притупляє емоції.

11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.

12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.

13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.

14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.

15. Я б змінив місце роботи, якби з'явилась така можливість.

16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати професійну підтримку, послугу, допомогу.

17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою наділові контакти.

18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках з діловим партнером.

19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.

20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.

21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.

22. Я спокійно сприймаю обгрунтовані претензії партнерів.

23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.

24. При згадці про деяких партнерів та колег, у мене псується настрій.

25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.

26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.

27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними і важкими.

28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.

29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюсь обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.

30. У спілкуванні па роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра — не отримаєш зла».

31. Я з радістю розповідаю домашнім про свого роботу.

32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).

33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але не в змозі цього зробити.

34. Я дуже хвилююся за свою роботу.

35. Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.

36. При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.

37. У мене добрі (в цілому задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.

38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.

39. Останнім часом мене переслідують невдачі па роботі.

40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.

41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.

42. Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб'єктів діяльності)

менше, ніж зазвичай.

43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити час спілкування з друзями та знайомими.

44. Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.

45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.

46. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.

47. У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.

48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.

49. На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.

50. Успіхи в роботі надихають мене.

51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається безвихідною (майже безвихідною).

52. Я втратив спокій через роботу.

53. Впродовж останнього року траплялися скарги па мене з боку партнерів.

54. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.

55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.

56. Я часто працюю через силу.

57. Раніше я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.

58. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров'я.

59. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужав.
61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якщо б мені поталанило з роботою, я був би набагато щасливішим.
64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я поводжуся зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб вони вчиняли зі мною.
66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.
67. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.
68. Часто я підганяю час: швидше б закінчився робочий день.
69. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
70. Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.
71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю через певні обставини.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую з приводу того, що пов'язано з роботою.
77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.

-												
№ з/п	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Відповідь + або -												
№ з/п	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Відповідь + або -												
№ з/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2
Відповідь + або -												
№ з/п	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4
Відповідь + або —												

Обробка та інтерпретація результатів

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними судьями тим чи іншим числом балів — зазначається в «ключі» поруч із номером

судження в дужках. Це зроблено тому, що ознаки, які включені в симптом, мають різне значення для визначення його складності. Максимальну оцінку — 10 балів — отримала від суддів та ознака, яка є найбільш показовою для симптому.

Відповідно до «ключа» здійснюють такі підрахунки:

1) визначають суму балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»;

2) підраховують суму показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання»;

3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» — сума показників за всіма 12 симптомами.

У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» цієї ознаки симптому.

«Ключ»

Фаза «Напруження»

1. Переживання психотравмуючих обставин: +1(2),+13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)

2. Незадоволеність собою:

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)

3. «Загнаність у кут»:

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2),+51(5), +63(1), -75(5)

4. Тривога і депресія:

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

Фаза «Резистенція»

1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

2. Емоційно-моральна дезорієнтація:

+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

3. Розширення сфери економії емоцій:

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

4. Редукція професійних обов'язків:

+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

Фаза «Виснаження»

1. Емоційний дефіцит:

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)

2. Емоційне відчуження:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

3. Особистісне відчуження (деперсоналізація): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційного вигорання».

Насамперед, необхідно звернути увагу на окремі симптоми. Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів:

0-9 балів — симптом не сформований;

10-15 балів — симптом на стадії формування;

16 і більше балів — симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає можливість побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів — осмислення показників фаз розвитку «вигорання»: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак співставлений балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різні — реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася більшою або меншою мірою:

- 36 і менше балів — фаза не сформована;
- 37—60 балів — фаза на стадії формування;
- 61 і більше балів — фаза сформована.