

**Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

На правах рукопису

ШЕВЧЕНКО Світлана Віталіївна

УДК 159.922.72:378.091.8-044.332 (043.5)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ РОЗУМОВОЇ
ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В
АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
Бех Іван Дмитрович,
доктор психологічних наук,
академік НАПН України

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАУЦІ	12
1.1. Наукові підходи до вивчення проблеми розумової працездатності особистості.....	12
1.2. Специфіка розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період.....	34
1.3. Аналіз досліджень психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів.....	59
Висновки до першого розділу.....	84
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД.....	89
2.1. Діагностичні методи вивчення розумової працездатності студентів та психолого-педагогічних умов її розвитку.....	89
2.2. Психологічні особливості розвитку розумової працездатності першокурсників у період адаптації.....	109
2.3. Психологічні умови розвитку розумової працездатності студентів в адаптаційний період.....	125
2.4. Педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів в адаптаційний період.....	147
Висновки до другого розділу.....	154

РОЗДІЛ 3	
СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ З	3
ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ –	
ПЕРШОКУРСНИКІВ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД.....	159
3.1. Теоретичне обґрунтування та організація роботи з підвищення рівня розумової працездатності студентів.....	159
3.2. Аналіз ефективності впровадження психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів.....	179
3.3. Методичні рекомендації психологу та викладачам вищої школи з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників.....	201
Висновки до третього розділу.....	206
ВИСНОВКИ.....	211
ДОДАТКИ	219
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	345

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній Україні існує ситуація постійної трансформації освітньої системи, коли змінюються орієнтири вищої освіти. Поряд з підготовкою високваліфікованих фахівців, одним з провідних завдань вищої школи стає забезпечення умов для реалізації потенціалу студентів, надання їм підтримки для майбутньої самореалізації та збереження психічного здоров'я, починаючи з перших днів перебування у вузі. Система навчання у виші характеризується постійним зростанням обсягу наукової інформації, інтенсифікацією і комп'ютеризацією навчання, збільшенням завдань для самостійної роботи. Усе це вимагає від сучасних студентів високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей і розумової працездатності, особистісних якостей та активної життєвої позиції. Особливого значення питання розумової працездатності набуває для першокурсників, адже у них відбувається ряд емоційно-когнітивних змін, що спричинені специфікою адаптаційного процесу, новизною студентського статусу, нормативним режимом навчання у вищому освітньому закладі. Ці зміни супроводжуються станом напруженості, зниженням психічних показників розумової працездатності студентів і, як наслідок, успішності та активності в навчанні. Відтак, особливу *актуальність* у практиці організації навчальної діяльності й виховної роботи у вищій школі набувають питання вивчення та підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період.

Проблема розумової працездатності є настільки складною, що зумовила виникнення значної кількості психолого-педагогічних досліджень у вітчизняній та зарубіжній науці. Вивченню особливостей та динаміки розумової працездатності особистості присвячені дослідження М.К. Акімової, С.Н. Вадзюка, А.Л. Гройсмана, В.С. Гуменного, В.П. Загрядського, А.І. Кіколова, В.В. Крижанівської, О.Т. Кузнецової, А.В. Магльованого, В.Л. Марищука, О.О. Навакатикяна, К.К. Платонова, Ю.М. Пратусевича та інших дослідників. Окрему групу займають дослідження вікових змін

розумової працездатності (В.А. Бузунов, В.М. Волков, Г.Б. Коробейніков, Ф.Н. Демпстер, С.Квонг і Е. Ріан, Ж. Винокур та М. Москович, П. Фейерезен). Значна кількість робіт присвячена виявленню взаємозв'язку розумової та фізичної працездатності, впливу різних видів занять з фізичного виховання на окремі показники розумової працездатності (Є.Г. Булич, С.С. Гудима, В.С. Гуменний, Е.І. Домонтович, В.М. Коган, А.Н. Куренкова, Ю.Я. Садовська та ін.).

Питання розумового розвитку та показників розумової працездатності студентів-першокурсників висвітлені в роботах Н.Є. Бачерікова, І.Д. Бежа, В.Н. Білоуса, В.В. Бойченко, Л.К. Бусловської, В.П. Кондратової, А.А. Крогіуса, Б.І. Курилова, В.О. Лефтерова, О.Р. Малхазова, А.П. Нечаєва, П.М. Огієнка, Т.Б. Партика, Г.А. Севрюкової, Л.І. Солонцевої, М.О. Шевчук, В. Естрела та інших. Науковці наголошують, що для розумового розвитку і підвищення розумової працездатності особистості необхідні певні психологічні та педагогічні умови (Н.Є. Бачеріков, В.В. Бойченко, Є.Ю. Бруннер, Ж. Бужент, С. Віелард, С.С. Зайцева, Є.М. Морозова, С.М. Рошман, Н.Г. Єршова, І.М. Трахтенберг, В.М. Чернобровкін та інші).

Особливої значущості проблема розумової працездатності набуває в період адаптації першокурсників до навчання у вищій школі, який супроводжується постійним напруженням інтелектуальних, емоційних та волевих функцій (Н.Є. Бачеріков), виникненням труднощів адаптації (І.І. Бойко, В.І. Брудний, А.О. Реан, Г.О. Хомич) та емоційно-стресових ситуацій (В.А. Абабков, О.В. Гейник), що помітно знижує якість та продуктивність працездатності студентів (Л.К. Бусловська).

Поряд з тим, слід відзначити дефіцит досліджень, спеціально спрямованих на вивчення особливостей розумової працездатності студентів першого року навчання, не визначено психолого-педагогічні умови та техніки підвищення розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період. Це й зумовило вибір теми дисертаційної роботи **«Психолого-педагогічні умови**

підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період».

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол №7 від 18 лютого 2010р.) та узгоджено Міжвідомчою радою НАПН з координації наукових досліджень у галузі педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 21 грудня 2010р.).

Об'єктом дослідження є розумова працездатність студентів-першокурсників у період адаптації до вищого навчального закладу.

Предмет дослідження - психолого-педагогічні умови підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні і експериментальному дослідженні особливостей розумової працездатності та психолого-педагогічних умов її розвитку, розробці та впровадженні ефективної системи психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези визначено такі **завдання:**

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період.

2. Обґрунтувати критерії та визначити рівні й показники розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників.

3. Експериментально дослідити психологічні особливості основних складових розумової працездатності студентів першого року навчання та психолого-педагогічні умови її розвитку в адаптаційний період.

4. Обґрунтувати, розробити, апробувати та впровадити систему психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів-першокурсників у період адаптації до вищого навчального закладу.

У процесі дослідження для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних **методів дослідження**: *теоретичні* - теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, аналіз, систематизація та узагальнення отриманої інформації; *емпіричні* - спостереження, анкетування, психодіагностичне тестування, констатувальний та формувальний експерименти. На різних етапах дослідження використовувався комплекс психодіагностичних методик: з метою виявлення психологічних особливостей розумової працездатності студентів - «Оцінка вибірковості уваги» (авт. Г. Мюнстерберг, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою), «Коректурна проба» (авт. Б.Бурдон, модиф. В.Я. Анфімовим), «Дослідження аналітичності мислення» (авт. А. Лачінза та Є. Лачінза, модиф. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою), «Дослідження обсягу короткочасної пам'яті» (авт. Джекобсон, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою), «Опитувальник ДОРС. Диференційована оцінка станів зниженою працездатності (втома-монотонія-пресичення-стрес)» (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леоною і С.Б. Величковською), опитувальник «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» (авт. Г. Пригніна), аналіз даних академічної успішності студентів; для дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності - «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін), «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною), «Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації» (авт. О.Н. Родіна), «Опитувальник адаптивності до стресу» (авт. В.І. Розов), «Мотивація навчання у ВНЗ» (авт. Т.І. Ільїна), «Соціально-психологічна самооцінка групи як колективу» (авт. С.Ю. Головей), «Опитувальник визначення рівня соціально-психологічного стресу» (авт. Л. Рідер, адапт.

О.С. Копіною, Є.А. Суисловою, Є.В. Заїкіним), «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним), «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (авт. С.Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою), анкета «Навчання у ВНЗ – яке воно?» (авт. С.В. Шевченко). *Математичні методи* обробки експериментальних даних – метод рангової кореляції Спірмена, G – критерій знаків.

Експериментальна база дослідження. У констатувальному експерименті взяли участь студенти перших курсів соціально-гуманітарного та хіміко-біологічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та фінансово-економічного факультету Мелітопольського відокремленого підрозділу Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій. До дослідження було залучено 285 студентів – першокурсників.

Формувальний експеримент здійснювався на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалась теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням надійних і валідних діагностичних методик, адекватних предмету, меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісної і якісної обробки одержаних даних; застосуванням методів математичної статистики в оцінці результатів дослідження.

Наукова новизна та теоретична значущість результатів дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* теоретично та емпірично визначено психолого-педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів в адаптаційний період; виявлено взаємозв'язок розумової працездатності першокурсників з їх адаптивними здібностями; здійснено порівняльний аналіз показників розумової працездатності студентів без досвіду і з досвідом професійної підготовки; обґрунтовано компоненти (когнітивний, емоційний, особистісний, конативний), критерії (розвиненість пізнавальних процесів, емоційно-мотиваційна активність

до інтелектуальних дій, суб'єктність, об'єктивність, врегульованість у здійсненні розумових дій, результативність виконання інтелектуальної діяльності), показники та рівні (високий, середній, низький) розумової працездатності; визначено психологічні (нервово-психічна стійкість, адаптивність, ціннісна мотивація до навчання та ін.) та педагогічні (культура розумової праці студентів, ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність, інноваційно-інтелектуальні техніки педагогічної діяльності тощо) умови розвитку зазначеного феномена; створено авторську психологічну модель підвищення розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період; розроблено та апробовано систему психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів у період адаптації до вищого навчального закладу;

- *доповнено та уточнено* зміст поняття «розумова працездатність», розширені уявлення про специфіку та структурні компоненти розумової працездатності студентів в адаптаційний період;

- *набули подальшого розвитку* знання про психолого-педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів.

Практична значущість одержаних результатів:

- визначений та апробований автором психодіагностичний комплекс може використовуватися викладачами вищої школи та працівниками психологічної служби для вивчення особливостей розумової працездатності першокурсників та психолого-педагогічних умов її розвитку;

- впроваджена система психолого-педагогічних заходів з підвищення розумової працездатності може бути реалізована психологами, педагогами (кураторами) при організації роботи з першокурсниками у ВНЗ;

- теоретичні положення дисертації, розроблену програму тренінгу чи її окремі елементи доцільно включати до різноманітних психологічних курсів у вищих навчальних закладах.

Особистий внесок автора полягає у виявленні особливостей розумової працездатності студентів-першокурсників у період адаптації та умов, що її

підвищують, в обґрунтуванні змісту психологічної моделі підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників, а також у розробці методичних рекомендацій для психологів та педагогічних колективів вищої школи в роботі з першокурсниками.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Нові виміри сучасного світу» (Мелітополь, 2010), «Стрес та захист психічного здоров'я особистості в умовах сучасного суспільства» (Мелітополь, 2010), «Становлення сучасної науки-2010» (Прага, 2010), «Антропологічна експертиза стратегій і практик сучасної вищої освіти» (Мелітополь, 2010), «Стратегические вопросы мировой науки» (Перемишль, 2011), «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (Київ, 2012), «Соціально-психологічні умови розвитку особистості у сучасному суспільстві» (Миколаїв, 2013), «Эффективные инструменты современных наук» (Прага, 2013), «Людиномірність у науці, освіті та культурі: теоретико-методологічні аспекти» (Мелітополь, 2013) та «Наука и образование XXI века: теория, практика, инновации» (Ополе, 2013); *Всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Особистість у сучасній освіті: проблеми навчання та розвитку» (Донецьк, 2014), «Актуальні проблеми психологічної науки у вимірах сучасного освітнього простору» (Полтава, 2014) та «Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: соціальний вимір сучасності» (Мелітополь, 2014); науково-практичних конференціях викладачів та студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (Мелітополь, 2009-2013), звітних науково-практичних конференціях студентів аспірантури та докторантури НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2009-2013).

Теоретичні підходи дослідження, експериментальні результати доповідалися та обговорювалися на засіданнях кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ

імені М.П.Драгоманова та кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Результати роботи **впроваджено** у навчально-виховний процес в роботі зі студентами першого року навчання Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/080 від 15.06.2011р. та довідка № 06/1285 від 16.05. 2014р.), під час проведення кураторських годин та практичних занять з дисципліни «Основи педагогіки та психології» для студентів Мелітопольського відособленого підрозділу Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій (довідка № 151/2 від 17.05.2011р.) та (довідка № 151/3 від 17.05.2011р.), у процесі викладання дисципліни «Практикум із загальної психології» для студентів 1 курсу спеціальності «Психологія» Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського Південнослов'янського навчально-наукового інституту (довідка №101 від 01.03.2013р.), а також використані Всеукраїнською молодіжною громадською організацією «Союз обдарованої молоді» (довідка № 7-21/1 від 01.03.2013р.).

Публікації. Зміст та результати роботи висвітлено у 21 публікації автора, серед яких 8 статей - у вітчизняних фахових наукових виданнях, 1 стаття у зарубіжному фаховому виданні, 10 - матеріали конференцій, 1 у колективній монографії та у 1 методичному посібнику.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних літературних джерел (276 найменувань, з яких 30 іноземними мовами), 17 додатків. Основний зміст дисертації відображений на 218 сторінках друкованого тексту і містить 19 таблиць та 6 рисунків на 12 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 373 сторінки

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАУЦІ

У розділі представлено наукові підходи зарубіжних та вітчизняних учених стосовно вивчення проблеми розумової працездатності особистості, визначено специфіку цього феномена у першокурсників в адаптаційний період, проаналізовано основні дослідження психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів.

1.1. Наукові підходи до вивчення проблеми розумової працездатності особистості

У роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників немає єдиного підходу до визначення поняття «розумова працездатність особистості». Сутність цієї проблеми можна розкрити через аналіз досліджень різних її аспектів. Необхідно зазначити, оптимальна інтенсивність та напруженість фізичної та розумової праці людини, яка зберігає її щоденну високу працездатність у різних видах діяльності особистості, була й залишається предметом вивчення філософії, фізіології, гігієни, медицини, психології, педагогіки [168].

Так, на думку Г.С. Нікіфорова працездатність характеризується станом фізіологічних і психічних функцій, що характеризують здатність виконувати певну роботу з необхідною якістю протягом заданого інтервалу часу». Реалізація працездатності визначається зовнішніми умовами діяльності та активаційними можливостями людини [186].

Сучасний психологічний словник дає таке тлумачення поняття працездатності: «Характеристика наявних або потенційних можливостей індивіда виконувати цілеспрямовану діяльність на заданому рівні ефективності протягом певного часу» [206].

Визначення поняття “розумова працездатність” та її характеристика висвітлено в монографіях М.К. Акімової та В.Т. Козлової [3], С.Н. Вадзюка із співавторами [40], А.Л. Гройсмана [60], А.І. Кіколова [97], А.В. Магльованого із співавторами [133; 134], О.О. Навакатикяна із співавторами [146; 147; 150], Ю.М. Пратусевича [181], І.М. Трахтенберга [221]. Усі ці автори характеризували розумову працездатність як можливість виконати певний обсяг розумової (мозкової, психічної, нервової) праці, пов’язаної з обробкою інформації. Цей обсяг роботи повинен бути виконаний без зниження заданого (або встановленого на оптимальному для певного індивідуума) рівня функціонування організму. Фактично розумова працездатність характеризується обсягом діяльності з переробки інформації, що виконується з певною інтенсивністю за певний заданий проміжок часу, в заданих критеріях якості, на заданому рівні надійності. У зв’язку з цим показниками розумової працездатності можна вважати продуктивність, точність, швидкість виконання тих чи інших операцій тощо, тобто виключно інформаційні критерії. Таке визначення не заперечує формулювань інших дослідників [147, с. 8-9], [40, с.4], [189].

Розумову працездатність В.А. Грибков розглядав як здатність людини виконувати за одиницю часу ту чи іншу кількість розумової праці певної якості [57; 112]. Натомість В.В. Крижанівська працездатність визначала як максимальну можливість організму виконувати роботу. На її думку, найкраще презентує працездатність інтегральна характеристика, яка враховує багато факторів, що впливають на людину в процесі розумової діяльності [110, с. 11-13].

Вивчаючи взаємозалежність рівня працездатності людини та „монотонії” (специфічна характеристика праці людини), В.І. Рождественська характеризувала працездатність людини як її здатність виконувати певну діяльність упродовж тривалого часу без зниження її якості. Отримані нею експериментальні результати засвідчили індивідуально-типологічні відмінності працівників під час виконання одного й того ж виду роботи. Це дало

можливість ученій стверджувати, що працездатність людини - явище складне й багатофакторне, яке залежить від потужності мотивів, що спонукають людину до діяльності, від умов праці і її фізичного здоров'я, від настрою й емоційного стану в період виконання нею роботи [168; 191].

У дослідженнях вікових особливостей працездатності людини дане поняття розглядалося як максимальна можливість організму виконувати певну діяльність за великий проміжок часу. Таку працездатність особистості О.О. Навкатилян та В.В. Крижанівська називали загальною. На думку вчених, для характеристики цієї працездатності людини доцільно вивчати окремо її розумову й фізичну складову. Стосовно певних видів діяльності особистості загальну працездатність варто конкретизувати в напрямі виділення її домінуючого виду на певних вікових етапах. За такого підходу дослідниками диференційовано навчальна та професійна працездатність особистості. Професійну працездатність науковці визначили як здатність людини виконувати конкретну діяльність упродовж багатьох років за оптимальної мобілізації функціональних систем організму [168; 146].

Слід відмітити також, що в переважній частині досліджень психофізіологічних аспектів працездатності особистості (М. Антропова, А. Здравомислов, Ф. Ерісман, Я. Коломинський, Г. Костюк, Л. Лурія, О. Навкатилян, В. Рождественська, Ф. Телятник та ін.) дане поняття визначалося як здатність людини виконувати певну діяльність впродовж тривалого часу без зниження її якості [168, с.73]. У роботі Г.Д. Галайтатого підкреслено, що «розумова працездатність» - це вроджена і набута, свідомо й підсвідомо потенція мозку здорової людини, завдяки якій відбувається аналіз, осмислення, запам'ятовування і синтез зовнішньої і внутрішньої інформації, використання її для побутової, трудової та творчої діяльності [49, с. 22], [178]. Вона базується, у свою чергу, на фізіологічних можливостях мозку і залежить від швидкості та якості процесів, які відбуваються в ньому [182, с. 18].

У статті О.І. Іванової та Л.М. Басанець вказано на те, що розумова працездатність як інтегральний показник визначається сукупністю різних

психофізіологічних параметрів, а саме швидкістю і якістю розумової праці, тобто певний рівень загальної продуктивності розумової діяльності, з одного боку, може бути забезпечений високими швидкісними характеристиками, а з другого – високою якістю роботи. Досліджуючи показники розумової працездатності у студентів-першокурсників на початковому етапі їх адаптації до навчальних навантажень в умовах сучасного освітнього закладу, автори зазначили, що необхідність обробки великого обсягу інформації у процесі навчання істотно змінює характер розумової діяльності: значне підвищення швидкості розумової праці негативно впливає на її якість [93, с. 335-339].

У дослідженні Є.М. Морозової виявлено взаємозв'язок працездатності з психоемоційним станом, визначені фактори, що впливають на психологічний стан студентів протягом навчального року, сформовано комплекс заходів, який сприяє підвищенню розумової працездатності студентів, подоланню і профілактиці психоемоційного та функціонального перенапруження [144, с. 307-308].

Розумова працездатність Т.Б. Партико розглянута як здатність людини виконувати розумову діяльність у рамках заданих часових обмежень та параметрів ефективності. Вчена наголошувала на тому, що у психологічній літературі дослідженими є питання взаємозв'язку працездатності та знань, умінь, навичок людини; психофізіологічні особливості працездатності у зв'язку з пам'яттю, увагою, мисленням; вплив мотивації, новизни, інтересу, установок та цілей діяльності на працездатність тощо [165, с. 293], [125; 126]. Нею зазначено, що традиційно питання працездатності досліджується у зв'язку з індивідуальними психофізіологічними ресурсами організму й умовами діяльності людини [164, с. 327].

Натомість, у статті О.Т. Кузнецової та В.О. Вітрук представлено, що розумова працездатність є одним з головних показників функціонального стану психіки. Розумову працездатність можна охарактеризувати як здатність людини в процесі більш-менш тривалої діяльності виконувати той чи інший обсяг розумової праці певної складності за одиницю часу. Висока розумова

працездатність – один із основних показників психічного здоров'я та важливий індикатор нормального функціонального стану організму в цілому [113, с. 267].

У дослідженнях в галузі психології праці науковці (В.Л. Маришук [136], К.К. Платонов [171]) наголошували на необхідності розмежування працездатності на потенційну та поточну її види. При цьому потенційна працездатність людини визначалася ними як здатність особистості упродовж життя виконувати загалом вибірково-доцільну діяльність. Для її характеристики в заздалегідь визначених об'єктивних умовах потрібно розглядати стан мобілізації функціональних систем організму людини, які забезпечують ефективність виконання діяльності. Таку працездатність, що забезпечує відтворення потенційних можливостей особистості до початкового рівня, доцільно визначати як поточну і досліджувати її в площині виявлення динаміки психофізіологічних станів організму людини в різних за інтенсивністю та напруженістю видах праці [168]. Працездатність, за визначенням К.К. Платонова [171], - це потенційна можливість індивіда виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності упродовж визначеного часу, яка залежить від зовнішніх умов діяльності й психофізіологічних ресурсів індивіда.

У працях О.В. Скрипченка розумова працездатність особистості була визначена як властивість, яка характеризує її здатність виконувати розумову роботу та ґрунтується на психофізіологічних особливостях організму, формується під впливом ендо - і екзогенних процесів на різних етапах вікового розвитку [168; 204; 205]. Важливим для педагогічної психології є здійснені впродовж 1998-2004 років під науковим керівництвом О.В. Скрипченка дослідження вітчизняних вчених, які були спрямовані на: виділення психофізіологічних аспектів розумової працездатності та її реабілітація у молодших школярів (Н.Д. Корольова) [105]; встановлення зв'язку особистісних та індивідуально-психологічних особливостей у розумовій стомлюваності дитини (С.М. Плющ) [173]; з'ясування психологічних аспектів розумової

працездатності молодших школярів, які навчаються під час лікування в психоневрологічному стаціонарі (Н.Д. Стеценко) [214].

Відповідно до наявної термінології, як зазначив у своїй роботі В.С. Гуменний, працездатністю називають потенційну можливість людини протягом заданого часу і визначеною інтенсивністю виконувати максимально можливий обсяг роботи (розумової чи фізичної). У дослідженні автора розглянуто вплив фізичного виховання на розумову працездатність та психоемоційну стійкість студентів залежно від специфіки майбутньої професійної діяльності за допомогою коректурної проби Анфімова [63, с. 45]. На думку О.В. Грицук, розумова працездатність характеризується тривалістю якісного виконання роботи, успішністю засвоєного матеріалу. Вона залежить від швидкості розумової діяльності, переключення, розподілу, концентрації та стійкості уваги, а також загальної витривалості. Розумова працездатність має динамічний характер та змінюється упродовж робочого дня [58], [27; 90].

Цікавими є дослідження П.М. Огієнка, який, вивчаючи психодинамічні особливості розумової працездатності студентів різного профілю навчання в адаптації до умов професійної підготовки, виявив ряд специфічних особливостей уваги, пам'яті, мислення у забезпеченні розумової працездатності в процесі вирішення навчальних та виховних проблем [159]. У роботі Є.Ю. Бруннера розглянуто питання важливості розвитку пам'яті та уваги під час загальноосвітнього процесу. Автором встановлено, що активні вправи з розвитку уваги та пам'яті призводять до достовірних позитивних змін. Установлено також, що оперативна пам'ять впливає на помилкові дії [34].

Працездатність, як стан системи «людина – техніка», вивчалось також у дослідженнях нормування оптимальних часових параметрів діяльності особистості, які підтримують у визначених мікроперіодах високу продуктивність праці. Для вирішення цієї проблеми вченими використовувалися показники фізичного й психічного здоров'я людини, її підготовленість, рівень розвитку професійно-важливих якостей особистості, умови здійснення діяльності. Згідно з визначеними вище характеристиками,

працездатність розподілено на актуальну, потенційну, оптимальну, екстремальну, специфічну, професійну та загальну [168; 11; 42; 14; 116]. Дослідженням розумової працездатності представників різних професій, найчастіше операторів різних профілів, займалися О.О. Навакатикян [146; 147; 47; 148], В.В. Крижанівська [146; 110], Г.Т. Чукмасова, А.А. Шаптала [48], Н.А. Бобко, О.В. Карпенко [25] та інші; льотчиків – В.В. Горбунов [56] та інші [243].

Проблема працездатності є однією з провідних не тільки у психології, а й у фізіології. Однак у цій галузі знань поки що немає загальноприйнятого визначення цього терміну, класифікації різновидів працездатності та стандартних методів її виявлення. В широкому плані працездатність тут визначена як максимальна можливість організму здійснювати роботу за певний період часу. Таку працездатність називають загальною, вона залежить від стану здоров'я людини [147, с. 8] .

У своїй роботі О.С. Єгоров та В.П. Загрядський виділили ряд напрямів дослідження розумової праці та розумової працездатності: 1) вивчення на підставі об'єктивних показників (продуктивність, точність, швидкість, число помилок тощо) динаміки розумової працездатності з урахуванням суб'єктивного стану людини; 2) вивчення питань функціональної діагностики (оцінки) та прогнозування розумової працездатності; 3) вивчення засобів та способів або шляхів підвищення розумової працездатності (аналіз умов та факторів високої продуктивності розумової праці; вивчення та порівняльна оцінка режимів діяльності при розумовій праці тощо) [75, с. 24-25].

Дані психологічної літератури свідчать про те, що розумова працездатність та властивості вищої нервової діяльності людини тісно пов'язані між собою, час зоровомоторних реакцій залежить від сили нервової системи у відношенні до збудження чи гальмування. Проте латентні періоди умовних реакцій лише частково характеризують якості тих психічних процесів, на здійснення яких спрямовані реакції. Тому для визначення розумової працездатності деякими дослідниками вивчено ряд психофізіологічних показників [40, с. 69].

У роботі Н.Є. Бачерікова зазначено, що для успішного вирішення проблеми розумової працездатності та стомлення велике значення має методично правильне визначення співвідношення структурно-функціонального та психічного рівнів організації людської діяльності. Цьому питанню присвячені багаточисленні дослідження фізіологів та психологів, у результаті яких було доведено єдність нейрофізіологічних та психічних функцій [18, с. 22]. Під час вивчення вченими психофізіологічних аспектів розумової працездатності особистості та їх удосконалення засобами фізичного виховання, працездатність людини розглянута як здатність систем її організму максимально виявляти свої можливості у визначеній діяльності [168; 90].

Більшість сучасних науковців наполягають на необхідності розмежування розумової та фізичної праці. При цьому, підкреслили Е.И. Домонтович [74], В.М. Коган, А.Н. Куренкова, Н.Б. Шабаліна, під розумовою працездатністю особистості варто розуміти її потенційну можливість виконувати тривалу роботу, яка вимагає, перш за все, значного нервово-психічного напруження. Немає такої діяльності, як стверджували учені, яка не містила б у собі одночасно компоненти розумових і фізичних дій. Тому розмежування в експериментальних дослідженнях цих двох понять свідчить про домінування в активності особистості характерної ознаки розумової чи фізичної напруженості. Про перевагу розумового напруження в діяльності слід говорити у випадках самостійного вибору людиною способів її регулювання, контролю та оцінки досягнутих результатів [168].

Авторами цілої низки наукових праць розкрито основні психофізіологічні механізми і взаємозв'язки розумової і фізичної працездатності людини, функціональні резерви розумової працездатності та активізування її засобами фізичного виховання та ін. [40].

Під час прогнозування впливу інтенсивної та напруженої праці на стан організму людини, функціональні системи якої діють у межах норми та патології (Р.М. Баєвський), працездатність вивчена в максимально можливій кількості здійснення фізичної чи розумової праці, яка може виконуватися без

зниження рівня функціонування підсистем організму, задіяних у цій діяльності [168; 14]. До того ж, значні еволюційні зміни пропорцій між фізичною і розумовою працею у бік останньої вимагають глибоких знань біологічних законів формування і розвитку розумової потенції. На цьому фоні дослідження взаємозв'язку фізичної й розумової працездатності набувають значної актуальності, у зв'язку з можливістю їх підвищення в умовах цілеспрямованого й системного управління організмом людини засобами фізичного виховання та спорту [182, с. 7].

Комплексні дослідження взаємозв'язку фізичної й розумової працездатності у спортсменів та практично здорових студентів і динаміки їх змін під впливом граничних фізичних навантажень проводились у лабораторії професора А.В. Магльованого та професора Г.Б. Софронової. Актуальність вивчення цього питання зумовлюється інтенсифікацією освіти та особливістю сучасного виробництва, при якому зростає питома вага інтелектуальної праці [182, с. 18]. А.В. Магльований вказував на те, що студенти значно відрізняються як за показниками успішності, так і за рівнем фізичної підготовленості, отже, існують функціональні резерви в організмі кожної людини, зокрема і резерви розумової працездатності [182, с. 28]. Поряд з тим, А.В. Магльований, В.М. Белов і А.Б. Котова підтримують позицію тих дослідників, які вважають, що розвиток фізичної та розумової працездатності може бути усвідомленим, керованим та контрольованим процесом. Ними був досліджений студентський контингент, що відрізнявся найвищою розумовою та фізичною діяльністю, а також взаємозв'язки фізичної й розумової працездатності, взаємовплив рис особистості на різні види працездатності, можливості цілеспрямованого управління розумовою працездатністю засобами фізичної культури і спорту [133].

Цікавими є дослідження С.С. Гудими, що присвячені питанням вивчення шляхів розвитку фізичних та психофізіологічних функцій студентів вишу за допомогою засобів фізичного виховання. Автором зазначено, що тривалі розумові перевантаження в сукупності з гіподинамією можуть призвести до

зниження фізичних та психічних можливостей студентів, перевтомленню та захворюванню [62], [16; 212]. Одним із основних засобів, що мають протистояти такого роду наслідкам є, на думку автора, навчальні заняття з фізичного виховання, метою яких є зміцнення здоров'я, підвищення рівня працездатності та навчально-трудової активності студентів [62], [46; 142]. Окрім цього, в деяких дослідженнях показано, що аеробні вправи сприяють розвитку та підвищенню стійкості психофізіологічних функцій, розширенню функціональних можливостей організму, а також поліпшують як фізичну, так і розумову працездатність [62], [87; 170]. Автор також вказав на те, що більшість досліджень спрямовані передусім на пошук ефективних форм, засобів та методів фізичної досконалості студентів без урахування їх впливу на самопочуття, психічний та психофізіологічний стан студентів [62], [67; 142].

Заслуговує на увагу робота Е.Г. Булич, у якій також наголошено на досягненні високої та стійкої працездатності за допомогою занять фізичною культурою, активним відпочинком та спортом [37]. Інше дослідження також присвячено вивченню можливостей впливу регулярних спортивних вправ на когнітивну сферу студентів вищих навчальних закладів. Автор роботи Ю.Я. Садовська підкреслила, що розумове (нервово) перевтомлення, яке виникає через клопіт, занадто велике напруження уваги, зору, пам'яті та мисленнєвої діяльності, відрізняється від фізичного (м'язового) та не призводить до автоматичного закінчення роботи, а лише викликає перебудження, невротичні зрушення, агресію [196], [37; 157].

У процесі діяльності відбуваються зміни рівня працездатності. У науково-методичній літературі є ряд робіт з визначення рівня і динаміки розумової працездатності, хоча методи кількісного вираження розумової працездатності не є цілком коректними і в окремих випадках доречніше було б говорити про концентрацію та стійкість уваги, властивість пам'яті тощо (В.П. Бенеть, Н.М. Ковальчук, В.І. Завацький, Г.Д. Галайтатий [52], А.І. Ємець [78], О.Т. Кузнєцова, О.С. Куц [112]) [113, с. 268].

Працездатність, зокрема її динаміка, залежить від психологічних,

фізіологічних, біологічних особливостей людини, а також від характеру й умов діяльності. Найчастіше в динаміці працездатності виділяють шість "класичних" періодів: впрацювання, високої (чи оптимальної) працездатності, повної компенсації, неповної компенсації, прогресивне зниження успішності роботи та кінцевий прорив (мобілізація залишків резервів для завершення справи) [98, с.33]. Аналізуючи зміни у функціонуванні систем, що забезпечують діяльність, прослідковується інша динаміка стадій працездатності: мобілізація, первинна реакція, гіперкомпенсація, компенсація, субкомпенсація, декомпенсація, зриву [206] (див. додаток А).

Згідно з М.С. Корольчуком [106], рівень найвищої працездатності (її оптимальний рівень) визначають такі ознаки: скорочення періоду впрацювання (переходу від спокою до високої працездатності); найвищі показники функцій системи (швидкість реакцій, переробка сигналів тощо); найекономніші біоенергетичні витрати; тривале збереження працездатності (зростання витривалості); адекватність реакцій організму до зовнішніх дій; найлегша адаптація, регуляція функцій та автоматизація навичок [98, с.33].

Динаміку розумової працездатності людини вивчено із найрізноманітніших сторін: у статево-віковому аспекті, залежно від індивідуально-типологічних особливостей вищої нервової діяльності, стану здоров'я, виробничих факторів тощо. Зміни її можуть бути викликані різними чинниками: втому, що виникла в результаті тривалої роботи; емоційним і фізичним станом; умовами зовнішнього середовища [40, с. 4].

Проблему змін розумової працездатності в дорослому віці вивчали О.О. Навакатикян та В.В. Крижанівська. Ними встановлено, що показники моторики з віком поступово знижуються, тривалість простих і складних сенсомоторних реакцій збільшується – це пов'язують в основному зі сповільненням функціональної рухливості нервових процесів. Дослідження уваги за допомогою коректурних таблиць показали, що кількість проглянутих за 2 хвилини букв, тобто обсяг виконаної роботи, з віком зменшується. Протягом робочого дня в кожній віковій групі цей показник незначно

коливається, без будь-яких закономірностей, дещо зростаючи під кінець дня. Установлено, що період виконання певного обсягу роботи в чоловіків і жінок з віком збільшується. Знижуються у віковому аспекті й різні мнестичні функції. У першу чергу погіршується безпосереднє запам'ятовування, особливо того матеріалу, який піддається логічній організації. Процеси запам'ятовування, які виражаються в зменшенні кількості інформації, що запам'ятовується, у збільшенні тривалості процесу запам'ятовування, посиленні тенденції до зниження його точності як у чоловіків, так і в жінок ідентифікуються зі збільшенням віку. Дослідження авторів тривалості та якості виконання обчислень у віковому аспекті виявили аналогічну закономірність [146], [40, с. 74].

Цікаві дослідження розумово-сенсорної працездатності в менеджерів Московських комерційних фірм зроблено В.М. Волковим із співавторами [92]. Дослідниками вивчалася критична частота світлових спалахів, зоромоторні реакції, ефективність виконання коректурної проби на комп'ютері. У п'яти групах, виділених за віком, найчастіше до розвитку втоми наприкінці робочого дня виявилися схильні особи, які поєднували в собі відносно молодий вік і професійну майстерність, важливим показником якої був стаж роботи [40, с. 74-75].

Згідно з висновками Г.Б. Коробейникова, вікові зміни переробки інформації людиною проходять декілька етапів [103], [104]. Низький рівень працездатності в операторів 18-24 років відображає процес формування та встановлення зоромоторних навичок. У 26-28-річному віці людина має найбільший фізіологічний потенціал організму, який зумовлює високий рівень працездатності внаслідок найбільшої швидкості зорової переробки інформації. Середній рівень працездатності у віці від 29 до 49 років вказує на початок вікової інволюції людини, яка компенсується за рахунок мобілізації фізіологічних резервів організму. Зниження працездатності за середній рівень в операторів після 40 років відображає значне зменшення швидкості переробки зорової інформації. Такі результати свідчать про наявність прискореного

старіння сучасної працюючої людини і це узгоджується з даними інших фахівців. Г.Б. Коробейниковим за допомогою математичного моделювання було встановлено, що розумова працездатність підлітків 13-18 років визначена підвищеним напруженням психофізіологічної регуляції організму. Зростання варіативних розумових навичок в людей середнього віку пов'язане зі зниженням кількості помилок і підвищенням надійності внаслідок збільшення загального часу роботи. Вікова група 50-60 років характеризується зростанням напруження психофізіологічної регуляції під час виконання розумової діяльності, яке супроводжується підвищенням надійності роботи [40, с. 75].

За визначенням Т.Б. Шуган, зниження працездатності супроводжується погіршенням якості і зменшенням обсягу виконаної роботи, а також комплексом складних і різнорідних явищ, що визначаються не тільки фізіологічними, а й психологічними і соціальними процесами. У своєрідному психічному стані, обумовленому погіршенням розумової діяльності, виділяють такі компоненти: відчуття слабкості, нервові напруження, невпевненість, послаблення уваги, порушення рухової сфери; погіршення пам'яті та мислення, послаблення рішучості, витримки й самоконтролю, відсутність наполегливості [243, с. 11], [147].

Грунтовне вивчення наукової літератури з проблеми вікових змін розумової працездатності у представників інтелектуальної праці зроблено В.А. Бузуновим [36]. Його монографія переконано доводить, що в процесі старіння настають суттєві зрушення у вищій нервовій діяльності. Це виявляється в зниженні психічної активності, мнемічних пізнавальних функцій, швидкості умовно-рухових реакцій; і водночас спостерігається деяка нерівномірність і неоднозначність таких змін. Крива працездатності середнього і похилого віку характеризується нерівномірністю, хаотичністю. Зниження деяких компонентів пам'яті автор тісно пов'язував зі старінням. Проте індивідуальні її особливості залежать від інтелекту та тренування упродовж життя. Вікові зміни розумової працездатності пов'язані з характером праці. Зроблений В.А. Бузуновим аналіз наукової літератури дозволив авторові

сформулювати деякі загальні закономірності, які характеризують вікові зміни розумової працездатності і містяться у наступному: вікові зміни психічних функцій мають нерівномірний, різноспрямований характер; рівень психічних функцій, темп і спрямованість їх з віком, поряд із генетичною обумовленістю, значно детерміновані соціально. Мають значення рівень освіти, інтелекту, умови і характер професійної діяльності, тренуваність, стан життя; з віком, поряд із певним обмеженням нейрофізіологічних механізмів психічних процесів, формується ряд нових пристосувальних механізмів, які забезпечують високу продуктивність розумової діяльності в похилому і старечому віці [40, с. 75-76].

Серед зарубіжних дослідників (П. Фейерезен, В. Шарлот) також існують роботи, спрямовані на вивчення особливостей вікових змін показників розумової працездатності особистості, що спираються на фронтальну концепцію когнітивного старіння. На думку авторів, фронтальна концепція когнітивного старіння доводить, що розбіжності, пов'язані з віком у виконанні завдань, простежуються в основному в умовах, які вимагають виконавчого контролю. Автори зазначили, що когнітивне старіння відрізняється сукупністю виборчого занепаду й збережених функцій. Крім того, визначено, що когнітивне нормальне старіння заощаджує структуру й зміст семантичної пам'яті [270]. Водночас, Ф. Демстером доведено, що зміни розумової працездатності у людини пов'язані з функціонуванням фронтальних долей її мозку. На його думку, результати когнітивного старіння можуть інтерпретуватися як ознаки чутливості [250]. Натомість, М. Москович та Ж. Вінокур сфокусували увагу на дослідженні функцій пам'яті та навчованості у процесі вікових змін працездатності. Ними розглянуто уся серію завдань одночасно чутливих до фронтальних втрат і до нормального старіння, завдання такі, як: асоціативна умовна навчованість, пам'ять тимчасового порядку, пам'ять джерела або оперття в проактивній інтерференції [262; 263]. У свою чергу, С. Квонг та Е. Ріан ототожнили фактори, що дозволяють констатувати вплив віку на досягнення в завданнях усної пам'яті й

розуміння. Вони проаналізували внесок механізмів звички, оперативної пам'яті і швидкості обробки інформації особистості у показники розумової працездатності на різних етапах онтогенезу [258].

Одним з факторів, що детермінує динаміку розумової працездатності є втома. Різними дослідниками відзначаються труднощі в однозначному визначенні поняття "втома". Як справедливо відзначає А.М Карпухіна, необхідним є цілісний підхід до розробки концепції втоми, що став би інструментом для вирішення прикладних завдань. Також на системні принципи в поглядах на природу втоми спираються М.С. Корольчук [106], В.А. Семіченко [201], згідно з якими втома уявляється як процес порушення регуляторних механізмів у системній відповіді організму [99, с.42-43].

Спираючись на ґрунтовний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми розумової працездатності особистості, доцільним є сформулювати наше визначення, що виступає певною модифікацією існуючих понять. В нашому науковому дослідженні *під розумовою працездатністю* ми будемо розуміти потенційну здатність особистості виконувати певний обсяг цілеспрямованої розумової діяльності, що ґрунтується на психофізіологічних особливостях організму та особистісних властивостях людини, а також на певному рівні результативності цієї діяльності, яка не призводить до перенапруження, перевтомлення та стресу.

Слід відмітити, що в сучасних умовах мають місце певні розбіжності у виділенні науковцями складових та показників працездатності людини [168, с. 81]. Наведемо деякі наукові позиції, що присвячені обґрунтуванню певних конструктів працездатності особистості.

Як зазначили Е.І. Домонтович, В.М. Коган, А.Н. Куренкова, Н.Б. Шабаліна, проведені різноманітні дослідження, з одного боку, присвячені питанням тренуваності особистості під час виконання дозованого навантаження в штучних умовах, з іншого – численні методичні й практичні здобутки вдосконалення зовнішніх умов діяльності особистості, які гальмують процес її стомлення та перевтоми, не з'ясували головного методологічного

питання, які структурні і динамічні особливості розумової працездатності людини [168, с. 42], [74, с.89-91].

Для виявлення психологічних особливостей розумової працездатності людини вченими було виділено 2 взаємопов'язаних головні показника – кількісна та якісна характеристика продуктивності праці особистості і особливості протікання в неї, пов'язаних із цією працею, психічних процесів. Критерієм виявлення показників продуктивності праці особистості, різної за тривалістю та напруженістю, було використано коефіцієнт розумової працездатності особистості, який характеризував обсяг виконаної нею дозволеної роботи та кількість допущених у завданні помилок [168, с. 42].

Проте виокремлення дослідниками певної психологічної складової структури особистості, яка, на їх думку, детермінує ефективність розумової працездатності людини не дозволило обґрунтувати сутність та закономірності проблеми стомлення функціональної системи організму. Більшість учених визначили суттєвий вплив на коефіцієнт розумової працездатності особистості її мотивації, рівня домагань, зацікавленості й відповідальності, які під час зміни виду праці людини цілком оновлювали початковий рівень працездатності [168, с.43], [146, с.127-132].

Зазначимо, що у вітчизняних психофізіологічних дослідженнях із проблем гігієни праці особистості пропонується оцінювати вплив різних видів діяльності як на організм у цілому, так і на окремі його системи. Оскільки в будь-якій діяльності (фізичній чи розумовій) системи організму людини завантажені нерівномірно, то варто, перш за все (доводять представники цього напрямку) визначити серед них домінуючу. При цьому, в дослідженнях розумової працездатності особистості, як стверджував І.А. Кулак, доцільно зосереджуватися на визначенні найбільш завантаженої системи, її вивченні і оцінці з погляду ваги, інтенсивності й напруженості розумової праці [168, с.81], [117].

В наукових працях С.Н. Попова, К.А. Кафанова, А.М. Гамаль-Зль-Дина, А.Б. Лагутіна, спрямованих на виявлення психофізіологічних особливостей

розумової працездатності у заздалегідь визначеній діяльності, використана система показників, які характеризують сукупність внутрішніх умов (функціональний стан організму, величина його резервних можливостей, досвід і підготовленість, цілеспрямованість) здійснення визначеної діяльності [168, с.82], [177].

Один із напрямів дослідження психофізіологічних аспектів працездатності особистості у вітчизняній психологічній літературі було започатковано Є. Ільїним, Л. Коломенським, Г. Костюком, В. Мерліним, В. Небиліциним, В. Рождественською, О. Скрипченком, Б. Тепловим. Вихідним положенням цього напрямку було визначення розумової працездатності особистості як складного, багатофакторного утворення, яке залежить від мотиваційної сфери людини, умов праці й стану здоров'я індивіда, настрою й емоційного ставлення до здійснення визначеної діяльності. При цьому, наголошено вченими, домінуючим чинником рівня й динаміки працездатності людини є її індивідуальні відмінності у виконанні специфічної, для кожного конкретного випадку, виду праці [168, с.53], [67; 81; 82; 107; 191].

Натомість, за визначенням Є.М. Морозової основу працездатності складають спеціальні знання, вміння та навички; певні психофізіологічні особливості – пам'ять, увага, мислення та ін.; фізіологічні та фізичні особливості; сукупність спеціальних якостей, що необхідні у конкретній діяльності [144, с. 307-308]. У статті О.Т. Кузнецової та В.О. Вітрук презентовано, що розумова працездатність є одним з головних показників функціонального стану психіки та інтегрує її основні характеристики - сприйняття, увагу, пам'ять тощо [113]. Автори також відмітили, що у розумовій діяльності найбільш об'єктивними показниками працездатності є продуктивність виконаної роботи, тобто якісні і кількісні показники роботи [113, с. 269].

Як відмітила О.В. Грицук, розумова працездатність характеризується тривалістю якісного виконання роботи, успішністю засвоєного матеріалу.

Вона залежить від швидкості розумової діяльності, переключення, розподілу, концентрації та стійкості уваги, а також загальної витривалості [58], [27; 89].

В інших дослідженнях головним показником працездатності особистості визначено продуктивність, точність та швидкість виконання тих чи інших операцій. Ці показники, згідно позицій Л.В. Марищук, характеризують працездатність особистості за продуктивністю діяльності, яка виконується нею із заданою інтенсивністю, впродовж визначеного часу та на високому рівні надійності [139].

Проблема працездатності у навчальній діяльності на сучасному етапі розглянута також у контексті особистісних рис студентів. У вирішенні проблем ефективності розумової діяльності велике значення має вивчення фактору індивідуальності та особистісного фактору. Особистість у даному випадку виступає в ролі творчого початку, від її особливостей та адаптаційних здібностей залежать стійкість працездатності, швидкість виникнення стомлення та ефективність відповідної діяльності. Поряд з цим, в останній час велику увагу привертають не тільки особливості, а й емоції, вплив емоційних стресів на засвоєність інформації, адже емоції виконують функцію регулювання активності людини шляхом відображення значимості зовнішніх та внутрішніх ситуацій для здійснення життєдіяльності, органічно пов'язані з мисленням, а саме мислення як психічний процес є об'єднанням інтелектуального та емоційного [18, с. 23-24]. Важливим показником розумової працездатності особистості є його змістовна і організаційна самостійність, відповідальність, терпимість, саморозвиток, позитивне ставлення до світу (Н.В. Бордовская, І.А. Зимова, А.А. Новосьолова, А.А. Реан) [121, с.36 - 37], [190].

Дослідники відзначили [10; 14; 20; 41], що емоції дозволяють визначити характер тих якісних змін, що відбуваються в людині в процесі її розвитку й діяльності. Емоції є одним із найбільш оперативних сигналізаторів практично всіх змін, що відбуваються в організмі. Переплетення емоцій із значною кількістю психічних процесів, властивостей, станів і якостей свідчить про

інтегративність і величезну роль, яку вони відіграють у життєдіяльності людини [168, с.84-85].

Під емоцією розуміють переживання людиною свого ставлення до об'єктивного світу, яке фокусується в значимості для неї актуалізованого явища чи події [178, с.160-175], [168, с.85]. Більш глибоке розуміння змісту емоційного ставлення в ієрархії показників розумової працездатності представлено у визначенні І.Д. Бехом емоцій як механізму безпосередньої презентації суб'єкту особистісного смислу відображуваних ним об'єктів, явищ, цілісних ситуацій, культурних, матеріальних і ідеальних утворень. На думку науковця, коли людина помічає щось, згадує чи думає про щось із радістю, сумом, здивуванням, відразою і т. ін., то емоції таким чином повідомляють особистості своєю специфічною мовою безпосередню оцінку значущості супроводжуваних ними образів, тобто оцінку відношення відповідних соціокультурних здобутків і психологічних утворень до реалізації потреб суб'єкта [21], [168, с.85].

Цікавим є підхід О.П. Петрів щодо визначення основних складових структури розумової працездатності особистості. Вивчаючи психологічні особливості розумової працездатності дітей молодшого шкільного віку, вона зазначила, що засвоєння особистістю необхідного обсягу навчального матеріалу потребує систематичної та цілеспрямованої роботи над ним, незважаючи на емоційне (позитивне або ж негативне) його сприйняття. Такі об'єктивні вимоги потребують від дитини значних вольових зусиль впродовж тривалого часу. Важливість вольового зусилля в розумовій працездатності, на думку автора, зростає також у зв'язку зі зміною провідної діяльності. Саме тому, автор першим складовим структури розумової працездатності особистості виділила *емоційно-вольовий компонент*. Його показниками виступають емоції та воля, а загальним критерієм розвитку – емоційно-вольова стійкість особистості при виконанні навчальної діяльності [168, с.86-87]. При цьому, О.П. Петрів підкреслено, що виконання певного рівня навчального навантаження та збереження необхідного рівня розумового

потенціалу школярів передбачає наявність в особистості достатнього рівня підготовленості, міцних навичок розумової праці, їх тренуваність, За результатами досліджень Л. Божович, Д. Ельконіна, А. Запорожця, О. Леонтьєва з поміж інших передумов успішного виконання навчальних завдань домінуючими складовими навчальної праці є: довільна поведінка, яка дозволяє виконувати поставлені завдання, усвідомлення системи умов формульованої задачі, вміння здійснювати самоконтроль за власними діями. Означені характеристики розумової працездатності фокусуються у вміння здійснювати розумову працю, яка передбачає володіння відповідними способами навчальної праці. Тому другим компонентом психологічної структури розумової працездатності О.П. Петрів виділено *індивідуально-діяльнісний компонент*. Автором виділено такі його показники як загальну підготовленість та підготовленість до визначеної розумової праці. Критерієм розвитку цього компонента є глибина та міцність знань про способи навчальної діяльності, які необхідні для виконання різного розумового навантаження [168, с.87-88].

Продуктивність розумової працездатності, за визначенням О.П. Петрів, характеризується також зниженням функціонування активності основних працюючих систем, які включені в певну розумову діяльність. Таке зниження напруженості праці зумовлене охоронним гальмуванням психічних процесів. Характерним проявом цього є зниження стійкості уваги, продуктивності пам'яті, збільшення помилок під час виконання завдань, уповільнення швидкості під час їх вирішення тощо. Тому третім складовим компонентом структури розумової працездатності, який виділено О.П. Петрів, є *інтелектуальний компонент*. Його показниками виступають: увага, пам'ять, мислення. Загальним критерієм розвитку означеного показника є швидкість і точність обробки інформації [168, с. 88].

Слід також навести основні наукові здобутки у виділені структурних компонентів розумової працездатності особистості, що презентовані у роботі В.В. Іванової, присвяченій інтеграції розумової працездатності та рухової

активності студентів технічного вузу у процесі професійної підготовки. На її думку, *особистісний компонент* - головний компонент розумової працездатності, що забезпечує готовність особистості до засвоєння навчального матеріалу, формує пізнавальні мотиви, інтереси, світогляд і духовний світ особистості, який складається при цьому з особистісно позитивних відносин студентів до самого навчального процесу, його спрямованість впливають на всі інші компоненти розумової працездатності. Автором також виділено *мотиваційно-потребовий компонент*, який включає такий рівень мотивації, при якому виникає стійка і дієва потреба у формуванні, зміцненні та вдосконаленні розумової працездатності, розумової праці, що тягне за собою посилення інтересу до матеріалу, що вивчається, підвищення продуктивності навчального процесу. Важливим також є *інтелектуальний компонент* розумової працездатності, що обслуговує операційний бік процесу формування і зміцнення розумової працездатності в гармонійному взаємозв'язку з руховою діяльністю в процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Автором також визначено *організаційно-діяльнісний компонент*, який впливає на раціональний розподіл часу на навчальну і позанавчальну діяльність і забезпечує найбільш продуктивне формування розумової та фізичної працездатності. Останім компонентом розумової працездатності, як зазначила В. Іванова, є *руховий компонент*, що сприяє раціональному використанню засобів і форм фізичної культури у підтриманні розумової працездатності особистості [88].

Зазначимо також, що в останні десятиріччя здійснено ряд досліджень психологічних показників розумової працездатності особистості, переважно стійкості уваги, у психолого-педагогічних працях з питань формування культури розумової праці. Важливими науковими здобутками експериментальних досліджень є виокремлення в структурі певного новоутворення особистості показника її розумової працездатності. Серед них варто наголосити на дослідженнях зв'язку особистісних і індивідуально-психологічних особливостей у розумовій стомлюваності [168, с.59], [173].

Отже, науковцями виділено 4 основні підсистеми розумової працездатності: *психофізіологічні особливості* – пам'ять, увага, мислення та ін. (В.О. Вітрук, О.В. Грицук, А.Л. Гринько, Д.А. Жуйко, А.Б. Котова, О.Т. Кузнєцова, А.В. Магльований, Є.М. Морозова, Т.Б. Партико, О.П. Петрів, В.І. Рождественська, О.В. Скрипченко та ін.); *емоційні стани* (Ю.А. Аргентов, Н.С. Бачеріков, Р.М. Баєвський, І.Д. Бех, Г.А. Варганян, В.В. Крижанівська, О.О. Навкатилян та ін.) та *індивідуальні особистісні риси* (В.П. Заградский, Б.В. Задорожний, А.В. Егоров, В.В. Іванова, С.М. Плющ, Б.Ц. Яковець та ін.), а також *продуктивність розумової діяльності* (Е.І. Домонтович, В.В. Іванова, В.М. Коган, О.Т. Кузнєцова, А.Н. Куренкова, В.Л. Марищук, Т.Б. Партико, О.П. Петрів, Н.Б. Шабаліна та ін.). Виходячи з цього, диференціюючи наукові дослідження з проблеми розумової працездатності та її особливостей, ми сформулювали власну точку зору щодо визначення *конструктів розумової працездатності*. Тож, складовими компонентами розумової працездатності студентів-першокурсників є:

1) *Когнітивний компонент*, що презентований психофізіологічними особливостями студента, відповідним потенціалом когнітивних функцій та функціонуванням його основних пізнавальних процесів;

2) *Емоційний компонент* - емоційними станами особистості студента, що активізуються під впливом розумового навантаження, інтенсивної або тривалої інтелектуальної діяльності;

3) *Особистісний компонент* - сукупністю спеціальних особистісних якостей, що необхідні при здійсненні розумових дій та демонструє відношення та готовність студента до здійснення інтелектуальної діяльності;

4) *Конативний компонент* як процес та результату виконання розумових дій.

Проведений теоретичний аналіз наукових праць щодо вивчення проблеми розумової працездатності дозволив виявити фундаментальні позиції щодо сутності цього поняття. Більшість науковців, досліджуючи проблему *розумової працездатності* особистості, схильні розглядати цей термін як:

можливість виконати певний обсяг розумової праці, пов'язаної з обробкою інформації, без зниження заданого (або встановленого на оптимальному для певного індивідуума) *рівня функціонування організму*; як інтегральний показник, що визначається *сукупністю різних психофізіологічних параметрів*; як потенційну можливість людини *протягом заданого часу* і визначеною інтенсивністю виконувати максимально можливий обсяг розумової роботи. В подальшому дослідженні, орієнтуючись на погляди вчених стосовно вивчення означеної проблеми, стає можливим виявити специфічні особливості розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період, що і презентовано у наступному підрозділі дисертаційної роботи.

1.2. Специфіка розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період

Важливою передумовою підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників є аналіз її специфіки, яка зумовлена особливостями адаптаційного процесу у вищій школі. У роботах дослідників підкреслюється думка про те, що навчання у вузі слід зарахувати до категорії специфічної розумової праці, тобто праці, що потребує постійного, активного напруження інтелектуальних, емоційних та волевих функцій [18, с. 8].

Інтелектуальна діяльність навчальної праці студентів являє собою складний процес в умовах об'єктивно існуючих протиріч: між великим обсягом навчальної та наукової інформації та дефіцитом часу на її засвоєння; між об'єктивно плинним помірним, багатолітнім процесом становлення соціальної зрілості та бажанням якомога швидше самоствердитися та проявити себе; між прагненням до самостійності у відборі знань з урахуванням особистих інтересів та нормативними рамками навчального плану і навчальних програм. Ці протиріччя створюють велике нервово-емоційне напруження, що негативно позначається на розумовій працездатності студентів [144, с. 107-108].

У студентському віці молодь володіє великими можливостями для напруженої розумової праці, цей період є заключним етапом вікового розвитку психофізіологічних і рухових можливостей організму, він характеризується інтенсивною роботою над формуванням своєї особистості та виробленням стилю поведінки. Це час пошуку відповідей на різноманітні етичні, естетичні, загальнокультурні, політичні та інші питання. Навчання у вищій школі потребує від студентів значних інтелектуальних та нервово-емоційних напружень, що сягають в період екзаменаційної сесії найвищої межі. Крім цього, ці напруження, поєднуючись з соціальними, побутовими, екологічними та іншими факторами, можуть призвести до різних функціональних та психічних зривів [144, с. 307].

Ефективність засвоєння навчального матеріалу залежить від працездатності студента в той чи інший момент його розумової діяльності. Під працездатністю студента розуміють його готовність до виконання тієї чи іншої навчальної роботи з високим ступенем напруги, з великими затратами нервової енергії протягом певного проміжку часу [240, с. 62].

У нашому дослідженні ми зосередилися на вивченні психологічних особливостей розумової працездатності студентів-першокурсників саме у період їх адаптації до вищої школи. У зв'язку з цим, розгляд та вивчення зазначеної проблеми доцільно починати насамперед з конкретизації самого поняття адаптації та визначення часового проміжку адаптаційного періоду, оскільки думки різних авторів стосовно цього принципово різняться між собою. Проаналізувавши погляди різних вчених щодо визначення сутності процесу адаптації [5; 65; 66; 80; 98; 122; 137; 151; 175; 190; 245], ми схилиємося до думки К.Г. Делікатного, яким запропоновано таке визначення адаптації: «...це активний процес, який залежить не тільки від зовнішніх факторів, а й від внутрішніх установок, активності, власних позицій особи» [65, с.5].

Окреслюючи часові кордони адаптаційного періоду першокурсників, у нашому дослідженні ми підтримуємося позиції К.О. Сантросяна, який виокремлює три етапи в процесі адаптації першокурсника у плані

психофізіологічних реакцій, динаміки емоційних станів, реакцій студента на стресові соціальні умови. Підтримуючи цю думку, В.О. Лефтеров виділив декілька головних етапів адаптаційного процесу. Перший (“гострий етап адаптації”) – спостерігається на початку навчального року та характеризується поганим функціональним станом студента (втомою від складання випускних і вступних іспитів, емоційною напругою, викликану новизною умов ВНЗ). Другий етап включає екзаменаційний стрес першої сесії з емоційною напругою та погіршенням функціонального стану. Третій етап виявляється при подальших іспитах, коли індивідуально-психологічна напруга студента зменшується [127].

До того ж, ряд вітчизняних вчених наголосили на тому, що найбільших випробувань зазнають студенти та їх адаптаційні ресурси якраз у перші місяці навчання, коли відбувається засвоєння нового способу життя та якісно інших форм стосунків з педагогами, відносно нового соціального і побутового середовища, що помітно знижує рівень пізнавальних та емоційно-вольових процесів, відновлювальні можливості організму та їх працездатність [127], [128], [200, с.8].

Отже, особливий інтерес представляє дослідження особливостей розумової працездатності саме в перший рік перебування студентів у вищому навчальному закладі, а саме в гострий період адаптації, що, за нашим розумінням, триває упродовж першого семестру (від початку навчального року до першої екзаменаційно-залікової сесії в житті студентів). Треба констатувати, враховуючи позицію О.М. Кокуна, що практична і наукова актуальність проблеми працездатності студентів полягає в потребі зберегти цю якість першокурсника у період його адаптації, в необхідності розробки широкого спектру заходів медичного, соціально-психологічного та педагогічного плану, що, у свою чергу, передбачає виявлення невідомих раніше механізмів і закономірностей працездатності на соціальному, психологічному, організаційному рівнях, вироблення нових підходів до проблеми працездатності [98, с.33].

Досліджуючи найважливіші особливості організації занять у вищій школі, В.І. Брудний, О.Б. Каганов [33], В.А. Демченко визначили її основні умови.

1. Оволодіння першокурсником навчальною програмою вищих навчальних закладів передбачає наявність самостійності. Уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, сприймати новий, засвоювати його і вміння застосовувати свої знання повинно стати головним завданням кожного студента з першого дня його навчання у вищому навчальному закладі. Усе це складається в кожній людині індивідуально і поступово в повсякденній систематичній, цілеспрямованій і наполегливій роботі.

2. У вищому навчальному закладі замість визначеної шкільної системи застосовуються різні види навчальних занять, що характеризуються великою кількістю навчальної інформації. Тут неможливе просте заучування або запам'ятовування навчального матеріалу, а необхідно осмислювати й узагальнювати знання, застосовувати їх на основі вивчення загальних закономірностей і взаємозв'язків. Вирішальне значення тут має самостійна робота студента як центральна ланка успішності його навчання.

3. Для вищого навчального закладу характерна також періодичність контролю знань студентів (замість шкільної безперервності) [66, с.21].

Незважаючи на те, що час, відведений для занять на першому курсі приблизно такий же за обсягом, як і у випускному класі – 32-36 годин на тиждень, структура навчального процесу тут значно відрізняється. На першому курсі вузу виклад нового матеріалу у структурі навчального процесу займає набагато більше місця, ніж у випускних класах середньої школи, і водночас значно зменшується питома вага аудиторного закріплення й поточного контролю. Крім того, зміст навчання на першому курсі відзначається глибиною і складністю, навчальні плани й програми, як правило, будуються без достатнього урахування рівня підготовки випускника середньої школи [65, с.4-5].

Труднощі в навчальній діяльності першокурсників особливо помітні у студентів, які не отримали в середній школі необхідних навичок та вмінь

розумової діяльності. П.К.Анохін вказував на те, що низький рівень розвитку мислення викликає порушення здоров'я студентів перших курсів у ВНЗ. “Молоді гіпертоніки в основному – це студенти перших курсів, – зазначає він. Нетренований мозок не витримує”. Причину цього він вбачає у відсутності безперервності в системі середньої та вищої шкіл. Про це свідчить найбільший відсоток відрахованих студентів на перших курсах. П.К.Анохін до основних причин труднощів зараховує: різку зміну змісту, об'єму, характеру навчального матеріалу, форм та методів навчального процесу за відсутності у студентів необхідних навичок самостійного життя. Тяжко зноситься студентами невідповідність до навчання у ВНЗ у зв'язку з особливими суб'єктивними причинами та факторами. Це стосується студентів, які відчувають недоліки в здібностях, випускників сільських шкіл та осіб, на яких вплинула перерва у навчанні. До причин труднощів П.К.Анохін зараховує також зосередженість на своїх інтелектуальних, вольових недоліках перед вимогами ВНЗ, зокрема з акцентом на самоаналізі, а не на активному самовихованні; сумніви, щодо правильного вибору ВНЗ, відсутність необхідних стимулів навчання; незадовольняючий контакт з педагогами зі складного для студентів предмета, страх звернутися за консультацією і побоювання провалитися з даного предмета на сесії. Ці переживання гіперболізуються та виникають досить часто [8, с.258], [9].

Поряд з цим, дослідження О.Л. Венгера [44], Ю.М. Десятникової [70] та інших науковців показали, що першокурсники не завжди успішно опановують знання аж ніяк не тому, що одержали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як: готовність до навчання, здатність учитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, керувати своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки. Система навчання у вузі значною мірою розрахована на високий рівень свідомості, побудована на зацікавленості студентів. Відмінність учнів та студентів полягає в особливостях шкільних і вузівських методів навчання й самостійної навчально-пізнавальної

та навчально-дослідної діяльності. Першокурснику надається велика життєва й навчальна самостійність, до якої він, як правило, не підготовлений [5, с.35-36].

Отже, студентові необхідно працювати не тільки на заняттях, але й самостійно вивчати матеріал. Поряд з цим, у студентів-першокурсників відсутні навички самостійної роботи, вони не вміють конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками тощо. Вони, як правило, мають низький рівень умінь осмислено робити записи за педагогом. Студенти-першокурсники, які не вміють осмислювати та одночасно конспектувати, скаржаться на швидкий темп читання, вважаючи це однією з причин своїх труднощів у навчанні. Особливістю навчальної роботи цих студентів на лекції є обмеженість розумової діяльності. Другою причиною своїх труднощів студенти вважають підвищений контроль з боку батьків та ВНЗ, що призводить до зниження відчуття відповідальності та самоконтролю. Третя та, очевидно, основна причина невміння першокурсників організувати самостійну навчальну роботу, налаштувати себе на щоденну роботу з оволодіння навчальним матеріалом – недостатнє інформування учнів середніх шкіл про особливості навчального процесу у ВНЗ, низький рівень підготовки до самоосвіти з метою розширення свого кругозору. Багато студентів не знають можливостей бібліотек, навчальних кабінетів для самостійної роботи, не вміють оптимально використовувати вільний час для навчання. Навички механічного запам'ятовування матеріалу заважають студентам перших курсів переключитися на правильний спосіб засвоєння матеріалу у ВНЗ [119, с.18-19].

Вступивши на перший курс університету, студент має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування стосовно способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведінки студента. Ці очікування пізніше виявляються ілюзорними. Зіткнувшись з тим, що викладач на лекції лише повідомляє студентам певну інформацію і зовсім не зацікавлений слідкувати за їхніми проявами, першокурсник робить для себе відкриття: «вчитися зовсім не обов'язково». Отже, руйнація однієї ілюзії породжує нову ілюзію. Проблеми, пов'язані з поведінковими проявами є також

дуже розповсюдженими серед першокурсників. Студентська спільнота, як і будь-яка інша, виробляє певну не гласну, але загальноприйнятну систему правил поведінки. Тому певні стреси, переживання, фрустрації можуть обумовлюватися незвичністю цієї системи для першокурсника. Вони пов'язані або з неправильною інтерпретацією першокурсником поведінки інших, або з неузгодженістю власної поведінки з прийнятими в студентському середовищі нормами. Подібні проблеми трапляються не тільки з некомунікабельними студентами; досить часто студенти, які реалізують інтелігентний та вихований стиль поведінки, відчують себе неадекватними, «білими воронами» [227, с.7-8].

Так, М.В. Делеу [64] підкреслив, що визначальне значення має засвоєння першокурсниками нових видів навчальної і наукової діяльності. Їхня важливість, на думку вченого, зумовлюється тією метою, що привела молоду людину до вищого навчального закладу: прагнення одержати професію, підготувати себе до обраної спеціальності. Крім цього, М.В. Делеу [64], В.І. Брудний [33], О.Б. Каганов, Л.К. Гришанов і В.Д. Цуркан [59] у своїх дослідженнях виявили, що за однакових умов навчання адаптація студентів до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі проходить по-різному. Її своєрідність зумовлюється індивідуальними особливостями людей, у першу чергу такими властивостями нервової системи, як: працездатність, стомленням; вольовими якостями: організованістю, рішучістю тощо. Важливе значення для її сприятливого протікання має також і рівень сформованості таких психічних пізнавальних процесів, як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, мова та ін [66, с.24].

На думку Г.О. Хомич одна з основних причин академічної неуспішності — низький рівень психічної адаптованості особистості до нових умов, правил, вимог вчителя, загалом, до нової соціальної ситуації. Вченою визначено, що природа неуспішності і дезадаптації може бути представлена різноманітними факторами: недоліками у підготовці до навчання; соматичною ослабленістю особистості; порушеннями у формуванні рухових та окремих психічних

функцій; емоційними розладами; великими перевантаженнями, що викликають розгальмованість та зниження дисципліни. При цьому, як вважає вчена, одна з глибоких причин дезадаптованості — це відставання в інтелектуальному розвитку, несформованість мисленнєвих операцій [210; 233].

Спостереження за розумовою діяльністю студентів під час занять, самопідготовки і виконанні наукових робіт допомогли виявити певні проблеми та недоліки, пов'язані із низьким рівнем розумової культури, що негативно позначається на показниках їхньої працездатності: недостатня підготовка щодо раціональних способів отримання інформації; низький рівень уміння структурувати відповідь, недостатній розвиток умінь критичного та логічного мислення спостерігається під час практичних занять та у письмових роботах різного рівня [30, с. 229-230].

Надмірне функціонування напруження компенсаторно-приспосувальних механізмів, пов'язане зі сприйняттям та обробкою великого обсягу інформації в умовах браку часу, додаткове виконання значного обсягу позааудиторної роботи, емоційно-стресові ситуації, що супроводжуються проведенням контрольних заходів, негативно позначаються на стані не тільки психічного, але й соматичного здоров'я студентів [93, с.336], [45; 143; 197; 211]. Особливо це стосується початкового періоду навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), що пояснюється відсутністю системи адекватного реагування організму на нові умови діяльності, які суттєво відрізняються від навчання в середній школі [93, с.336], [29; 138; 223].

З упровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка передбачає розширення можливостей для реалізації індивідуальних здібностей студентів, розвитку їх здатності творчо сприймати і виконувати засвоєний навчальний матеріал, значно зростає частка самостійної роботи студентів [93, с. 336], [36; 143]. Такі зміни в організаційній структурі навчального процесу впливають на характер розумової діяльності студентської молоді [93, с. 341-342].

Вимоги вищої освіти нерідко перевершують можливості студентів, що призводить до зниження розумової працездатності, академічної неуспішності, низької професійної зацікавленості, викликають стан незадоволення, тривожності, психічної напруженості, що іноді призводить до стресу і депресії. Це особливо стосується студентів молодших курсів, які ще не звикли до самостійної роботи і не адаптовані до системи викладання у вищому навчальному закладі. Відбуваються зміни умов життя, навчання, практичної діяльності залежно від типологічних особливостей вищої нервової діяльності студентів [137]. Психодинамічні особливості вищої нервової діяльності (відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення), які формуються у процесі онтогенезу, є важливою ланкою організації адаптивної поведінки людини в різних галузях діяльності [159], [115; 146; 153; 160]. У результаті цього виробляється певне ставлення до тих або інших явищ зовнішнього середовища (динамічний стереотип) [137].

Перехід від шкільного типу навчання до вузівського типу самонавчання характеризується відсутністю постійного контролю за процесом навчання, наявністю нових форм навчання (лекцій, практичних, семінарських занять); труднощами адаптації в новому навчальному колективі, зростанням кількості викладачів і відсутністю індивідуального підходу з їхнього боку. Під час вступу до ВНЗ у більшості молодих людей, які прийшли на навчання зі шкільної лави, відбувається порушення шкільного стереотипу, змінюються форми і методи викладання, підвищуються педагогічні вимоги, збільшується обсяг навчального навантаження, виникає необхідність самостійно планувати навчальний час. Часто навчання у вузі супроводжується відривом від сім'ї, переїздом до іншого міста та проживанням у гуртожитку [207, с.321].

У віці 17-25 років спостерігається оптимізація в розвитку майже всіх функцій і систем організму: висока швидкість розумових процесів запам'ятовування і перемикання уваги з одного виду діяльності на інший, підвищена пізнавальна діяльність, успішність і швидкість вирішення вербально-логічних задач, підвищений інтерес до новизни. У той же час

віковий фактор є визначальним у разі виникнення навчальної дезадаптації: чим старші студенти молодших курсів, тим більше труднощів вони відчують під час переходу на вузівські форми навчання [207, с.321-322]. Варто відзначити зміни, які відбуваються у функціонуванні вищих психічних процесів студентів. Перш за все це довільність та опосередкованість пізнавальних процесів та емоційної сфери. Часто виявляється, що способи зосередження уваги, запам'ятовування, вирішення навчальних завдань, якими володіє студент і які були цілком адекватними в умовах шкільного навчання, не "працюють" у навчанні вузівському. Психологічний аналіз випадків звертань студентів до психолога показує, що вони використовують способи запам'ятовування, засвоєні в школі, і, незважаючи на їхню неефективність, не можуть перейти на управління мнемічною функцією з метою відпрацювання нових, результативних способів. Те саме стосується управління увагою, розподілу активності у часі, керівництва емоційною сферою. Психологічно це пояснюється слабкою рефлексивністю усвідомлення: студент не може «увійти» в позицію оцінювання власної активності, критичного аналізу її і пошуку нових, адекватних способів дій [172, с.63].

Психологічна невідповідність до нових соціальних умов негативно впливає на загальний стан здоров'я студентів, послаблює увагу, пам'ять, мислення волю. Виникає стан емоційного напруження, яке може стати патогенною основою різних захворювань: руйнується гармонія та чіткість поведінки, що призводить до нервових розладів. У цьому випадку виникають протиріччя між внутрішніми можливостями студента та зовнішніми труднощами [28, с.93].

На нашу думку, процес адаптації першокурсників супроводжується виникненням в них внутрішніх конфліктів між потребою досягнень і неможливістю її реалізації в реальності. У зв'язку з цим, ми підтримуємо позицію Г.О. Хомич, що неусвідомлені конфлікти є наслідком фрустрації прагнення до саморозвитку, самореалізації і пов'язані з вибором значущої цілі. Це означає, що внутрішні конфлікти виступають своєрідним викликом, що

приводять суб'єкта до особистісного зростання та спрямовують на подолання життєвих перешкод, які спричинені ситуацією адаптації. Як зазначила Г.О. Хомич, кожна сучасна людина прагне до адаптації в певному просторі, намагаючись оптимально актуалізувати свій потенціал і задовольнити провідні потреби. При цьому, на думку вченої, особистісна самореалізація, ефективність та емоційне благополуччя особистості залежить від специфіки включення суб'єкта у деприваційну ситуацію та тривалості її впливу на особистість. Г.О. Хомич довела, що означені впливи опосередковуються ієрархією цінностей студента, характерним способом реагування на життєві обставини та здатністю утримувати внутрішню рівновагу у певній ситуації. Здатність до емоційного благополуччя є результатом боротьби чи співіснування базових потреб та рівня їх задоволення, домінування певної модальності у спрямованості інтересів особистості, визначеності провідних цінностей та способів досягнення мети [231].

Бажання студента краще вчитися не завжди співпадає з його можливостями і причиною, здебільшого, є недостатній розвиток конкретних психофізіологічних функцій, швидкості та якості переробки зорової інформації, швидкості та якості виконання вербальних операцій, кількісних і якісних показників пам'яті та уваги [182, с. 28].

Рівень працездатності різних студентів неоднаковий, залежить від індивідуальних особливостей організму. Але працездатність має і загальні, науково обґрунтовані закономірності, вона є величною зміною, тобто має свої етапи розвитку. На першому етапі студент мусить звикнути до певного різновиду роботи. Характерною рисою цього етапу є те, що в перші хвилини аудиторної чи поза аудиторної роботи студент налаштовується на розумову працю та на певний ритм роботи. На другому етапі характерним є те, що організм людини, його розумова працездатність досягає певної максимальної точки і зберігається протягом деякого проміжку часу. На третьому етапі високий рівень працездатності починає поступово спадати, настає фаза стомлення. Четвертий етап – це фаза крайньої перевтоми або пригнічення, коли

розумова діяльність не лише спадає, але й викликає в людини негативні емоції. Але процес змін працездатності на цьому не закінчується. Після перерви на обід послідовність вказаних етапів повторюється: спершу на дещо вищому рівні, ніж перед обідом, а потім після низки коливань на 7-ій годині роботи різко спадає. Наприкінці дня, після відпочинку, знову спостерігається нове зростання працездатності. Воно виникає під впливом так званого кінцевого вольового зусилля у зв'язку з усвідомленням наближення кінця робочого дня. Слід зазначити, що найбільш плідними є три часові пояси працездатності: 1 пояс – час з 8 до 15 год. (максимальна працездатність з'являється з 10 до 13 год); 2 пояс – час після обіду (з 16 до 19 год); 3 пояс – вечірній час (з 20 до 24 год). Природно, що дуже важкий для запам'ятовування навчальний матеріал доречно вивчати в першій половині кожного поясу, після доброго відпочинку [240, с. 62-63].

Отже, під впливом навчально-трудої діяльності працездатність студентів змінюється, що чітко можна спостерігати упродовж дня, тижня, півріччя (семестру), навчального року. Навчальний день студента починається, зазвичай, з навчальних занять, потім настає відпочинок та самопідготовка. Навчальні заняття починаються з невисокої продуктивності навчальної праці. Сплине мінімум 10-20 хвилин - і працездатність досягне оптимального рівня та наступить період зосередженості та активного включення в заняття. Період оптимальної (стійкої) працездатності триває від 1,5 до 3 годин. Функціональний стан студентів у цей час характеризується змінами функцій організму, адекватних до виконання навчальної діяльності. Третій період повної компенсації характеризується виникненням початкових ознак втоми, які компенсуються вольовими зусиллями та позитивною мотивацією. У четвертому періоді настає нестійка компенсація, підвищується втома, спостерігається коливання вольових зусиль, а також коливання продуктивності навчальної діяльності. У п'ятому періоді починається прогресивне зниження працездатності, яка перед закінченням роботи може змінитися короточасним її підвищенням за рахунок мобілізації резервних сил організму (кінцевий порив).

У подальшій роботі в шостому періоді, відбувається різке зменшення її продуктивності. В результаті - зниження працездатності та вгасання робочої динаміки [144, с. 308-309].

Певна закономірність адаптаційних процесів, пов'язаних з денним навчальним режимом діяльності студентів, полягає в наступному: навчальна діяльність на перших парах характеризується впрацюванням, нижчим порівняно з оптимальною працездатністю; а навчальна діяльність на четвертій-п'ятій парах характеризується періодом субкомпенсації (надмірного напруження пізнавальних можливостей) та інколи декомпенсації (зниження рівня пізнавальних та емоційно-вольових процесів) [127], [200]. Дослідниками встановлено, що 70% студентів відчувають утому наприкінці робочого дня. Зазначена динаміка адаптаційних процесів спостерігається також і впродовж робочого тижня, коли в першій та останній дні продуктивність праці студентів знижується; у вівторок період впрацювання завершується, розвивається стадія гіперкомпенсації, яка сягає її середини, а в четвер підтримка працездатності на необхідному рівні може здійснюватися завдяки вольовому зусиллю [127], [200; 244]. Упродовж семестру і в цілому навчального року також спостерігається аналогічна тенденція. Крім того, практичні заняття призводять до більш значного зниження розумової працездатності студентів, ніж лекційні заняття [127], [200].

У навчальному тижневому циклі динаміка розумової працездатності характеризується наявністю періоду впрацьованості на початку (понеділок, вівторок), стійкою працездатністю в середині (середа, четвер) та зниженням в останні дні тижня. Але такі фактори, як: виконання контрольної роботи, участь у колоквиумі, підготовка та здача заліку - можуть внести корективи в динаміку працездатності у зв'язку з нервово-емоційним напруженням, що супроводжує роботу в різні дні тижня. У навчальному році у студентів два складних періоди, котрі пов'язані з іспитами – зимова та літня екзаменаційна сесії. Вони є критичним моментом у навчальній діяльності, у підбитті підсумків навчальної роботи за семестр. У багатьох студентів у цей період виникають негативні

емоції, невпевненість у своїх силах та страх. Сам процес іспитів характеризується також значними психоемоційними затратами [144, с. 309].

На початку навчального року упродовж 3-3,5 тижнів спостерігається період врацьованості, який супроводжується поступовим підвищенням рівня працездатності. Потім, упродовж 2-2,5 місяців, настає період стійкої працездатності. У кінці семестру, коли студенти готуються і складають заліки, працездатність починає знижуватися. У період іспитів зниження кривої працездатності посилюється. У період зимових канікул працездатність відновлюється до вихідного рівня, а якщо відпочинок супроводжується активним використанням засобів фізичної культури і спорту спостерігається підвищена працездатність. Початок другого півріччя також супроводжується періодом врацьовання, тривалість якого скорочується порівняно з першим півріччям до 1,5-2 тижнів. Подальша зміна працездатності з другої половини лютого до початку квітня характеризується стійким рівнем. Причому, цей рівень може бути вище, ніж у першому півріччі. У квітні спостерігаються ознаки зниження працездатності, зумовлені виникненням втоми. У залікову сесію і в період іспитів зниження працездатності виражено різкіше, ніж у першому півріччі. Процес відновлення відрізняється більш повільним розвитком, адже глибина стомлення перевищує показники першого півріччя. Суттєвим випробуванням для студентів є інформаційне перевантаження, що виникає при вивченні великої кількості навчальних дисциплін [144, с.309].

Отже, аналіз отриманих даних свідчить про те, що динаміка розумової працездатності студентів у навчальному році має фазовий характер та являє собою хвилеподібну криву з повільним збільшенням на початку семестру, деякою стійкістю працездатності у середині та чітким зниженням її в період екзаменаційної сесії. Спад працездатності в період сесії обумовлений сумациєю втомлень, накопичених у процесі навчання протягом семестру, емоційних перенапружень, які пов'язані зі складанням заліків та екзаменів, а також значним зниженням у цей час рухливої активності [61].

Студентський вік характеризується розмаїттям емоційних переживань. Проте, сильна орієнтація на переживання сьогодення, висока мотивація досягнень витісняють зі свідомості студента можливі побоювання, пов'язані з наслідками тривалого стресу. У цей час обмежені також здібності до релаксації та відпочинку через ті ж переконання у невичерпності власних фізичних і психічних ресурсів [66]. Стан внутрішньої напруги, як будь-яка надто емоційна подія або явище в житті людини, негативно впливає як на розумовий, так і на особистісний розвиток індивіда. Якщо психічна напруга буде продовжуватися досить довго, то разом з розвитком негативного досвіду може виникнути ситуація, у якій студент не захоче чи не зможе продовжити навчання у ВНЗ. Це пов'язано з тим, що психологічна напруга може впливати на розвиток психічних процесів, а наслідком цього може бути відсталість у навчанні, ускладнення стосунків у групі та небажання відвідувати заняття [151, с.21].

Необхідно підкреслити, що перевищення інформаційного навантаження в процесі навчання, невідповідність його якості та кількості психофізіологічним та особистісним можливостям студентів, виникнення емоційно-стресових ситуацій (переживання у зв'язку з незадоволеністю вибором професії, дефіцит часу тощо) можуть негативно вплинути на його успішність, самопочуття та здоров'я. Найбільш часто доводиться стикатися зі станом стомлення, яке розглядається як зниження працездатності в наслідок інтенсивної й тривалої роботи. Але варто зазначити, що для більшості студентів перші роки навчання у виші співпадають із юнацьким віком, коли ще продовжується процес формування організму та становлення особистості [18, с. 28-30]. У разі недотримання гігієнічного режиму та перевищення нормативного навчального навантаження в окремі періоди, особливо на 1-ому курсі, стан розумової працездатності може мати негативний характер [18, с. 106].

Як зазначив В.М. Чернобровкін, під час навчання у вищому навчальному закладі розвиток всіх рівнів психіки у студентів проходить лише за умови відчуття внутрішнього комфорту та гармонії із зовнішнім середовищем. При цьому, несприятливі впливи зовнішнього середовища викликають у молодії

людини почуття незахищеності, невпевненості. Це приводить до виникнення стресів, психовегетативних розладів, неврозів та різних психосоматичних захворювань. Аналіз досліджень автора показав, що вирішальний вплив на розвиток психічного здоров'я в студентському віці мають соціальні чинники, пов'язані з умовами організації навчального процесу, соціально-психологічним аспектом здоров'я сім'ї, спілкуванням із найближчим оточенням. Серед визначених чинників визначальну роль мають професійне самовизначення; задоволеність соціально-психологічним кліматом та положенням у групі; фізичне та психічне здоров'я сім'ї, відчуття психологічного комфорту вдома; задоволеність спілкуванням з найближчим оточенням, вміння встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, соціальне здоров'я індивіда [238].

Хронічний вплив стресів, що супроводжують початок навчання студентів у вузі, призводить до виникнення гострих психологічних реакцій стресу. На цій підставі задіюються механізми довгострокової адаптації, що мобілізують і витрачають крім "поверхневих", і "глибокі" компенсаторні ресурси особистості. Отже, сутність цього процесу полягає в підвищенні специфічної стійкості організму до впливу стресорів, закріпленню нових поведінкових навичок і стереотипів, а психофізіологічна перебудова спрямована на довгострокове пристосування й зачіпає не тільки нижчі шари психіки, але й власну структуру особистості [207, с.306].

Доволі часто студенти мають справу з адаптаційним стресом, що негативно позначається на показниках їх розумової працездатності. Адаптаційний стрес - це стан, що триває від одного тижня до року й характеризується дезорієнтованістю, емоційною нестабільністю, тривожністю, гострим переживанням відчуженості, низькою результативністю, неадекватністю витрачених зусиль, страхом перед невизнанням тощо [53]. О.В. Гейник констатовано, що адаптаційний стрес буває двох типів: нормативний; затяжний. Нормативний стрес адаптації - це динамічний природний процес, що передбачає повноцінне пристосування студентів до нестандартних умов

навчання у вузі й розглядається як конструктивний момент мобілізації сил для успішної адаптації. Затяжний стрес адаптації - це стан, коли стресові ситуації конструктивно не вирішуються, а відкладаються, зволікаються або приховуються через неможливість або небажання їх вирішувати. Затяжний стрес розглянуто як дезадаптації, що унеможлиблює повноцінне функціонування у вищій школі. Така стресова ситуація може тривати більше року й актуалізуватися протягом наступних років навчання, а за певних умов - не вирішуватися аж до закінчення вузу. Нормативний і затяжний адаптаційний стрес можуть носити хвилеподібний характер залежно від соціально-психологічних проблем, з якими можуть зіштовхнутися першокурсники в процесі адаптації. Вони мають також індивідуальний характер. Так, для одного певна стресова ситуація може вже бути вирішеною, а для інших - перебувати в стадії активізації [53].

Адаптаційний стрес у вузі можна розділити на: 1. Професійний стрес, якому властива неможливість пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, і можливості вироблення навичок самостійності в навчальній діяльності. Він складається зі зміни форм, методів навчання й оцінювання, які характерні для загальноосвітньої школи. Цей процес породжує певний страх у майбутніх студентів щодо навчання у вузі, а згодом може перерости в кризову ситуацію. 2. Соціально-психологічний стрес, що виявляється в складності пристосування індивіда до групи, установленні взаємин з нею, виробленні власного стилю поведінки. Він характеризується складністю долучення майбутнього студента до певної системи колективних відносин - ділової й особистісної. Ділова система відносин базується на двох основних рівнях: «студент-викладач» і «студент-студент». На першому рівні визначальну роль у взаєминах відіграє викладач, що вимагає від студента відповідного ставлення до себе. Ділові стосунки типу «студент-студент» передбачають рівноправне ставлення один до одного, однакові вимоги тощо. Проте в практиці не завжди відбувається саме так. 3. Культурний стрес, що передбачає фрустраційний процес входження в нове культурне середовище, у

якому панують інші цінності, норми, традиції тощо (така криза характерна, в основному, для приїжджих). Особливо гостро його переживають студенти, які мають намір навчатися віддалено від культурного середовища, в якому вони вирости. Соціальна психологія для цього використовує термін «соціокультурний шок», коли людина, не будучи підготовленою до змін культурного середовища, потрапляє до нього. Цей термін був уведений К. Обергом, який затверджував, що входження в нову культуру може призвести до дезорієнтації індивіда, що проявляється в таких аспектах: 1) напруга через зусилля, необхідні у процесі психологічної адаптації; симптоми - дратівливість, безсоння, психосоматичні розлади. Цей аспект культурного шоку називають також «культурною втомою»; 2) почуття втрати друзів, статусу, професійних навичок через відірваність від звичайного оточення: відчуття депривації в новому оточенні; 3) почуття покинутості, що часто відповідає дійсності через ворожість оточуючих; 4) плутанина в рольових очікуваннях, ціннісних орієнтаціях і власної особистісної ідентичності; 5) подив, тривога, дискомфорт, обурення – «моральна тривога» - під час усвідомлення різниці між культурами; 6) почуття безсилля через неможливість ефективно взаємодіяти зі своїм новим оточенням [53, с.167-168].

На наявність стресового навантаження на особистість студентів в умовах навчання у вузах наголошувала й Т.І. Пашукова. На її думку, у студентів воно породжуються ситуаціями заліково-екзаменаційної сесії. Під час сесії зростає як тривожність, так і егоцентризм, що є показником особистісної адаптації й захисту від стресу. У студентів-заочників стресові й дістресові стани виражені ще в більшій мірі, ніж у студентів стаціонарного відділення. Причиною тому служить більша кількість чинних стресорів, серед яких несформовані стосунки з викладачами, невпорядкованість побуту в приїжджих і порушення норм психічної гігієни в наслідок особливостей складання навчального плану (у першій половині дня студенти здають іспити або заліки, а в другій - зобов'язані бути присутніми на трьох-чотирьох лекційних парах) [166, с.193-195].

Необхідно відзначити також ряд вихідних суб'єктивних факторів, виділених В.В. Лагеревим [122]. На думку вченого саме вони лежать в основі стресових станів студентів початкових курсів у період навчання: 1) недостатній рівень фактичної підготовленості за програмою середньої школи, нехтування багатьма знаннями з курсів шкільних дисциплін внаслідок нерозвиненості працьовитості й допитливості, дефіциту особистої відповідальності й навчальної активності, невисокого рівня духовного й інтелектуального потенціалів; 2) слабо виражені навички навчальної роботи, недостатньо розвинене словесно-логічне (відвернене) мислення, нерозвиненість концентрації й розподілу уваги, незнання ефективних мнемонічних прийомів, слабкість вольової регуляції; 3) звична для умов середньої школи пасивна роль, несамостійність в оволодінні обраною спеціальністю; 4) невисокий рівень культури, моральної й трудової вихованості, що проявляються на тлі обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості; світоглядна й соціальна інфантильність; 5) недостатня виразність установки на придбання професії, випадковість зробленого професійного й життєвого вибору; 6) невпевненість у власних силах, сумнів у можливості успішного навчання у вузі, як результат усвідомлення студентами розглянутих вище факторів [245, с.22].

Всі фактори, що впливають на успішність навчальної діяльності студентів, Н.Д. Кибрик, В.М. Кушнар'ов, М.С. Яницький умовно розділили на особистісні особливості, що розуміються як відповідність емоційного й інтелектуального компонентів особистості профілю навчального закладу, пропонованим вимогам, обсягу й змісту навчального матеріалу, а також на психогенні й соматогенні фактори [245, с.22].

Американський психолог О. Франс висловив ідею, за якою людина реагує на стрес за принципом «боротьби чи втечі» відповідно до індивідуально складеного стереотипу [4]. Стрес, розглянутий у вигляді процесу, допускає зусилля людини для його подолання, спробу опанування ним (англ. -coping). Згідно з перекладом з англійської мови на російську у слові «coping» зберігаються ще не подолані труднощі. Більшість авторів дотримуються наукового поняття «копінг»,

включеного до структури стресу, і не розглядають його як будь-які зусилля щодо «совладання» з тією або іншою проблемою. Безсумнівно, наукове співтовариство може дозволити використовувати, наприклад, поняття «совладання» замість «копінг». У цьому випадку необхідне додавання «зі стресом», тобто (у розглянутому контексті) копінг - це спроба «совладання» саме зі стресом, що, до речі, може бути не тільки успішною, але й неуспішною. У концепціях копінгу зроблена спроба осмислити процес, що починається з переробки інформації й за допомогою стресових емоцій призводить до адаптивних реакцій індивіда. «Копінг» означає тут «совладання», адаптивна поведінка з метою відновлення рівноваги [1].

На думку Р.Р. Набіуліної, ті ж самі події життя студентів можуть мати різне стресове навантаження залежно від їхньої суб'єктивної оцінки. Після когнітивної оцінки ситуації індивід розпочинає розробку механізмів для подолання стресу, тобто властиво до копінгу. У випадку неуспішного копінгу, стресор зберігається й виникає необхідність подальших спроб подолання. Із цього видно, що структура копінг-процесу починається зі сприйняття стресу, далі - когнітивна оцінка, виготовлення стратегії подолання й оцінка результату дій (рис. 1.1) [145, с.16].

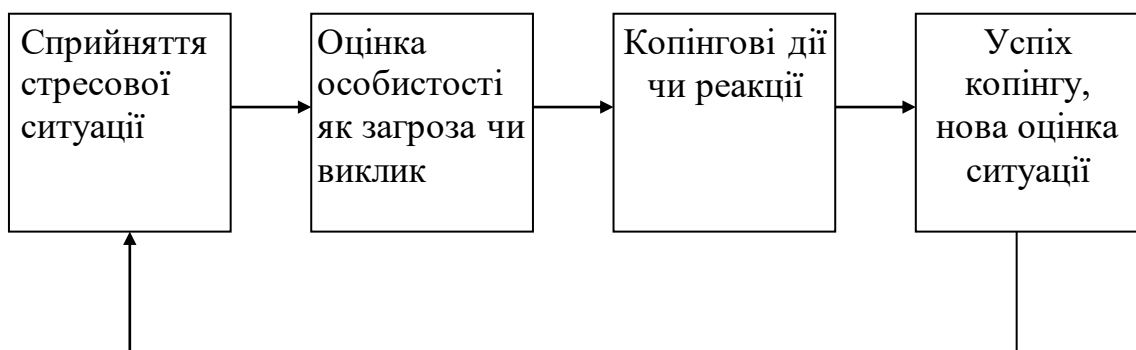


Рис. 1.1. Структура копінг-процесу [145, с.16].

Незважаючи на значну індивідуальну розмаїтість поведінки в стресі, більшістю дослідниками дотримано єдина класифікація способів подолання: копінг, націлений на оцінку; копінг, націлений на проблему; копінг, націлений

на емоції. Якщо на стресор можливо вплинути об'єктивно, то така спроба буде адекватної копінговою реакцією. Якщо через об'єктивні причини індивід не може вплинути на ситуацію й змінити її, то адекватним функціональним способом подолання є втеча. Якщо людина об'єктивно не може не уникнути ситуації, не вплинути на неї, то функціонально адекватною копінговою реакцією є когнітивна переоцінка ситуації, надання їй іншого змісту [145, с.16-18].

Цілеспрямоване поведіння на усунення або втеча від погрози (боротьба або відступ), призначена для зміни стресового зв'язку з фізичним або соціальним середовищем, розглядається як активна копінг-реакція. Пасивна копінг-реакція являє собою інтрапсихічні форми подолання стресу, які є захисними механізмами, призначені для зниження емоційного порушення раніше, ніж зміниться ситуація [145]. В умовах адаптаційного періоду з метою забезпечення оптимального рівня розумової працездатності студентів-першокурсників важливим є використання ними адаптивних (активних) копінг-реакцій.

Всупереч важливості досліджуваного питання стану розумової працездатності студентів (зокрема по зміні психологічних показників), їх емоційного стомлення, поки що служили темою для окремих досліджень, багато з яких припадають на тридцяті роки. Так, наприклад, А.П. Нечаєв, проводячи експериментально-психологічні дослідження динаміки розумової працездатності студентів педвузу та слухачів Воєнної академії, шукав метод, «за допомогою якого можна було б у будь-який момент виявляти психічне стомлення в кожний окремо взятий період його діяльності» [155].

У своїх роботах В.Н. Білоус ставив завдання систематичного вивчення вузом психофізіологічного стану свого студентства та відмітив, що загальний профіль 1 курсу за сумарними даними психологічних, нервових та фізіологічних особливостей нижчий від середніх нормальних цифр, характерних для молодих людей цього віку [19]. А.А. Крогіус вважав, що однією з суттєвих проблем для педагога є вміння виявити втомленість своїх студентів. Вивчаючи різні сторони навчальної діяльності студентів, він

відзначив, що досліджуючи явища втомленості як результату напруженої розумової роботи, бажано використовувати декілька психологічних методів, співставляючи їх один з одним [111]. К.Г. Марквардт підкреслив те, що для підготовки спеціаліста, що вміє широко та творчо мислити, вузу необхідно наполегливо працювати над його свідомістю, мисленням, пам'яттю, тобто над вищими формами психічної діяльності. Автор вказав на декілька важливих завдань, що стоять перед педагогами та психологами вищої школи. До них належать: 1) питання розвитку та тренування уваги, пам'яті та мислення студента; 2) необхідність розробки критеріїв інформації для всіх дисциплін; 3) важливість установа зворотнього зв'язку між викладачем та студентом на лекції; 4) можливість фіксувати наявність стомлення у студентів певні періоди навчального процесу тощо [99, с.114-115]. З робіт, присвячених психологічним особливостям пізнавальної діяльності студентів, можна вказати на дослідження Л.І. Солонцевої, яка у своїй роботі висвітлила питання про те, коли та в яких формах знання студентів, отримані на різних курсах, легше об'єднуються в логічну систему, коли вони краще застосовуються на практиці [209].

У деяких роботах вивчаються психофізіологічні реакції студентів у стресових ситуаціях – на екзаменах. У них досліджуються особливості зміни деяких психічних та фізіологічних процесів (пам'яті, уваги та ін.) у стані емоційного напруження. Робляться спроби психофізіологічного обґрунтування, планування навчальної роботи та складання розкладу занять [99, с.116]. Заслужують на увагу деякі роботи з вивчення стомленості студентів. Так, С.С. Соловійов [208] запропонував новий метод психофізіологічного контролю стомлення студентів. У статті Б.І. Курилова [120] подані цікаві данні, що дозволяють автору зробити висновок: найчастіше найменше стомлення відзначалось у студентів з найвищими результатами в навчанні.

Проблема працездатності у навчальній діяльності на сучасному етапі найчастіше розглядається у контексті особистісних рис студентів, типологічних особливостей нервової системи, а також залежно від початку, середини, кінця робочого дня, тижня чи року. Дослідження, проведені у 70-80-их роках ХХ ст.

О.В. Овчинніковою, Е.Ю. Тунгом [158] та М.П. Фетискіним [225], показали, що інформаційний та емоційний стреси, які переживають студенти під час екзамену, а також монотонність, яка супроводжує їхню інтелектуальну діяльність, суттєво знижують працездатність і дезорганізують функціонування організму в цілому. Сучасні дослідження особливостей працездатності студентів, які упродовж першого року навчання мають позитивну і нейтральну динаміку академічної саморегуляції, показали, що для студентів, академічна саморегуляція яких змінюється від середнього до високого рівня і в яких зростає внутрішнє регулювання, на кінець першого курсу характерна низька працездатність. Студентам, академічна саморегуляція яких має нейтральну динаміку, проте зростає зовнішнє регулювання, на кінець року характерна висока працездатність [165, с. 294], [163]. За даними дослідників, показники психічного розвитку та психофізіологічного стану сучасних студентів мають виражену тенденцію до погіршення, яка виявляється у зниженні ефективності функціонування в них сенсорних та сенсомоторних систем, погіршенні пам'яті й уваги, підвищенні стомлюваності, зменшенні загальної ефективності вирішення навчальних завдань, зниженні показників розумової працездатності та мотивації навчальної діяльності [127], [136, с.175].

Результати психофізіологічного дослідження, проведеного О.І. Івановою та Л.М. Басанець наприкінці навчального року, засвідчили, що у студентів порівняно з початковими даними достовірно зростає обсяг опрацьованої зорової інформації, проте якість виконаної під час тестування роботи суттєво погіршується. Отже, підтримання певного рівня загальної продуктивності розумової діяльності першокурсників, яка протягом року майже не змінюється, забезпечується тільки за рахунок підвищення характеристик розумової роботи. Автори в своєму дослідженні відзначили, що характер змін показників розумової працездатності в динаміці навчального року у студентів з різною спеціалізацією навчання дещо відрізняється, особливо це стосується точності виконання тестових завдань [93, с. 339].

Вказавши на взаємозв'язок процесу адаптації студентів та їх розумової працездатності, В.П.Кондратовою наголошено на необхідність мати надійні психологічні критерії, що дозволяють виявити стан розумової працездатності студентів для того, щоб при відхиленні цих критеріїв від типових показників активно брати участь у навчальному процесі, регулюючи його, відхиляючи втомленість та сприяючи активному пристосуванню студентів до ВНЗ. На її думку, відхилення від навчального режиму, перевантаження навчальним матеріалом студентів в умовах дефіциту часу та інші негативні моменти, викликають перевантаження нервової системи, які можуть проявитися в негативних психічних реакціях різного характеру, і, зокрема, у зміні психологічних показників розумової працездатності та виникненні психічного стомлення [99, с.112].

Досліджуючи інтелектуальну продуктивність, психофізіологічні особливості та розумову працездатність студентів у залежності від фізичного здоров'я та адаптаційних можливостей організму в процесі пристосування до навчальних навантажень, Л.К. Бусловська та Ю.П.Рижкова вказали на те, що однією з причин поганої адаптації та успішності можна вважати відсутність продуктивного стилю мислення у студентів, опори на репродуктивне мислення [38; 39], [175]. І.В. Лищук, В.В. Ємельянов [39], [76; 129] стверджували, що органічні фізіологічні можливості сприйняття у студентів не дозволяють засвоїти увесь потік інформації, і цього не враховує сучасна система навчання [39].

Від так, на думку вчених, успішність навчання студентів, особливо на перших курсах, залежить від адаптації до умов вишу. За результатами численних досліджень студенти, як правило, адаптуються до навчання лише до кінця третього курсу, а найбільший відсів відбувається саме на першому курсі [39], [76; 80; 175]. Вивчення дослідниками адаптації студентів та продуктивності їх розумової праці показало, що вони тісно пов'язані. Найменшу розумову працездатність виявлено у студентів-першокурсників, особливо на початку навчання у ВНЗ. У них же виявлено напруження процесів

адаптації, високу тривожність та низькі адаптаційні потенціали. Отже, авторами зроблено висновок, що напруження процесів адаптації призводить до зниження інтелектуальної продуктивності та успішності студентів [39]. Для прискорення пристосування до нового способу життя та діяльності необхідно виявлення психолого-педагогічних умов оптимізації цього процесу [78]. Низка зарубіжних досліджень [249; 251; 252; 253; 259; 260; 272] довели також, що існує певний, помірний взаємозв'язок між розумовими здібностями першокурсників вищої школи та їх академічною успішністю.

Отже, методи та організація навчання у вузі різко відрізняються від тих, що застосовуються у загальноосвітній школі. Вони потребують значного підвищення самостійності в оволодінні навчальним матеріалом, вміння планувати свій навчальний і вільний час. Для вирішення цих протиріч студенти докладають чимало фізичних і психічних зусиль. У результаті знижується працездатність та стійкість до психоемоційного навантаження, зростає нервово-психічна напруга, збільшується ймовірність виникнення розумової втоми, яка знижує працездатність студентів, призводить до погіршення психічного здоров'я. Сучасним студентам важко справитися з великим обсягом інформації. Для більшості з них навчальна діяльність пов'язана зі значним зниженням фізичного навантаження і зростанням нервово-емоційної напруги. Зростання нервово-емоційної напруги в умовах інтенсифікації й оптимізації процесу навчання призводить до передчасної втомлюваності та втрати працездатності [58].

Збільшення інформаційного навантаження в процесі навчання, невідповідність її якості й кількості психофізіологічним і особистісним можливостям, виникнення емоційно-стресових ситуацій можуть зробити й роблять украй негативний вплив на успішність, самопочуття й здоров'я студентів. Найбільш часто доводиться зустрічатися зі станом стомлення, що виражається в тимчасовому зниженні розумової працездатності, інтенсивності зовнішньої роботи органів і систем [207, с.151]. Проте у деяких вузах психологічна допомога студентам надається тільки силами самих викладачів.

Часто студент не знає, куди звернутися в ситуації психоемоційного стресу й дістресу, міжособистісних конфліктів, неможливості налагодити контакт із однокурсниками, елементарного психологічного дискомфорту. А найчастіше, студент може навіть і не усвідомлювати, що має потребу в якій-небудь психологічній допомозі. Таким чином, період навчання у вузі, незважаючи на всю складність і неоднозначність, виявляється недостатньо психологічно забезпеченим. Існуюча система психологічної допомоги студентам у цей час не в змозі вирішити проблему тривалого погіршення нервово-психічного й соматичного здоров'я студентів, зниження психофізіологічних ресурсів [207, с.324].

Тож, враховуючи аналіз наукової літератури, слід відзначити дефіцит досліджень, спеціально спрямованих на вивчення особливостей розумової працездатності студентів у контексті адаптаційного періоду. Систематизуючи існуючі наукові здобутки вчених, констатуємо, що *специфіка розумової працездатності* першокурсників полягає у наступному. Першокурсники демонструють низький рівень розумової культури, недостатній розвиток умінь критично та логічно мислити, відсутність продуктивного стилю та опертя на репродуктивне мислення, зниження ефективності функціонування сенсорних систем, погіршення пам'яті, уваги. Науковці визначили значне нервово-емоційне напруження, виникнення емоційних стресів та стомлення як зниження працездатності. У студентів констатовано відсутність самостійності, неготовність контролювати й оцінювати себе, керувати своєю пізнавальною діяльністю, слабку рефлексивність та зниження інтелектуальної продуктивності. Поряд з тим, детальне дослідження аспектів означеної проблеми дає змогу визначити психолого-педагогічні умови підвищення рівня розумової працездатності студентів, які і представлені у наступному підрозділі.

1.3. Аналіз досліджень психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів

Ускладнення програми навчання, широке використання технічних засобів у навчальному процесі, інтенсифікація освіти, збільшення кількості інформації і підвищення вимог до якості навчання зумовлюють закономірне збільшення навчального та нервово-психічного навантаження. Тому все більш актуальною стає проблема розвитку розумової працездатності студентів на різних етапах навчання [40, с. 68], [18, с. 4]. Поряд з тим слід зазначити, що питання підвищення продуктивності розумової праці і розумової працездатності розглянуті недостатньо, хоча вони мають велику теоретичну та практичну значущість [75, с. 29].

На сучасному етапі розвитку суспільства виникає потреба в реорганізації всіх його сфер і, насамперед, педагогічної. Від так одним із найважливіших завдань освіти сьогодні є створення умов для інтелектуального розвитку особистості, орієнтованої на самостійне отримання знань, формування умінь і навичок. В.В. Бойченко розглядає культуру розумової праці як одну з умов інтелектуального розвитку особистості студентів та підвищення їх розумової працездатності [30, с. 227]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування культури розумової праці дає змогу зробити висновок про те, що сучасною наукою накопичено достатній досвід, багато раціональних ідей, які створюють умови для вирішення проблеми формування культури розумової праці студентів за час їхнього навчання у вищому закладі освіти. Необхідно зазначити, що психологами розглянуто культуру розумової праці як систему прийомів, методів, звичок, що визначають стиль розумової праці (Д.Б. Богоявленська, Н.Ш. Валусєва і Н.П. Гончарук, П.Я. Гальперін, Л.П. Добраєв, Ю.А. Самарін та інші). За С.С. Зайцевою, культура розумової праці – це синтез якостей особистості, які у сукупності характеризують особистісне ставлення до навчальної діяльності, рівень її інтелектуальної, особистісної, організаційно-діяльнісної, гігієнічної та естетичної складової, що дають можливість студентам якісно, раціонально, з найменшими зусиллями виконати будь-яку розумову роботу. Результатом культури розумової праці є знання, які людина здобуває про предмет своєї діяльності; засвоєння тих

засобів, умінь та прийомів, котрими вона користується у своїй розумовій діяльності [30, с. 227-231], [83].

До цієї ж проблеми звертаються й М.О. Шевчук та Т.В. Андрущенко, наголосивши на тому, що підвищенню ефективності навчальної діяльності (а отже, й розумової працездатності) студентів сприяє культура навчальної праці. Вчені розглядали «культуру навчальної праці» як сукупність культури та техніки розумової праці, мотивації до навчання, дотримання основних вимог і правил навчальної діяльності, яке забезпечує максимальну ефективність засвоєння знань, умінь і навичок за умов раціонального використання часу, сил та засобів діяльності. Ними сформовано основні структурні компоненти культури навчальної праці студентів: знання психологічних та анатомо-фізіологічних особливостей студентського віку; мотивація навчання; культура мислення та гігієна розумової праці; знання умов збереження розумової працездатності; складання раціонального режиму дня; раціональне використання часу; планування роботи; техніка навчальної праці; навички та уміння роботи з книгою; розвиток пам'яті, уваги, мислення, мовлення; володіння прийомами самостійної роботи та самоконтролю; розвиток творчості та ініціативності у діяльності [240, с. 9-10]. До того ж, авторами виділено основні умови ефективного запам'ятовування, що дозволяє, в свою чергу, підвищити рівень розумової працездатності студентів: зацікавленість інформацією; опора на попередній досвід; сприятливий психологічний стан; повторення інформації; активність під час її засвоєння; осмислення матеріалу; концентрація вольових зусиль; чергування праці та відпочинку, утворення смислових зв'язків [240, с. 37-38]. На думку дослідників, для підвищення працездатності доречними будуть фізичні вправи, а також удосконалення процесів мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприйняття [240, с. 51]. Отже, на думку М.О. Шевчук та Т.В. Андрущенко, працездатність студента у навчальній роботі залежить від наступних умов: внутрішніх (інтелектуальні здібності, особливості волі, ступінь тренуваності, стан здоров'я); зовнішніх (загальна атмосфера у вищому закладі освіти, організація робочого місця, режим праці і

відпочинку, мікроклімат у групі); рівня організації праці; кількості розумового навантаження [240].

Окремими дослідниками наголошено на важливості психофізіологічної підготовленості студентів, що дозволяє досягти найбільшого підвищення розумової і фізичної підготовленості. Саме у зв'язку з цим мета психологічної підготовки – сформувати психічні якості, які потрібні для досягнення високого рівня успішності, виробити психічну стійкість та готовність до подолання труднощів в екстремальних ситуаціях. Її конкретні завдання наступні: сприяти вихованню моральних рис особистості; розвивати увагу, пам'ять, мислення, стійкість та швидкість мобілізації, уміння добре орієнтуватися в різних ситуаціях; у заняттях фізичною культурою і спортом формувати емоційно-вольові якості: сміливість, рішучість, витримку, волю до перемоги [13; 50]. Від так, аналізуючи існуючі підходи, можна зазначити, що завдання психологічної підготовки спрямовані на розвиток пізнавальної сфери особистості (мислення, уваги, пам'яті та вольових якостей, зокрема, емоційно-вольової стійкості) [114].

Досліджуючи особливості розумової працездатності студентів з різною тенденцією до самоактуалізації, Т.Б. Партико констатовано, що на підвищення розумової працездатності першокурсників впливають активність в освітньо-професійній, суспільно-політичній та фізичній сферах, незалежність та стереотипність поведінки, ціннісні орієнтації, пізнавальні потреби, самоповага та самоприйняття [165, с. 298]. Характеризуючи роль життєвих цінностей у підтриманні та підвищенні розумової працездатності першокурсників з різною тенденцією до самоактуалізації, Т.Б. Партико наголошено на тому, що прямої взаємодії між цими параметрами не виявлено. Виходячи з вищезазначеного, для підвищення розумової працездатності у студентів вчена рекомендує наступне: для студентів з вираженою тенденцією до самоактуалізації доцільно урівноважити їхню активність у сфері освіти і майбутньої професійної діяльності, з одного боку, і суспільно-політичної та фізичної активності, - з іншого, зробивши акцент на освітньо-професійній; при низькій тенденції до самоактуалізації студентам варто прагнути більшої незалежності у вчинках,

підвищуючи свою самоповагу і самоприйняття, що сприятиме росту їхньої розумової працездатності; якщо в студентів тенденція до самоактуалізації виражена середньо, для підвищення розумової працездатності необхідно дати їм можливість відчувати повагу до себе, важливість домогтися незалежності своїх вчинків і поділяти цінності самоактуалізованої особистості [165, с. 300-301].

У зв'язку з вивченням психологічних чинників академічної автономності студентів-першокурсників з різною працездатністю, Т.Б. Партико також сформовано основні рекомендації щодо підвищення розумової працездатності студентів: урізноманітнення пізнавальної діяльності студентів, спонукаючи їх до цілісного сприйняття світу і людей, розуміння зв'язку між протилежностями, а також уникнення перенасичення навчального процесу монотонною інформацією [164, с. 333].

Враховуючи взаємозв'язок рівня розумової працездатності та адаптації першокурсників, Д.Ю. Мамаєв виділив наступні умови соціальної адаптації, створення яких, на нашу думку, сприятиме, в свою чергу, підвищенню розумової працездатності: створення креативного середовища, що розвиває, стимулює навчальну, наукову і соціально-культурну діяльність студентів; відкритість соціокультурного простору університету суспільству, його мобільність, швидка реакція на зовнішні процеси, наявність зв'язків з різними соціальними структурами; залучення студентів до соціально-культурної, навчально-пізнавальної та наукової діяльності з моменту їхнього вступу до університету [137, с. 3].

Під час розробки шляхів підвищення працездатності, на думку І.М. Трахтенберга, треба враховувати деякі умови, висунуті ще М.Є. Введенським щодо забезпечення високої продуктивності у осіб розумової праці [220, с. 21].

Саме М.Є. Введенський зазначав, що «вмілий розподіл розумової праці може не тільки розвинути продуктивну роботу, але й зберегти на довгі роки, а можливо, й на усе життя, розумову працездатність та загальний тонус своєї життєдіяльності. Втоплюються не стільки від того, що багато працюють, а від

того, що погано працюють». У зв'язку з цим доцільно зупинитися на тих загальних умовах, сформованих ним, що забезпечують підвищення розумової працездатності особистості та вдало презентовані в роботі А.С. Єгорова та В.П. Загрядського [75, с. 30]. Першою умовою є поступове входження в роботу. Істотну роль відіграє врахування згаданої умови під час складання режиму дня. З фізіологічних позицій період впрацьовування визначається необхідністю мобілізації й відповідного налаштування організму на більш високу функціональну готовність. Недоцільно з цього погляду в процесі діяльності часто влаштовувати перерви, бо вони порушують впрацьовування й віддаляють період найвищої продуктивності. Другою умовою підвищення працездатності є рівномірність і ритмічність роботи. Здійснення цього принципу передбачає вироблення оптимального темпу роботи з відповідним розподілом розумової діяльності протягом всього часу. Створення постійного й звичного темпу сприяє й розвитку оптимального рівня розумової продуктивності. Темп діяльності різний у різних людей. Та за будь-якого темпу потрібні ритмічність, а також послідовність, систематичність, плановість, що складає третю умову високої працездатності [220, с. 21-22]. Під послідовністю та систематичністю слід розуміти насамперед плановість діяльності, тобто прядок її у часі [75, с. 31].

Однією з важливих умов збереження високої працездатності М.Є. Введенський вважав також правильне чергування праці й відпочинку, а також зміну одних форм праці іншими [220, с. 22]. Зміна занять, переключення з одного виду розумової праці на інший, чергування мисленнєвої діяльності з невеликим фізичним навантаженням зазвичай сприяє працездатності, позбуває відчуття стомлення [75, с. 31]. У таких видах розумової діяльності, які значною мірою потребують постійної напруженої уваги, слід впроваджувати короточасні активні перерви. Адже у ситуації стомлення розумова діяльність сповільнюється, увага порушується. В тому ж випадку, коли розумова діяльність характеризується творчими зусиллями, часті перерви не бажані, бо вони порушують процес впрацьовування. Підтримуючи таку точку зору

(М.І. Виноградов, Е. Крепелін, К.Н. Платонов), необхідно пам'ятати, що кожна перерва діє на криву роботи не лише як відпочинок і втрата вправи, а й як втрата стимуляції. Через це під час творчої розумової діяльності не варто часто використовувати зміну різних форм праці. Нарешті, ще однією умовою підвищення працездатності М.Є. Введенський вважав сумлінне ставлення суспільства до роботи. Це вже соціальний аспект підвищення розумової працездатності [220, с. 21-23], [75, с. 32].

На думку Н.Є. Бачерікова, дотримання певних психогігієнічних норм, правильний та раціональний розподіл розумового навантаження відіграють велику роль у підтриманні оптимального рівня розумової працездатності студентів, високої ефективності розумової праці (навчання) та профілактиці можливих негативних наслідків перенапруження [18, с. 107].

З метою оптимізації та підвищення ефективності навчання та розумової працездатності студентів необхідним є дотримання норм навчального навантаження та раціональний розподіл дисциплін з навчальних годин з урахуванням їх складності та динаміки розумової працездатності. У методичних рекомендаціях під редакцією Є.А. Кузьміна «Оптимізація навчального процесу у медичному вузі», наприклад, вказано, що для добре встигаючих студентів, які мають високо розвинуту пам'ять та концентрацію уваги, за 6-годинних аудиторних занять необхідно 4-5 годин на самостійну підготовку та перегляд наочних посібників, а для студентів з середньою успішністю – ще більше часу. У той же час Е.Е. Саркисянц відзначив, що у віці 17-25 років тривалість розумової праці не повинна перебільшувати 9-10 годин на день за умови дотримання раціонального режиму праці, рівномірного розподілу навантаження за днями тижня. Отже, складаючи навчальний розклад, необхідно прагнути до того, щоб не було стомлюючих та малоефективних четвертих пар, які викликають перевтомлення, знижують розумову працездатність студентів та продуктивність самостійної підготовки [18, с.115].

Не менш важливими є заходи, пов'язані з навчальним процесом: детальні вказівки щодо вивчення окремих предметів, конспектування лекцій та

організації самостійної роботи надаються викладацьким складом з кожної дисципліни перед початком її вивчення. Керівництво вузу піклується про забезпечення підручниками та необхідним посібниками. Цю діяльність проводять бібліотеки вузу та кафедри. Даному питанню приділяється велика увага, бо від повного забезпечення студентів посібниками залежить успіх учбового процесу в цілому. Проводяться також консультації щодо організації самостійної роботи першокурсників, усунення окремих труднощів під час переходу від шкільних методів до вузівських [12, с.6-7].

Велике значення має раціональний розподіл планового аудиторного часу. Необхідно враховувати психофізіологічні закономірності розумової працездатності та будувати навчальний розклад відповідно до цього: найбільш важкі дисципліни слід планувати на час найбільшої працездатності, лекції змінювати семінарськими, практичними та іншими заняттями. Однак і саме проведення лекцій та практичних занять заслуговує великої уваги: вони повинні проводитися за чітким планом, наочно, цікаво, з залученням активної уваги студентів та за умов їх активної участі, бо інформація, що не викликає інтересу та, що не пройшла через практичну переробку, погано засвоюється. Треба враховувати психофізіологічні закономірності сприйняття і засвоєння інформації (впрацьованість, стомлення, зниження уваги) та під час читання лекції необхідно наводити приклади, що урізноманітнюють складність та емоційну насиченість інформації. У свою чергу, студенти мають завчасно ознайомитися з матеріалом лекції за підручником, повністю розуміти її сутність, конспектувати тільки головні та нові дані. Щодо практичних занять, не можна допускати, щоб хоча б один студент не зробив сам того, що необхідно, та не зрозумів теоретичного обґрунтування необхідних навичок. Тобто треба домагатися того, щоб усі першокурсники брали активну творчу участь у семінарських, лабораторних та інших заняттях. У підвищенні розумової працездатності студентів та її ефективності велику роль відіграє їх особиста організованість, вміння та раціональні навички роботи на лекціях, практичних заняттях та під час самопідготовки. Суттєвим недоліком є те, що

багато з них не вміють працювати з підручниками, посібниками та першоджерелами. Вирішенням цієї проблеми може стати складання ними картотеки прочитаного, яка буде дуже корисна у подальшій практичній та науковій діяльності. Особливо слід відзначити необхідність систематичного міжкафедрального регулювання обсягу завдань на самопідготовку першокурсників, певного контролю з боку деканатів та ректорату [18, с. 115-119].

Слід зауважити, що не завжди зниження працездатності й продуктивності праці є наслідком втоми, оскільки на них можуть впливати й одноманітність роботи чи відсутність до неї бажання, усвідомлення безцільності виконаної діяльності, несприятливий емоційний стан і погане самопочуття, навколишнє середовище. З іншого боку, підвищення працездатності не завжди є свідченням відсутності втоми. Так, дослідження С.М. Рошмана показали, що після екзамену працездатність студентів майже завжди більша, ніж до екзамену. Дослідник цілком слушно зазначив, що підвищення працездатності студентів після екзамену зумовлене нормалізацією їх нервово-емоційного стану [220, с. 7].

Вивчаючи інформаційний аспект проблеми адаптації курсантів до навчального простору, В.О. Лефтеров вказав на те, що важливою дидактичною умовою сприйняття курсантами необхідної інформації та її опрацювання є елемент новизни, який вона містить, тобто педагогу вищої школи необхідно так проводити свої навчальні заняття, щоб підтримувати ефект новизни та непередбачуваності інформації, що надходить [127].

Як зазначила І.М. Дичківська, в умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій, оновлення змісту філософії освіти, необхідності підвищення рівня активності і відповідальності педагога за власну професійну діяльність, винятково важливого значення набуває реалізація інноваційної діяльності педагога та інноваційних освітніх технологій, що може розглядатися як одна з умов підвищення розумової працездатності студентів [71, с.155]. Зокрема, І.М.Дичківською підкреслено, що інноваційна педагогічна технологія

- цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [71]. Нам імponує позиція Т.О. Шевчук, згідно якої застосування інноваційних технологій у сфері вищої освіти передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, використання диференційних форм і методів, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності. При такому підході студент стає суб'єктом педагогічної взаємодії та активним учасником комунікативного діалогу з викладачем. Форми, методи і технології інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань, індивідуальні стандартні завдання, ділові ігри, особистісно-орієнтований підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути, „мозкові штурми". До важливих напрямів інноваційної педагогічної технології слід віднести введення кредитно-модульної організації навчального процесу, мультимедійних технологій навчання, інтернетного комплексу [241].

Одним з пріоритетних і перспективних напрямів є метод інтенсивної освіти, що мобілізує і активізує діяльність учасників педагогічного процесу. Він отримав назву кейс-стаді (метод ситуаційних вправ, ситуаційний метод) та є способом утвердження в суспільстві посткласичної моделі освіти. Цей метод стимулює його учасників ґрунтовно аналізувати факти, ситуації, навчає обирати правильну стратегію, удосконалювати і захищати її у дискусійній групі, розвиває вміння студента ставити більш чіткі, обґрунтовані запитання та приймати відповідні рішення. Впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює роль і функції викладача, який стає керівником, організатором, винахідником і помічником, а не лише носієм абсолютного знання [235].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що впровадження інноваційних технологій дозволяє не тільки підвищити якість викладання, але й сформувати культуру інтелектуальної діяльності студентів, посилити їх активність, змінити ціннісні орієнтації та мотиваційні установки як

першокурсників, так й викладачів. Наслідком такого освітнього процесу є становлення суб'єктності студента [121, с. 35]. Навчання студентів на основі інноваційних технологій, як свідчать напрацювання педагогів-новаторів, стимулює: різке зростання рівня самостійності (змістовної і виконавчої); придбання уміння вчитися (у студентів розвиваються системні, узагальнені знання і способи діяльності); підвищення рівня оперування навчальним матеріалом, що дає можливість виходу на дослідницький, творчий рівень; розвиток готовності взяти на себе відповідальність за своє навчання, здатність до співробітництва, кооперації, прийняттю нових технологій (тобто відбувається навчання соціальних відносин і набувається здатність діяти технологічно, адекватно соціальної культури); зміну мотивації та готовність до вирішення дослідницьких завдань і, як наслідок, появу почуття компетентності і афілітації, що є передумовою самоактуалізації [121, с. 38-39].

Досліджуючи розумовий розвиток особистості студентів, І.Д. Бех вказав на те, що не варто давати студентам лише готові алгоритми і формувати дії за цими алгоритмами. Бажано навчити їх самостійно складати ці алгоритми. До того, ж у навчанні способів розв'язання різноманітних практичних задач, як зазначає автор, допомагають різні евристики, тобто прийоми, що полегшують розв'язання. Евристики відрізняються одна від одної за рівнем узагальненості; вони становлять ієрархічну систему, на вершині якої містяться загальні вказівки (наприклад, «розв'язуй задачу, якнайповніше використовуючи її умову»). На думку вченого, навчання найважливішим евристичним прийомам має велике значення з погляду розумового розвитку індивіда [22, с.257].

До того ж, одним з основних чинників, який викликає нервово-психічні перенапруження, є так званий інформаційний стрес, що пов'язаний із необхідністю переробки великої кількості інформації у стислий термін [127], [200, с.16].

У дослідженнях Є.М. Морозової, Д.А. Жуйко, А.Л. Гринько встановлено чіткий взаємозв'язок працездатності з психоемоційним станом студентів, доведено, що розумове перенапруження призводить до порушень вищих

психічних функцій: знижується пам'ять, увага, та, як наслідок – працездатність, збільшується стомлення. До того ж, працездатність у навчальній діяльності певною мірою залежить від властивостей особистості, типологічних особливостей нервової системи та темпераменту. Поряд з цим, на неї впливає інтерес та новизна інтелектуальної діяльності, настанова на виконання певного конкретного завдання, інформація та оцінка результатів роботи. Виходячи з цього, авторами сформовано комплекс заходів (умов), що сприятимуть підвищенню розумової працездатності студентів, подоланню та профілактиці психоемоційного та функціонального напруження: систематичне вивчення навчальних предметів студентами протягом семестру, без «штурму» в період заліків та іспитів; ритмічна та систематична організація розумової праці; постійне підтримання емоцій та інтересу; удосконалення міжособистісних стосунків студентів між собою та викладачами вишу, виховання почуттів; організація раціонального режиму праці, харчування, сну та відпочинку; навчання першокурсників методам самоконтролю за станом організму з метою виявлення відхилень від норми та своєчасної корекції та усунення цих відхилень засобами профілактики [144, с. 307-310]. Як зазначили О.О. Навакатикян та А.І. Ковальнової за певної інтенсивності високу працездатність забезпечує нервово-емоційне напруження, в той час як підвищення меж цих показників призводить до перенапруження, перевтомлення, а потім і до розвитку патології [147, с. 15].

Поряд із загальноприйнятими умовами підвищення працездатності, розумова продуктивність залежить від багатьох чинників і може бути стимульована, у свою чергу, низкою конкретних заходів. Одним з таких чинників, що впливають на працездатність, є емоційний стан, що позначається на розумовій діяльності [220, с. 23].

В межах когнітивного підходу Ж. Бужент, С. Віелард [266], проаналізувавши показники оперативної пам'яті під впливом емоційно негативної індукції, визначили взаємозв'язок між розумовою працездатністю та емоційним станом особистості. Ще однією стороною вивчення впливу

емоційного стану на показники розумової працездатності є дослідження, що стосується питань пояснювальних моделей емоційних вимірювань та операцій пам'яті. Автор роботи, І. Корсон, підкреслив, що багаторазові експерименти змогли встановити, що негативне хвилювання або депресивний стан, викликають дефіцит розумової діяльності [276].

Працездатність людини визначається тим, наскільки урівноважена її поведінка, коли їй вдається уникнути надмірних емоційних переживань. Саме від емоційного налаштування, емоційного мікроклімату залежить працездатність і продуктивність роботи. Інтелектуальна діяльність, зазвичай, відбувається в умовах підвищеного емоційного настрю. Але не будь-який настрій слід розцінювати як чинник, що впливає негативно на розумову працездатність. Найчастіше причиною емоційного напруження є робота в умовах браку часу. До цього призводить також розуміння виконавцем її значимості, відповідальності і можливої небезпеки. Розумова діяльність творчого характеру, що потребує вибору альтернатив, розв'язання нових завдань тощо, включає механізм, який підвищує рівень готовності організму до дії і полегшує здійснення цієї дії. Вищі емоції, пов'язані з творчою діяльністю людини, мобілізують її. Без високого емоційного напруження не може бути й мови про творче піднесення, а також швидке розв'язання термінових і відповідальних завдань. У зв'язку з цим велике значення мають і індивідуальні особливості особистості та її стан під час роботи – рівень пильності, ступінь тривожності, мотивація вчинків [110, с. 18-20].

Як констатовано С.Н. Вадзюк, розумова праця часто супроводжується стресовими ситуаціями, реакція на які суттєво залежить від рухової активності та працездатності індивіда [40, с. 73]. У студентському середовищі, насамперед, йдеться про інформаційний та емоційний стреси, які дезорганізують функціонування організму в цілому [164, с.327], [158]. Його причиною в студентів-першокурсників можна вважати інформаційне перенасичення, яке найчастіше пов'язане з монотонністю навчальної діяльності [164, с. 327], [220]. Дослідниками зазначено важливий факт: особи, схильні до психічного

перенасичення вважають свою діяльність дуже одноманітною і мають низьку потребу в активності. Г. Бартенверфер, В. Хакер і Д. Фрезер ще у 60-х роках ХХ ст. звернули увагу на те, що об'єктивна монотонність діяльності найчастіше виникає в умовах, коли ця діяльність, з одного боку, вимагає уваги, а з другого – є недостатньо творчою та мотивованою. У ці ж роки Н.Г. Валентинова виявила, що при вищому освітньому рівні особистості важче зноситься одноманітна діяльність [164, с. 327], [91]. Н.П. Фетіскін [164, с. 327], [224] вивчав час виникнення стану монотонії в студентів залежно від мотивів навчальної діяльності. Дослідником було виявлено, що найчастіше стан монотонії спричинювався нейтральним мотивом, а найрідше – мотивом обов'язку. Отже, моральна мотивація знижує ефект монотонності діяльності, тим самим підвищуючи загальну працездатність студентів [164].

Для профілактики емоційних стресів та оптимізації розумової працездатності людини науковцями запропоновано впровадження в практику методів релаксації [222; 123]. З метою збереження високої працездатності під час здійснення інтелектуальної діяльності, пов'язаної з осмисленням, аналізуванням, сприйняттям нового, з елементами творчості, її необхідно організовувати так, щоб переважали зорові сприйняття над слуховими, особливо під кінець робочого дня. Можна також використовувати такі методи підвищення ефективності розумової праці, як зменшення її важкості, продовження роботи для розвитку впрацьовування чи «другого дихання» або ж припинення діяльності з метою відпочинку на певний час. Проведення занять з аутогенного тренування на перервах між заняттями сприяє зменшенню втоми та нервового напруження, забезпечує більш високі показники розумової працездатності [40, с. 80].

У роботі Ю.В. Бушова [35] виявлено, що в умовах очікування стресу особи зі зниженою емоційною стійкістю гірше справляються з тестовими завданнями. Представником диспозиційного підходу Г. Айзенком визначена також суттєва залежність змін розумової працездатності людини від її індивідуально-психологічних рис, особливо від рівня «нейротизму» (тобто рівня емоційної

стійкості людини, її схильності до напруження, збудливості, депресивності) [40, с. 147], [179].

Окрім інших факторів, для високої працездатності необхідне почуття задоволення виконаною справою, позитивна емоційна налаштованість, сприятливі взаємини в колективі. Неабияке значення також мають бажання виконувати завдання і свідоме ставлення до праці [110, с. 106-107]. Особливу роль має ставлення студента до самого себе та до оточуючих. Як зазначила Г.О. Хомич, саме юнацький вік є сприятливим для утворення позитивного чи негативного само ставлення, розвитку довіри до себе [232]. Крім того, розумова працездатність залежить від виховання, освіченості людини, виду діяльності, трудового стажу, віку і взаємозв'язана з багатьма соціальними факторами. Тому під час її оцінки та підвищенні треба враховувати всі ці показники [110, с. 26].

За даними Н.Є. Бачерікова, в проблемі оптимізації розумової працездатності та її ефективності можна виділити декілька найбільш важливих аспектів: розробка раціональних режимів навчання з урахуванням характеру спеціальності; створення оптимальних гігієнічних умов розумової діяльності; впровадження психолого-педагогічних заходів, що підвищують навчальну активність та роблять легшим сприйняття та засвоєння знань, умінь та навичок; обґрунтування психогігієнічних принципів навчання та ін. [18, с. 5]. До факторів, що найбільш суттєво впливають на розумову працездатність студентів, на її ефективність та якість Н.Є. Бачеріков зараховали наступні: вихідний стан соматичного та нервово-психічного здоров'я студентів; особистісні характерологічні, інтелектуальні та інші психічні особливості; ступінь прояву та стійкості мотивації до навчання саме в даному навчальному закладі та за обраною спеціальністю (вибір вишу та майбутньої спеціальності визначається в основному за бажанням самих студентів, але інколи буває випадковим); швидкість переключення від старого, звичного стереотипу життя та навчання й адаптації до нових умов, нових форм та режиму навчання, до нового навчального колективу; сімейний стан; особливості житлово-побутових

умов, режим харчування та сну (основною причиною дефіциту сну й інших порушень режиму дня багато дослідників відзначають велике навчальне навантаження, значний обсяг матеріалу, який дається студентам для опрацювання в звичайні навчальні дні та необхідний для повторення в період заліків та іспитів); режим особистої гігієни та рухової активності; особливості використання вільного часу; обсяг, ступінь труднощів та рівномірність розподілу навчального навантаження; методика та ступінь наочності викладання (планування в розкладі понад нормативного збільшення занять – по 8-10 годин та неадекватно великий обсяг матеріалу для самопідготовки створює емоційно тяжкий дефіцит часу в сукупності зі зниженою працездатністю); психологічна атмосфера у взаємовідносинах студентів з викладачами, адекватність вимог з боку професорсько-викладацького складу (взаємовідносини між студентами та викладачами часто будуються за першим враженням, і необхідне налаштування на оволодіння даним предметом здебільшого залежить від педагогічної майстерності викладача, від його особистісних якостей, а також від його вміння швидко схоплювати особливості особистісних характеристик студентів) [18, с. 32-44].

Велике значення в успішності студентів та підвищенні їх розумової працездатності відіграє особистісна мотивація та зацікавленість у тому чи іншому різновиді інтелектуальної діяльності діяльності; у засвоєнні того чи іншого навчального предмета, вони (мотивація та зацікавленість) можуть виникати з майбутнього досвіду та в процесі навчання, бути глибокими чи поверхневими та ін. Для підтримання мотивації та зацікавленості на високому рівні необхідно дотримання рівноваги між традиційністю і новизною викладання, розумна пропорціональність теоретичного та практичного матеріалу, висока підготовленість викладача до заняття, його добре самопочуття, творче викладання матеріалу, можливість активної самостійної участі студентів у засвоєнні матеріалу. Далі слід враховувати наявність певної межі психічних та психофізіологічних можливостей студентів, певної стійкості їх психічних процесів. Вони менш стійкі та більш вразливі у першокурсників,

мають різний характер змін в залежності від статі, віку, дотримання режиму сну, харчування та інших факторів [18, с. 121].

Не менш важливою проблемою є невизначеність мотивації вибору професії та недостатня психологічна підготовка до неї. Хоча більшість студентів мотивують вибір ВНЗ прагненням оволодіти спеціальністю, яка подобається, вважають, що навчання дозволить їм засвоїти певні знання, стати освіченими людьми, розвинути особистісні здібності і в подальшому приносити користь суспільству, частина першокурсників головним вважають отримати диплом та певну незалежність у житті. Їм важко співвіднести себе з майбутньою професією, спеціальністю, однак вони впевнені, що вища освіта необхідна. Існують і такі студенти, для яких отримання вищої освіти розглядається як засіб досягти високого матеріального забезпечення та просунути в кар'єрі. Враховуючи неоднозначність професійної орієнтації, вищій школі доводиться вирішувати цю проблему вже у навчально-виховному процесі [95, с.23].

У підвищенні розумової працездатності великого значення набуває психологічний клімат у взаємовідносинах студентів, викладачів, студентів та викладачів. Вони повинні будуватися на принципах моралі: самоповаги та самовиховання, поваги один одного, взаємодопомоги, творчої ініціативи, вірності професійному обов'язку, гуманізму, високої відповідальності та ін. [18, с. 120]. Згідно з дослідженням В.Чиркова та Е.Ділсі, на яких посилається в своїй роботі Т.В. Алексєєва, існує суттєвий зв'язок між стилем педагога і пріоритетами внутрішніх прагнень студентів. Проведені дослідження показали, що значущою для студентів молодших курсів є така риса викладача, як уміння зрозуміти студента [5, с.41-42].

Першою і основною умовою виховної ефективної взаємодії педагога і студента, наголошує І.Д. Бех, є наявність довіри й позитивних стосунків між ними, заснованих на взаємній повазі. Без цієї умови важко розраховувати на успіх усього виховного процесу в цілому, оскільки за байдужих, рольових чи негативних взаємовідносин психологічна ефективність навіть найвитонченіших виховних впливів буде мінімальною [22, с.259-261]. Викладач має керувати не

тільки індивідуальною професійно-навчальною діяльністю, а й спільною, тобто взаємодією студента з педагогом і ровесниками [24, с.33]. Адже суб'єкт пізнання (студент) ніколи не навчається ізольовано, а завжди живе в реальному колективі й завжди (реально чи нереально, усвідомлено чи ні) порівнює свої дії, їх оцінку педагогом з діями та оцінками своїх товаришів, прагне завоювати бажане місце в навчальному колективі. Організуюючи колективну професійно-навчальну діяльність студентів, педагог створює умови для розвитку в нього вміння оцінювати себе з різних поглядів – залежно від його місця і функцій в сумісній роботі. Підвищується також відповідальність перед іншою людиною (а на цій підставі – й перед суспільством в цілому), вміння приймати рішення, що стосуються не тільки себе, а й іншої людини. Це сприяє виробленню у нього активної життєвої позиції, здатності до саморегуляції і більш адекватної самооцінки, прийомів узгодження своїх дій і координації з іншими учасниками діяльності, вміння долати конфлікти у ході спілкування, а отже, створює умови для кращого перебігу адаптаційного процесу. Участь у колективній і груповій роботі поліпшує професійно-навчальну діяльність і підвищує мотивацію студентів. Через групову роботу педагог може керувати розвитком особистісних взаємовідносин всередині групи і одночасно соціальними мотивами. Від так зростає ініціатива студентів, число контактів і різноманітних форм спілкування з ровесниками в процесі навчання [22, с.260].

Актуальним зараз стає особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання, який по-новому формулює основне завдання освіти – створення максимально сприятливих умов для особистісного та розумового розвитку особистості [237, с.138-139]. Акумулюючи досвід сучасних психологічних досліджень, В.М. Чернобровкін підкреслив, що реалізація цього завдання досягається через організацію особистісно орієнтованого середовища взаємодії у вузі, де до студента ставляться як до унікальної особистості, індивідуальність якої усвідомлена й прийнята педагогами [15; 23; 174], [237, с.140]. На думку В.М. Чернобровкіна, таке середовище пронизане духом гуманізації, демократизації, не директивної педагогіки. Її найважливішими

характеристиками є: атмосфера довіри, доброзичливості, співпереживання й поваги; оптимістична віра в особистісний потенціал кожного студента; співробітництво, діалогічна взаємодія; відсутність примусу, терпимість до недоліків; розширення прав студента як суб'єкта освітнього процесу; індивідуальний підхід. Важливим також є створення змістовно збагаченого пізнавального середовища, в якому студенти можуть підбирати навчальні предмети та вибирати навчальний матеріал [237, с.141].

У цих умовах, на думку Т.М. Куриленко, важливе місце займає проблема єдності та доступності вимог до студентів, що роблять навчальний процес більш цілеспрямованим. Незважаючи на важливість дотримання єдиних вимог у ВНЗ, це питання не знайшло певного розкриття в дослідженнях педагогів вищої школи. Серед частини викладачів означена проблема викликає заперечення, бо вони вважають, що студенти – не діти, а дорослі люди, у яких розвинута свідомість і вони самі можуть вдосконалюватися без допомоги викладачів. До єдиних вимог до студентів належать три основні аспекти: дидактичний, виховний та суспільний. Значне місце серед них посідає єдність дидактичних вимог. Це єдина лінія педагогічної діяльності у навчальному процесі, вироблена викладацьким колективом [119, с.23-25].

У зв'язку з цим, особливої значущості набуває реалізація ефективної педагогічної діяльності у вузі як однієї з умов підвищення розумової працездатності студентів. На думку В.М. Чернобровкіна, про ефективну педагогічну діяльність можна говорити тільки в тому випадку, коли вчитель реалізує дії, утримуючи в свідомості педагогічні цілі (цілі навчання, виховання, розвитку особистості та інтелектуальних здібностей студентів), на досягнення яких ці дії направляє. Вчений зазначив, що основою ефективної педагогічної діяльності є цілепокладання (целеформулювання, целеудержання, целеосуществлення) як її системоутворюючий фактор. Ставлення вчителя до учня (студента) повинно характеризувати не просто його професійну позицію, воно повинно втілювати в собі цінності, які лежать в основі його відносин з людьми. Людина має сприйматися не стільки як студент, з проблемами

розвитку якого пов'язані професійні функції педагога, а як особистість з позицій і перспектив її майбутніх життєвих завдань, відносин зі світом і людьми [236, с. 343-345].

Дослідження Х. Вонг [254] та ряду зарубіжних вчених [247; 248; 254; 255; 256; 261; 265; 267; 268; 269; 272; 273; 274] довели також, що на успішність студентів, яка обумовлена показниками їх розумової працездатності, впливає кваліфікація вчителя (необхідний так званий «вчитель-керівник»), який вмів вдало управляти навчальною та розумовою діяльністю студентів.

Спостереження і спеціальні дослідження психологів засвідчили, що здоровий психологічний клімат колективу, доброзичливі, шанобливі взаємини людей сприяють і високій продуктивності праці і нормальному самопочуттю. Ворожість, а тим більше конфліктні взаємовідносини знижують працездатність, створюють ґрунт для внутрішнього дискомфорту [110, с. 100]. Характер і сила впливу групи на студентів залежать від того, який психологічний клімат склався в академічній групі під впливом суспільно значущої діяльності студентів. В.Секун відзначив, що в студентській групі існують два види взаємин: офіційні, встановлення яких обумовлене раціональними мотивами, і неофіційні, де превалюють емоційні відносини. Саме неофіційні взаємини є в студентському віці найбільш значущими. Однак, як зауважила Н.Творогова, у студентів існують три групи потреб, що визначають їхнє прагнення до створення референтної групи: 1) потреба в захисті - тобто уникнення невдачі, прагнення зберегти своє становище в групі; 2) потреба в досягненнях, авторитеті, самореалізації; 3) потреба в радості, гарному самопочутті, настрої, любові [5, с.41]. В академічних групах яскраво виражені орієнтації на внутрішньо групові цілі, які мають найбільшу цінність. При цьому ділові відносини в навчальній діяльності розвинуті дуже слабо. Але дослідники встановили, що між рівнем розвитку колективу і рівнем ставлення студентів до навчання існує прямий зв'язок [5, с.41-42].

У процесі спільної навчально-професійної діяльності виникають соціально-психологічні явища, що справляють істотний вплив на поведінку й

особистість студента: громадська думка, колективний настрій, традиції. Громадська думка може сприяти формуванню соціально-адаптивних форм поведінки і соціально значущих якостей особистості. Настрій колективу здатний підтягнути людину або навпаки - гальмувати її активність. Традиції сприяють вирішенню питання масового залучення студентів до процесу виховання нового покоління людей на якісно нових ціннісних орієнтаціях та пріоритетах [5, с.41-42].

У групі відбувається практичне засвоєння позитивного морального досвіду. “Колектив визначає і розвиває ті риси особистості, які мають найбільшу соціальну цінність”, - констатовано Л.Я.Рубіною. Підтримуючи цю думку, К.Г. Делікатний додає, що студентська група може у різних випадках життя справляти неоднаковий вплив на її членів. У одному випадку група позитивно впливає на студента, на його ставлення до навчально-пізнавальної роботи, оточуючих, а у іншому – може справляти негативний вплив на молоду людину, гальмувати її активність. Дуже важливо, щоб академічна група була щодо кожного з її членів референтною, тобто мала значний вплив на формування переконань студентів, їх особистісних установок, ставлення до оточуючих людей та навчання. Для цього необхідно, щоб група формувалася як згуртований, об'єднаний спільними цілями, чітко діючий колектив, думкою якого буде пишатися кожен із його членів. Велике значення для успішної адаптації мають взаємини, які складаються в групі, атмосфера товариської взаємодопомоги, почуття ліктя. Психологічна та інтелектуальна єдність груп - це здатність виробити спільну думку, встановити своєрідний динамічний баланс між інтелектуальною самостійністю кожного і необхідністю підкорення думці більшості у вирішенні питань роботи групи. Атмосфера в групі великою мірою визначає самопочуття студента, його ставлення до навчання, успішність оволодіння своєю професією [65, с.32-33].

Посилаючись на думку С.Каверіна, Т.В. Алексеєва виділила три типи студентів з різним ступенем готовності до колективних впливів. Перший тип складають студенти з повним і беззастережним прийняттям створюваних у

колективі відносин. Другу групу утворює молодь, що «приймає умови» колективу в одному виді діяльності, наприклад, у навчальній, і не приймають їх в інших, наприклад, у сфері побуту, де вона залишаються ізольованою. До третьої групи входять студенти, що не приймають і не виявляють колективістської спрямованості в жодному виді діяльності. Можна припустити, що готовність особистості до сприйняття впливів колективу впливає на тривалість адаптаційного періоду. Так, студенти першої групи швидше адаптуються у студентському середовищі, ніж студенти третьої [5, с.50].

Як зазначив І.Д. Бех, враховуючи виховну силу колективу, водночас неможливо недооцінювати вплив на особистість так званих малих груп, зокрема еталонної. Індивід, будучи членом однієї групи, може приймати (чи не приймати) цінності, погляди й норми іншої групи. На думку такої еталонної групи людина інколи зважає більше, ніж на думку офіційної групи, куди вона входить за своїм соціальним становищем. Так, для студента-першокурсника еталонною групою може стати компанія позашкільних друзів, яка чинить на нього більший вплив, аніж викладачі та батьки [21, с.102-103]. Вирішення завдання підвищення розумової працездатності потребує суспільних зусиль усього педагогічного колективу [119, с.23]. Педагогічний колектив є ядром виховного простору, головним колективним суб'єктом виховання особистості [24, с.91].

Значну допомогу студентам у подоланні труднощів, багато з яких можна уникнути, має надавати педагог-куратор. Слово “куратор” походить від латинського *curator* – попечитель, опікун. Однак воно не зовсім відображає справжню роль куратора у ВНЗ, у діяльності якого органічно поєднуються функції керівника, наставника і консультанта. Головне його завдання – створення згуртованого колективу студентів академічної групи, формування студента як майбутнього спеціаліста [65, с.31]. Педагогічний досвід має для куратора надзвичайно велике значення, та і у молодих викладачів є свої переваги. Їм легше розділити із студентами труднощі спільної діяльності.

Головне при цьому – досконала професійна підготовка, високі моральні якості, повага до студентів у поєднанні з вимогами до них [65, с.31].

Отже, спираючись на досягнення науки в питаннях досліджень людини, можна зробити висновок, що процес впливу на працездатність є керований [182, с. 82]. У сукупності увесь комплекс факторів умов студентського навчання має в кожному окремому випадку позитивний або негативний вплив на розумову працездатність, продуктивність навчання та стан здоров'я студентів. Питання підвищення працездатності студентів та ефективності навчання повинно вирішуватися шляхом аналізу об'єктивно існуючих умов та індивідуальних особливостей, шляхом пошуку раціональних рішень в організації та здійснення комплексу навчально-методичних та виховних заходів [18, с. 45-47].

Диференціація психолого-педагогічних досліджень з проблеми підвищення розумової працездатності студентів дозволяє визначити конкретні психологічні та педагогічні умови. На нашу думку, *серед психологічних умов* доцільно виділити: *саморегуляцію власного психофізіологічного стану* (здатність особистості керувати власними психологічними та фізіологічними станами, діяти за допомогою порівняння наміченої програми та виконаних дій, узгоджувати власні спонукання та координувати власну психічну активність); *нервово-психічну стійкість* (витривалість, протистояння та готовність студентів до впливу різних несприятливих факторів, обумовлених зростанням розумового навантаження); *конструктивну копінг-реакцію студентів* (поведінка особистості, спрямована на раціональний аналіз проблеми, створення й виконання плану рішення складної стресової ситуації).

До того ж, враховуючи особливості адаптаційного процесу студентів-першокурсників слід мати на увазі психологічні умови, що обумовлені специфікою цього періоду та особливо важливі саме для першокурсників. На нашу думку, ця група *психологічних умов* пов'язана з актуалізацією адаптаційного потенціалу студентів та складається з: *прийняття себе та інших* (позитивного ставлення студентів до себе та інших, безумовного

самоприйняття при збереженні критичності, віри у себе та свої можливості, а також поваги та довіри до інших); *адаптивності* (здатності особистості пристосовуватися до мінливих умов освітнього середовища, аналізувати та адекватно сприймати його, зберігати свою цілісність та оминати деструктивність під впливом змін, а також здатність особистості погоджувати свої цілі і досягнути в ході розумової діяльності результати); *конструктивних комунікативних здібностей* (властивості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію та адекватне взаєморозуміння в процесі спілкування та виконання спільної інтелектуальної діяльності); *емоційного комфорту* (стану емоційної рівноваги студента, що виявляється в спокої, захищеності, впевненості у собі та безпеці); *моральної нормативності* (здатності особистості сприймати запропоновану йому соціальну роль, морально-етичні норми поведінки та вимоги інтелектуально-освітнього середовища); *нівелювання ескапізму* (прагненні особистості адекватно сприймати проблеми, оцінювати та вирішувати їх); *ціннісної мотивації до навчання* (ставлення студентів до навчання, що виявляється в їх прагненні оволодіти спеціальністю, засвоїти певні знання, стати освіченою людиною та розвинути особистісні здібності); *сприятливого психологічного мікроклімату у групі* (взаємоповаги, творчої ініціативи, орієнтації на внутрішньо групові цілі, психологічної та інтелектуальної єдності групи).

Систематизуючи теоретичні здобутки зарубіжних та вітчизняних науковців з проблеми підвищення розумової працездатності студентів, нами були виділені наступні **педагогічні умови**: *культура розумової праці* (система прийомів, способів, методів, звичок, що визначають стиль розумової діяльності особистості, її особистісне ставлення до цієї діяльності); *раціональна організація розумової діяльності* (уміння студентів самостійно та якісно, з найменшими зусиллями організувати та виконати будь-яку розумову роботу); *ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність* (здатність поступово підходити до сприйняття та виконання інтелектуальних дій, поступова мобілізація та відповідне налаштування організму на більш високе продуктивне

здійснення цих дій); *рівномірність і ритмічність у виконанні мисленневих операцій та вправ* (вироблення оптимального темпу розумової роботи з відповідним розподілом розумового навантаження протягом всього виконання мисленневих операцій); *системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань* (уміння студентів детально готуватися до розумової діяльності та планувати порядок розв'язання інтелектуальних завдань); *свідоме ставлення першокурсників до інтелектуальної діяльності* (внутрішнє бажання студентів сумлінно виконувати інтелектуальні завдання, активне їх залучення до розумової діяльності); *активізація інноваційно-інтелектуальної педагогічної діяльності* (впровадження нововведень в інтелектуально-освітній простір університету, сукупність послідовних, цілеспрямованих дій педагога, спрямованих на оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптацію навчального процесу до сучасних освітніх умов); *ефект новизни при організації мисленнєвої діяльності студентів* (урізноманітнення та емоційна насиченість мисленнєвої діяльності, уникнення монотонності); *засоби утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем* (забезпечення послідовного та безперервного переходу особистості на якісно новий ступінь інтелектуального розвитку, складання моделей розуміння складних логічних схем у вигляді евристичних програм, алгоритмів та ін.); *доступність вимог до студентів з боку викладачів* (єдині, чітко сформульовані правила поведінки студентів, що забезпечує ефективне використання інноваційних технологій); *підтримання доброзичливих високоінтелектуальних взаємин студентів та викладачів* (взаємоповага, урахування особливостей студентів, сприйняття кожного студента як суб'єкта навчального процесу та носія унікальних інтелектуальних здібностей); *створення позитивної атмосфери у ВНЗ* (вищий навчальний заклад як креативне середовище, що розвиває та стимулює розумову діяльність студента, відкритість інтелектуально-освітнього простору університету особистості першокурсника).

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи результати вивчення теоретичних підходів до проблеми розумової працездатності особистості ми дійшли таких висновків:

1. Узагальнюючи погляди вчених щодо вивчення проблеми розумової працездатності особистості, можна констатувати, що розмаїття дефініцій цього поняття пов'язане з використанням їх у багатьох галузях пізнання - філософії, фізіології, гігієні, медицині, соціології, психології, педагогіці й інших. Дослідниками охарактеризовано феномен «розумової працездатності» і його зміст, вивчено взаємозв'язок працездатності та властивостей нервової діяльності людини, а також фізичної і розумової її видів.

2. Проведений теоретичний аналіз наукових підходів висвітлив важливість урахування змін рівня розумової працездатності особистості в різноматніх аспектах (статеві-віковому, залежно від індивідуально-типологічних особливостей вищої нервової діяльності, стану здоров'я тощо). У той же час існує сталі переконання в тому, що методи кількісного вираження розумової працездатності не є цілком коректними. До того ж, дослідження механізмів, вивчення різних аспектів розумової працездатності вимагає застосування інтегрованого, міждисциплінарного наукового підходу.

3. У результаті аналізу психологічних досліджень проблеми розумової працездатності особистості доходимо висновку про те, що це її потенційна здатність виконувати певний обсяг цілеспрямованої розумової діяльності, що ґрунтується на психофізіологічних особливостях організму та особистісних властивостях людини, а також на певному рівні результативності цієї діяльності, яка не призводить до перенапруження, перевтомлення та стресу.

4. Специфіка розумової працездатності студентів-першокурсників обумовлена особливостями організації навчальних занять та адаптаційного періоду у вищому навчальному закладі, що в ряді випадків супроводжується значними інтелектуальним та нервово-емоційним напруженням, виникненням

емоційно-стресових ситуацій, появи психічного стомлення, що негативно позначається на показниках розумової працездатності та успішності студентів.

5. Важливим для науковців є питання про шляхи активізації розумової працездатності особистості взагалі та студентів зокрема. Ними обґрунтовано різні психолого-педагогічні умови підвищення зазначеного феномена, прорангувавши які, ми виокремили наступні *психологічні умови*: саморегуляція власного психофізіологічного стану, нервово-психічна стійкість, конструктивна копінг-реакція студентів, прийняття себе та інших, адаптивність, конструктивні комунікативні здібності, емоційний комфорт, моральна нормативність, низький рівень есканізму, ціннісна мотивація до навчання, а також сприятливий психологічний мікроклімат у групі.

Серед *педагогічних умов* домінуючого значення набувають: культура розумової праці студентів, раціональна організація їх розумової діяльності, ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність, рівномірність і ритмічність у виконанні мисленнєвих операцій та вправ, системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань, свідоме ставлення першокурсників до інтелектуальної діяльності, активізація інноваційно-інтелектуальної педагогічної діяльності, ефект новизни при організації мисленнєвої діяльності студентів, засоби утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем, доступність вимог до студентів з боку викладачів, підтримання доброзичливих висоінтелектуальних взаємин студентів та викладачів, а також створення позитивної атмосфери у вищому навчальному закладі.

6. Теоретичне обґрунтування психологічної моделі підвищення розумової працездатності студентів, визначення специфіки даного феномена та результати пілотажного дослідження умов підвищення розумової працездатності вказують на необхідність розробки комплексної програми емпіричного дослідження та визначення особливостей їх розвитку, що і презентовано в наступному розділі дисертаційної роботи.

Результати теоретичного дослідження відображено у наступних публікаціях автора:

1. Харченко С.В. Теоретико-методологічні засади дослідження феномена стресу та працездатності / С.В. Харченко// Проблеми загальної та педагогічної психології / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України – Т. XII, част. 2. - Київ, 2010. – С. 358-366.

2. Шевченко С.В. Психолого-педагогические условия повышения умственной работоспособности студентов-первокурсников: теоретический обзор /С.В. Шевченко// Журнал практикуючого психолога / Зб. наук. праць Київського національного лінгвістичного університету. - Київ, 2013. – С.79-91.

3. Шевченко С.В. Концептуальные аспекты изучения проблемы умственной работоспособности личности /С.В. Шевченко// Наука та освіта: науково-практичний журнал. – Випуск № 6.– Одеса: Південний науковий Центр НАПН України, 2014.– С. 138-142.

4. Шевченко С.В. Аналіз психологічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період /С.В. Шевченко// Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 26. – С. 918-931.

5. Харченко С.В. Збереження оптимальної працездатності студентів-першокурсників під впливом стресогенних факторів як актуальна проблема сучасної вищої школи /С.В. Харченко// Зб. матеріалів I Міжнародного психологічного конгресу «Стрес та захист психічного здоров'я особистості в умовах сучасного суспільства». – Мелітополь - Миколаїв, 2010. – С.146-150.

6. Шевченко С.В. Особливості вивчення феномена стресу у контексті явища «адаптації». /С.В. Шевченко// Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет - конференції «Нові виміри сучасного світу»/ Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького – Мелітополь, 2010. - С.92-93.

7. Шевченко С.В. Работоспособность как интегральная характеристика адаптации первокурсников в условиях современной высшей школы /С.В. Шевченко// 36. наук. праць VI Міжнародної науково-практичної конференції «Становлення сучасної науки - 2010». Психологія и соціологія. - Прага, 2010. - С. 54-56.

8. Шевченко С.В. Теоретический анализ проблемы адаптации и работоспособности студентов в высшей школе в условиях трансформации образовательной системы /С.В. Шевченко // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Стратегические вопросы мировой науки - 2012». - Выпуск 22. – Психология и социология. – Перемишль: Наука и студия, 2012. – С. 3-6.

9. Шевченко С.В. Динаміка розумової працездатності студентів в умовах сучасного освітнього простору /С.В. Шевченко// Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.- №1 (10). – Мелітополь, 2013. – С.203-206.

10. Шевченко С.В. Специфіка розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період / С.В. Шевченко// Материалы IX Международной научно-практической конференции «Эффективные инструменты современных наук - 2013». – Вып. 31. –Психология и социология. – Прага: Издательский дом «Образование и наука», 2013.– С.49-51.

11. Шевченко С.В. Визначення основних компонентів розумової працездатності студентів-першокурсників сучасного освітнього закладу /С.В. Шевченко// Zbiór raportów naukowych. „Nauka I Utworzenie XXI Stulecia: Teoria, Praktyka, Innowacje,, (29.11.2013 - 30.11.2013) - Opole: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - С. 58-60.

12. Шевченко С.В. Психологічні особливості розумової діяльності студентів сучасної вищої школи /С.В. Шевченко// «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції

(м. Львів, 25-26 липня 2014 року): - Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 28-32.

13. Шевченко С.В. Психологічні кореляти розумової працездатності студентів-першокурсників в період адаптації /С.В. Шевченко // Педагогічні та психологічні науки: виклики і сьогодення: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 8 серпня 2014 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. –С.100-105.

14. Шевченко С.В. Особливості адаптації та розумової працездатності студентів-першокурсників під впливом стресогенних факторів як актуальна проблема сучасної вищої школи /С.В. Шевченко, С.В. Мельникова //Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: монографія: [за заг. ред. Т.С. Троїцької] / Аносов І.П., Молодиченко В.В., Троїцька Т.С. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – С.354-372.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

У розділі сформульовано основні завдання дослідження, презентовано методи діагностики складових розумової працездатності першокурсників та психолого-педагогічних умов її розвитку в адаптаційний період. Обґрунтовано критерії, рівні та якісні показники прояву зазначеного феномена, здійснено порівняльний аналіз показників розумової працездатності студентів без досвіду та з досвідом професійної підготовки.

2.1. Діагностичні методи вивчення розумової працездатності студентів та психолого-педагогічних умов її розвитку

Для вдосконалення системи навчання, підвищення ефективності навчально-виховної роботи необхідні комплексні, динамічні дослідження розумової працездатності студентів в адаптаційний період та психолого-педагогічних умов її розвитку [207, с.151].

Зважаючи на це, нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого є вивчення психологічних особливостей розумової працездатності студентів першого року навчання (за виділеними нами компонентами) та психолого-педагогічних умов її розвитку в період адаптації до вищої школи.

Для досягнення мети передбачалось розв'язання наступних **завдань дослідження:**

1) обґрунтувати критерії розумової працездатності, визначити рівні та показники цього феномена;

2) емпірично дослідити показники розумової працездатності студентів (за її основними компонентами) та виявити зв'язок між цими даними та рівнем розвитку адаптаційних здібностей студентів;

3)дослідити основні психолого-педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників у період їх адаптації у ВНЗ;

4)встановити наявність чи відсутність у першокурсників стресового стану, що переживається ними як адаптаційний;

5)здійснити порівняльний аналіз показників розумової працездатності студентів без досвіду та з досвідом професійної підготовки.

Виняткове значення для вирішення означеної проблеми має теоретичне обґрунтування та систематичний аналіз вже відомих у науковому просторі базових критеріїв, рівнів та показників розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників. Разом з тим, в сучасній методології розумової працездатності відсутні чіткі критерії розумової працездатності особистості. Одним із завдань нашого дослідження виступає визначення критеріїв даного явища, тож доцільним є здійснення диференціації малочисельних існуючих наукових здобутків вчених у цій сфері. Слід відмітити, що деякі з виділених науковцями критеріїв розумової працездатності були нами проаналізовані раніше, та при визначенні основних критеріїв в рамках нашого дослідження ми спирались переважно на презентовані нами конструкти даного феномена.

Отже, на думку вчених, розумова праця характеризується, перш за все, емоційною напруженістю. При цьому провідними є сприятливі емоційні стани, які системно підкріплюють функціональну активність інших психічних процесів. Згідно з результатами сучасних досліджень, емоційні процеси безпосередньо регулюють розумову працездатність особистості, підтримують визначений рівень психічної активності [168, с.84-85].

Залежно від того, який вплив чинить стан напруженості на ефективність діяльності, виділяють стани операційної та емоційної напруженості. В основі операційної напруженості переважають процесуальні мотиви діяльності, тому вона позитивно впливає на суб'єкта й зберігає високий рівень його працездатності. Емоційній напруженості притаманне яскраво виражене негативне афективне забарвлення поведінки, руйнування мотиваційної

структури розумової діяльності, внаслідок чого її ефективність знижується [187], [237, с.53].

Проблема емоційного стану людини завжди займала одне з головних місць у дослідженнях учених різних країн світу. Емоційна сфера людини є однією з найбільш складною у психічній саморегуляції діяльності індивіда, вона пов'язана з усіма психічними процесами, властивостями й станами особистості. Емоції визначають ставлення людини до навколишнього світу, сутність тих якісних змін, що відбуваються в особистості в процесі її розвитку й тому вони найбільш оперативні сигналізатори практично всіх змін, що відбуваються в організмі людини [168, с. 45]. Найважливішою особливістю емоцій є їх безпосередній зв'язок зі зміною стану функціонування систем забезпечення життєдіяльності організму. За рахунок процесів напруженості, збудження і гальмування, які лежать в основі саморегуляції діяльності, у людини формується особисте позитивне або негативне ставлення до об'єктивної діяльності. При цьому позитивні емоції підвищують життєвий тонус людини, негативні емоції, на протигагу позитивним, знижують рівень психічної активності людини [168, с.45], [72; 73]. Тож, позитивне супроводження розумової праці особистості справляє визначальний вплив на успішне вирішення нею інтелектуальних і інших задач. У процесі навчальної діяльності висока працездатність детермінується позитивними емоціями, почуттям власної гідності, впевненості і бажанням працювати. Тоді ж як в умовах зниженої розумової працездатності закономірно виникають негативні емоції, з'являється почуття втоми, виникає бажання припинити роботу, причому в міру наростання стомлення підсилюється і негативне емоційне супроводження діяльності. За такого підходу емоційна складова розумової працездатності виступає суб'єктивною основою його ставлення до діяльності [168, с. 85-86].

В останні десятиріччя у вітчизняній психології виділилися в окремий напрям дослідження, спрямовані на виявлення психологічних аспектів розумової працездатності особистості. В їх основу покладена дезінтеграційна теорія стомлення людини, яка виявляє детермінанти порушення регуляції

процесів психічної активності. Деформація головних психічних процесів під час стомлення, згідно цього напрямку, викликає «хаос» у сприйнятті, зміну властивостей уваги й інших психічних функцій, які негативно впливають на розумову працездатність особистості [168, с.57]. Подібним по зовнішнім проявах зі стомленням, але відмінний за змістом є особливий психічний стан людини, що виникає під час тривалої розумової праці, як монотонія (Є. Ільїн, Я. Коломенський, Г. Костюк, В. Рождественська, О. Скрипченко, Б. Теплов). Відмінність між стомленням та монотонією полягає в механізмах гальмування активності особистості [168, с.55-56].

Представники емоційної теорії стомлення особистості (М. Дьяченко, А. Захаров, Л. Кандилович, А. Прохоров, В. Пономаренко, В. Ротенберг, О. Овчинникова, Г. Сельє, П. Симонов та ін.) в основу характеристики кількісних та якісних змін її працездатності поклали стресовий стан, який виникає внаслідок тривалого емоційного впливу несприятливих зовнішніх умов. Емоційний стрес значно підсилюється, якщо суб'єкт розглядає його як нездолану перешкоду, а свої можливості для її подолання недооцінює. До особливого виду стресу дослідники віднесли емоційні стани, що виникають у незвичних умовах розумового перевантаження, надзвичайно відповідальних чи небезпечних умовах діяльності, сенсорної ізоляції тощо [168, с.47].

Зазначимо, що у сучасних умовах зростання емоційної інтенсивності та напруженості праці, коли різноманітні емоційні стреси стали з особливою силою діяти на людину, виникло багато проблем, пов'язаних із зниженням рівня інтелекту, погіршенням емоційного стану та зниженням стресостійкості особистості [72, с.14], [168, с.46]. Накопичення в особистості переживань під впливом потужного інтелектуального навантаження знижує рівень її розумової працездатності. Такий стресовий стан людини є одночасно причиною й наслідком виникнення в неї хронічної перевтоми [168, с.48].

Проблему активізації пізнавальної діяльності особистості як основного прояву його суб'єктності досліджували Л. Арістова, А. Вербицький, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, О. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.,

а психологічні аспекти формування особистості як суб'єкта діяльності – К. Абульханова-Славська, В. Асєєв, І. Бех, Н. Богданович, О. Бодальов, А. Брушлинський, А. Журавльов, В. Знаков, В. Рибалка, Є. Рогов, В. Селіванов, В. Татенко, Д. Фельдштейн та інші [25]. Під впливом цих тенденцій у психологічній і педагогічній науках домінує думка, яка визначає найбільш цінне для особистості студента їх психічне, внутрішнє, суб'єктивне. Тому спрямованість студента як суб'єкта на пізнання власного психічного життя становить гносеологічний аспект предмета психології та важливий навчально-виховний аспект роботи будь-якого викладача у виші, який є справжнім суб'єктом педагогічної діяльності [25].

Сучасний класик проблеми суб'єктності в російській психології, А. Брушлинський, наголошував на тому, що «всупереч поширеним думкам, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, що володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності та інше, а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації...» [188, с. 43], який насамперед формується, власне, у процесі оволодіння професійною освітою [25]. Визначаючи суб'єктність людини як її онтологічну якість, А. Брушлинський розглядає суб'єкта як досить широку за обсягом цілісну систему, яка містить в собі всі – індивідні, особистісні й індивідуальні – якості людини, і є їх інтегратором [35, с.45], [237, с. 157].

В роботі В.А. Роменця виокремлена позиція К. Абульханової-Славської, яка слушно зауважила, що саме суб'єкт має потенційні можливості змінювати самого себе: «У психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність...суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього та внутрішнього, залежного та незалежного від нього» [193, с. 9], [24].

До точки зору, за якою поняття «суб'єкт» відображає радше функціональну ознаку психічної активності, ніж її зміст схиляється В. Чернобровкін, наголошуючи, що актуалізація суб'єктних функцій може відбуватися в активності різного напрямку й змісту [237, с. 160].

У російській психологічній науці проблему суб'єктності людини також досліджував В. Петровський, який, констатував, що переходи особистості на нові етапи розвитку «... детерміновані ззовні включенням індивіда в той чи інший інститут соціалізації чи ж зумовлені об'єктивними змінами всередині цього інституту, від яких залежить особистість у своєму формуванні» [169, с. 21].

Відповідно, Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, В. Рибалка, В. Ягупов та інші науковці особливий акцент у навчально-виховному процесі ВНЗ роблять на гуманістичну парадигму освіти і виховання, на необхідність забезпечення суб'єктності учня (студента, слухача) у навчально-виховному процесі навчального закладу. «... на перший план виступає принцип дитиноцентризму, але не в значенні уваги до дитини як абстрактної, узагальненої, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності – починаючи від дошкільця і закінчуючи університетом» [109, с. 14], – наголошував В. Кремень.

У роботі В. Татенка зазначено, що обґрунтовану характеристику понять «суб'єкт» і «суб'єктність» запропонували також В. Слободчиков та Г. Ісаєв: «Суб'єкт – людина як носій (ініціатор, творець, розпорядник) предметно-практичної діяльності і пізнання; становлення суб'єкта є процес оволодіння індивідом власного духовного життя»; «Суб'єктність – соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидна і безпосередньо дана форма самобуття людини» [218, с. 372].

Моносуб'єктний підхід орієнтує, на думку В. Татенка [219], сприймати психіку особи на зразок суб'єктно-центрованого цілого та відповідно передбачає виокремлення відповідної інстанції, яка забезпечує якісну цілісність

психіки у процесі функціонування і розвитку людської істоти як суб'єкта пізнання, поведінки та діяльності.

Цікавим є аналіз проблеми суб'єктності О. Ф. Бондаренком, який розглядав її з таких позицій: «А – суб'єктність як інтегральність; Б – суб'єктність як продуктивність щодо своїх власних переживань; В – суб'єктність як незалежність (некомфорність) у соціальних і міжособистісних стосунках; Г – суб'єктність як здатність самовизначення» [31, с. 60–61].

Особливої актуальності нині, у зв'язку з прикладними завданнями оптимізації функціонування регуляторних процесів в соціальній взаємодії, підвищення працездатності в трудовій і навчальній діяльності, профілактики несприятливих наслідків стомлення і стресових станів, набувають психологічні дослідження емоційно-вольової саморегуляції суб'єкта [242].

Розглядаючи проблему регуляції як спроможності особистості наполегливо виконувати розумову діяльність, П.Ф.Ломов зазначав, що психологія розкриває механізми психічної регуляції діяльності, тобто ті процеси, які забезпечують адекватність діяльності її предмету, засобам і умовам [132, с.215].

В теорії М.Я.Басова фокус уваги спрямований на просту і складну форми регуляції поведінки. При простій формі регуляції процес поведінки направлений прямолінійно, де кожна подальша ланка визначається попередньою і пов'язана з нею так чи інакше за змістом [16, с.58]. Поряд із волею М.Я.Басов виділяв і емоції, як внутрішній механізм, що здійснює регуляцію поведінки. Регулююча роль емоцій полягає, з одного боку, в тому, що вона дає лише загальний напрям процесам активності, орієнтує особу на певне коло стимулів, з іншого боку, емоційний стан визначає функціональний рівень психічної діяльності [17].

Своєю прихильністю до потребово-мотиваційної парадигми відомий і П.В.Симонов, який головну увагу приділяє аспекту потреби, вважаючи волю-потребою в подоланні перешкод. У своїх поглядах вчений спирається на інформаційну теорію емоцій. При такому підході воля як атрибутивна складова психічної регуляції діяльності і поведінки особистості виявляє свої окремі

сторони в тісній взаємодії з емоціями [203]. Особливий інтерес складають дослідження емоційно-вольової регуляції і управління процесами мотивації діяльності, проведені В.А.Іванніковим. Вчений виділяв прийоми свідомого впливу на процес мотивації: поєднання двох смислів в одній дії, мовна самостимуляція, використання символів-нагадувань про наслідки, навмисна зміна привабливості мотиву [85].

Позиція єдиної інтерпретації емоційних й мотиваційних процесів, як зазначив Ю.Ю. Палайма, вочевидь пов'язана з тим, що емоційність у цьому випадку виступає як іманентна властивість мотиву. Тому одне і теж явище різні автори розглядають то як прояви волі, то як мотивацію, то як емоції [161]. У число функцій волі В.І.Селіванов справедливо включив регуляцію емоцій і психічних станів, створення психічної стійкості, що забезпечує успішність діяльності [198, с.17]. В дослідженні самооцінок вольових якостей [86] такі якості, як відповідальність, ініціативність, самостійність, обов'язковість, енергійність пов'язані з соціально-нормативною регуляцією; рішучість, сміливість – з мотиваційною. Витримку, терплячість, цілеспрямованість, наполегливість пов'язують з емоційно-вольовою регуляцією [230]. Відзначимо, що дослідження регуляції психічних процесів сприяли виникненню в межах проблеми волі аспекту саморегуляції. Цей напрям відокремився в практично самостійні дослідження, де основним предметом аналізу є не воля або вольові процеси, а прийоми саморегуляції. Частина досліджень цього напрямку, яка не втратила зв'язок з проблемою волі, часто здійснюється під назвою «емоційно-вольова регуляція» [85].

Сучасні дослідження зарубіжних науковців (Bandura, Schunk & Zimmerman), зосереджувалися на понятті саморегуляції в аспекті здатності людини до вольової поведінки, відзначає Huit, цитуючи обширну літературу [257].

На нашу думку, розумова діяльність потребує від особистості студента також вміння критично, об'єктивно оцінювати процес та результат вирішення інтелектуальних завдань, а також брати відповідальність за їх виконання.

Критичні вміння, які проявляються в знаходженні правильного способу рішення інтелектуальної задачі, у перевірці та контролі отриманих результатів і їх об'єктивної оцінки, лежать в основі здійснення та вдосконалення навчальної та розумової діяльності, забезпечують реалізацію головної мети - глибокого й осмисленого засвоєння наукових знань і науково-теоретичного мислення. Забезпечуючи особистість здатністю до свідомої регуляції, контролю й оцінки своїх і чужих дій, а також здатністю значною мірою ініціювати пізнавальну активність, критичність дозволяє продуктивно мислити, об'єктивно оцінювати і відбирати потрібну інформацію з точки зору її істинності, достовірності, доцільності; відстоювати свою думку; знаходити оптимальні способи розв'язання проблем (Н.Б.Березанська, С.І.Векслер, Л.С.Виготський, Б.В.Зейгарник, І.І.Кожуховська, С.А.Король, А.І.Ліпкіна, Л.А.Рибак, С.Л.Рубинштейн, Ю.А.Самарін, А.А.Смірнов, Б.М.Теплов, О.К.Тихомиров та ін..) [101].

На думку О.В. Кочерги розвиток критичності людини являє собою здатність, яка забезпечує широкий діапазон продуктивної роботи психічних процесів (на різних рівнях їх дії) за рахунок активної селекції й оцінки інформації. В його роботі показано, що в основі становлення та формулювання цього поняття лежать закони, властиві процесу мислення (Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв та інші). На думку вченої, критичність людини об'єднує в собі відображення дії мислення, почуттів та уяви у їх взаємозв'язку. Провідним є мислення, що виступає як регулятор людської діяльності (Б.С. Басов, Б.В. Поршнев, В.А. Семиченко, О.К. Тихомиров та інші), проектування, яке впорядковує і гармонізує відображення та опредметнення (Д. Халперн, Р. Нісбета, Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл). Останнє може мати форму: а) матеріальної трансформації, б) мисленої зміни, в) творіння себе самого, підвищення свого творчого потенціалу [108].

Відмітимо, що відправною точкою - інтелектуальним джерелом ідеї критичності людини є філософія (В. Джеймс, Дж. Д'юї, Р. Роторі, та інші), та загальна і генетична психологія, де оперативні перетворювання зовнішніх

впливів у психічні явища розглядаються за схемою: задаток - здібність - механізм (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко). Психологічний аспект критичності людини втілюється в механізмах відображення - проектування - опредметнення (В.В. Клименко), які забезпечують просування людини в пізнавальній діяльності [108]. Виходячи з досліджень Р.Л. Солсо, Д. Халперн, К.С. Мередит та інших, в роботах яких визначено не тільки логічні, а креативні чинники критичності, можна констатувати, що чинники, які утворюються у взаємозв'язку почуттів, уяви, мислення, стають вирішальними у розвитку критичності людини. Критичність - це є той діапазон дії психічних процесів людини, який визначає ступінь свободи, сферу та мету її дії, це є діапазон між реальним "Я" та образом "Я" особистості, діапазон поведінкової гармонії людини [108].

Досліджуючи особливості розвитку критичного мислення особистості, Я.В. Чаплак зазначено, що проблема керування інтелектуальною діяльністю особистості набуває винятково важливого значення на сучасному етапі, оскільки існує певна диспропорція або суперечність між рівнем мислення і вимогами сучасного прогресу. Соціальні зміни та новітні досягнення сучасної науки і практики пред'являють високі вимоги до самостійного, продуктивного творчого мислення. Автор додав, що актуальність проблеми формування критичного мислення особистості зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від людини умінь швидко адаптуватися до професійної діяльності, змінювати і вдосконалювати її на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання професійних і соціальних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях, пошуку внутрішнього потенціалу з метою гармонійної адаптації в полікультурному світі [235].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що критичне мислення було переважно предметом досліджень учених-психологів. Звертає на себе увагу також той факт, що практично не розробленими залишилися питання формування критичного мислення у студентів вищих

навчальних закладів [2; 230]. Проблема розвитку критичного мислення студентів розглядалася у роботах таких дослідників, як А.Авершин, Т. Воропай, В.Дороз, О.Коржуєв, О. Тягло, М.Шеремет, Т.Яковенко та ін. Багатьма авторами поняття „критичне мислення” визначено в межах когнітивної парадигми та на її засадах окреслюються основні методики і технології його розвитку. Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (М.Вейнстайн, Т.Воропай, М.Кларін, Н.Кравченко, М.Ліпман, К.Мередит, Р.Пауль, Ч.Темпл, О.Тягло, М.Чошанов, Д.Халперн та ін.) є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв’язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв’язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх (Т.Хачумян) [229; 230]. Науковцями В.Крутецьким, Б.Тепловим виділено поняття “критичність розуму” як певна якість пізнавальної діяльності особистості [235].

Отже, впорядковуючи теоретичні здобутки науковців, спираючись на аналіз та узагальнення наукового фонду, ми виділили 4 основні *критерії розумової працездатності*:

- 1) розвиненість пізнавальних процесів (рівень функціонування пізнавальних процесів особистості, здатність сприймати й відбирати інформацію відповідно до мети розумової діяльності, виділяти головне, аналізувати, порівнювати роботу, аргументувати свої думки та дії, запам’ятовувати необхідний матеріал);

2) емоційно-мотиваційна активність до інтелектуальних дій (прагнення до пізнання, ініціативність у виконанні інтелектуальних завдань при збереженні емоційної стабільності, активності та продуктивності діяльності);

3) суб'єктність, об'єктивність, врегульованість у здійсненні розумових дій (здатність особистості ініціювати, самостійно та наполегливо здійснювати розумову діяльність, незалежно та критично її оцінювати та брати відповідальність за свої дії);

4) результативність виконання інтелектуальної діяльності (прояв завершеності розумових дій, орієнтація на виконання інтелектуальної діяльності).

Виходячи з цього, *розумова працездатність студента-першокурсника* розглядається нами як інтеграційна здатність його особистості виконувати цілеспрямовану інтелектуальну діяльність, що забезпечується розвиненістю пізнавальних процесів, емоційно-мотиваційною активністю, а також його суб'єктністю, об'єктивністю та врегульованістю у здійсненні розумових дій.

Узагальнюючи та систематизуючи вищезазначені наукові здобутки, нами було визначено особливості розвитку розумової працездатності студентів (див. рис. 2.1). Вищезазначена структурна схема розвитку розумової працездатності покладена в основу констатувального експерименту. Слід відмітити, що наше дослідження було започатковане ще у 2003 році під час роботи над курсовою, дипломною та магістерською роботами, окремі положення яких освітлені у дисертаційному дослідженні.

У констатувальному експерименті, що був проведений протягом 2010-2011 навчального року, взяли участь студенти перших курсів соціально-гуманітарного та хіміко-біологічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького наступних спеціальностей «Соціальна педагогіка. Дошкільна освіта», «Соціальна педагогіка. Практична психологія», «Практична психологія», «Початкова освіта. Англійська мова та література», «Початкова освіта. Німецька мова та література» та «Біологія. Практична психологія» (загальна

кількість респондентів склала 162 особи у віці 17-22 роки) та студенти першого року навчання фінансово-економічного факультету (загальна кількість студентів склала 123 особи) Мелітопольського відокремленого підрозділу Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій спеціальностей «Фінанси», «Облік та аудит», «Менеджмент організації» та «Економіка підприємства». Вибірка в цілому склала 285 студентів.

На *першому етапі* експерименту була розроблена комплексна програма дослідження, орієнтовуючись на означені завдання роботи. На *другому етапі* експерименту було проведено дослідження на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, яке мало на меті отримати дані щодо психологічних особливостей розумової працездатності студентів за її основними компонентами, особливостей психолого-педагогічних умов її розвитку. На *третьому етапі* експерименту було проведено аналогічне дослідження, але серед студентів Мелітопольського відокремленого підрозділу Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій. Слід зазначити, що база цього етапу роботи обрана не випадково, адже специфікою навчання у Мелітопольському відокремленому підрозділі Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій є перехід до ВНЗ з коледжу на базі цього інституту. За нашими припущеннями ці студенти, які мають освіду професійної підготовки, менш вразливі до зниження рівня розумової працездатності, легше та швидше адаптуються до умов навчання у вищій школі, та ймовірність виникнення у них ситуацій стресу менша, ніж у тих студентів, що приходять до ВНЗ із середньої школи, а отже, ці студенти мають більш сприятливі психолого-педагогічні умови для збереження їх розумової працездатності. На *четвертому етапі* експерименту було здійснено обробку одержаних результатів, яка передбачала проведення узагальнюючих процедур з використанням методів кількісної і якісної обробки інформації (методи математичної статистики (кількісний і кореляційний аналіз), графічні методи аналізу результатів).

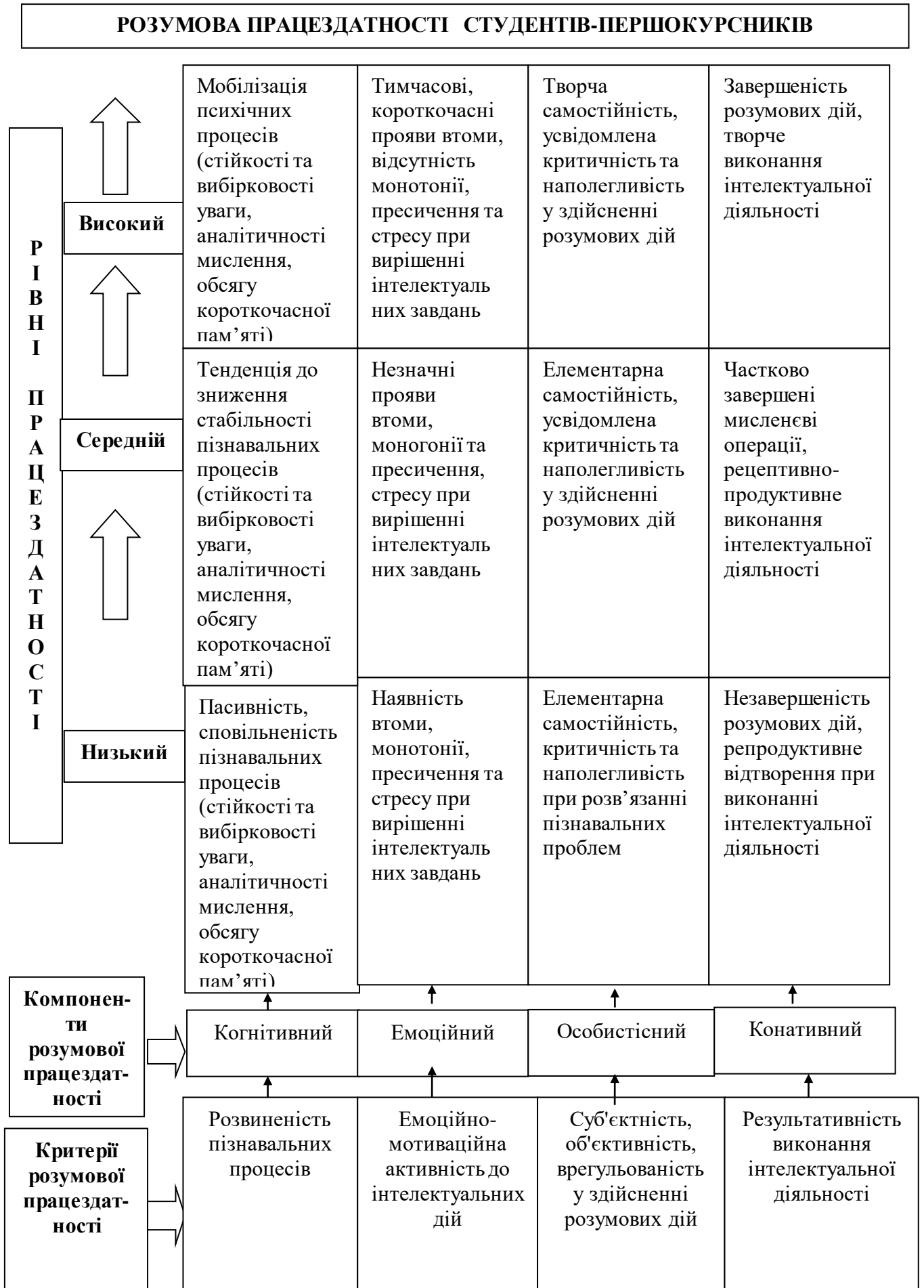


Рис. 2.1. Розвиток розумової працездатності студентів-першокурсників

Враховуючи недостатню методичну розробленість вивчення проблеми розумової працездатності першокурсників та зростаючу потребу у визначенні особливостей цього феномена, стає необхідним створення спеціального психодіагностичного комплексу (ПДК).

Формування методичної бази дослідження здійснювалось відповідно до виділених нами основних критеріїв розумової працездатності та окреслених в ході теоретичного аналізу проблеми основних психолого-педагогічних умов її розвитку (див. додаток Б). При цьому нами використовувались переважно класичні варіанти методик, представлені у наукових виданнях [49; 183; 154; 156; 6; 100; 215; 226; 180; 167; 192; 55; 201], а також *авторська розробка – анкета «Навчання у ВНЗ – яке воне?»*.

Отже, з метою **виявлення психологічних особливостей розумової працездатності студентів** (орієнтуючись на визначені основні критерії та компоненти розумової працездатності) нами була застосована наступна група методик. Зміст методик презентований у додатку В. Для вивчення *когнітивного компонента розумової працездатності*, який презентований розвиненістю пізнавальних процесів студентів, нами використані такі методики.

Методика *«Оцінка вибірковості уваги»* (авт. Г. Мюнстерберг, адапт. *Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою*) [167] обрана нами в якості діагностичного матеріалу виходячи з того, що великий обсяг навчальної та наукової інформації потребує від студентів вміння віокремлювати об'єкти за суттєвими та несуттєвими ознаками, узагальнювати їх та систематизувати. Для діагностики використовується буквений варіант коректури, що складається з набору букв російського алфавіту, розташованих у випадковому порядку суцільним текстом (без пропусків).

Серед психічних процесів, який вивчається нами як показник розумової працездатності студентів, є увага. Відомо, що однією із основних властивостей уваги є її стійкість як важлива складова психічної діяльності, що необхідна для успішного оволодіння знань високої якості та продуктивності навчальної

роботи. Стан оптимальної розумової працездатності не можливий без стійкості уваги [240]. З метою виявлення рівня стійкості уваги студентів у ході дослідження була використана методика *«Коректурна проба»* (авт. Б.Бурдон, модиф. В.Я. Анфімовим) [6].

Методика *«Дослідження аналітичності мислення»* (авт. А. Лачінза та Є. Лачінза, модиф. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою) [167]. Мета дослідження - визначити рівень розвитку аналітичності індуктивного мислення студентів в умовах обмеженого часу. Аналітичність є важливою характеристикою мислення. У даному випадку - індуктивності мислення і здібності оперувати (числами). Вона являє собою головний компонент здатності використовувати логічні висновки при вирішенні інтелектуальних завдань, теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, складає основу спільних здібностей і необхідна для успішного оволодіння студентами різними видами діяльності, зокрема розумової [167].

Методика *«Дослідження обсягу короткочасної пам'яті»* (авт. Джекобсон, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою) [164] була спрямована на визначення обсягу оперативної пам'яті у студентів. Для успішного процесу навчання у вузі велике значення має здатність оперативно утримувати і відтворювати інформацію [167].

З метою вивчення *емоційного компонента розумової працездатності* застосована методика *«Опитувальник ДОРС. Диференційована оцінка станів зниженою працездатності (втома-монотонія-пересичення-стрес)»* (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леоною і С.Б. Величковською) [49, с. 200], яка спрямована на визначення у студентів ступеня прояву кожного зі станів працездатності (втома-монотонія-пересичення-стрес). Розвиток означених станів призводить не тільки до зниження розумової працездатності, але й впливає на якісні характеристики поведінки та емоційне забарвлення переживань, що провокує значні зміни в мотиваційній сфері особистості.

Для дослідження *особистісного компонента розумової працездатності*, нами був використан *опитувальник «Автономність-залежність*

особистості у навчальній діяльності» (авт. Г. Пригніна) [183]. Завданням даної методики є виявлення рівня підготовленості студентів до здійснення інтелектуальної діяльності, виходячі з розвитку спеціальних якостей особистості. Опитувальник дозволяє визначити їх здатність проявляти самостійність у здійсненні розумових дій, критично оцінювати свою інтелектуальну діяльність, наполегливо її виконувати.

Конативний компонент розумової працездатності першокурсників вивчався нами на основі аналізу даних їх академічної успішності за результатами заліково-екзаменаційної сесії. При цьому були враховані показники абсолютної успішності, якості знань, завершеність розумових дій та рівні результативності виконання студентами інтелектуальної діяльності.

З метою дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період (відповідно до тих, що сформовані в процесі теоретичного аналізу проблеми) були використані такі методики. Зміст методик представлений у додатку Д.

Методика «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін) [180, с.549-558] спрямована на вимірювання рівня адаптивних і комунікативних здібностей, нервово - психічної стійкості та моральної нормативності студентів, що виступають певними психологічними умовами розвитку їх розумової працездатності. Показники методики дозволять отримати дані щодо спроможності респондентів ефективно взаємодіяти в процесі спілкування та виконання спільної інтелектуальної діяльності, готовності протистояти сукупності факторів, обумовлених зростанням розумового навантаження, а також здатності сприймати норми та вимоги нового інтелектуально-освітнього середовища.

Методика *«Діагностики соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною) [180, с.457-465].* Її методики є визначення ступеня вираженості у студентів таких показників, як адаптивності (дезадаптивності), прийняття (неприйняття) себе, прийняття

(неприйняття) інших, емоційного комфорту (дискомфорту), внутрішнього (зовнішнього) контролю, домінування (відомості), ескапізму (ступеня відходу від проблем), що певним чинном впливає на протікання їх розумової діяльності.

Методика *«Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації»* (авт. *О.Н. Родіна*) [156]. Вона була спрямована на виявлення у студентів-першокурсників рівня їх дезадаптації і її основних ознак, які вказують на джерела дезадаптації. Критеріями психофізіологічної адаптації вважаються стан здоров'я, настрої, тривожність, ступінь стомлюваності, активність поведінки. Цей стан може виникнути внаслідок короткочасних і сильних дій середовища на людину або під впливом менш інтенсивних, але тривалих факторів. Вона проявляється у погіршенні самопочуття, соматовегетативних симптомах, різних порушеннях інтелектуальної діяльності і взаємодії, а також показниках розумової працездатності.

Ще одна методика, що була проведена в ході експерименту – *«Опитувальник адаптивності до стресу»* (авт. *В.І. Розов*) [192, с.180-187]. Вона націлена на визначення показників адаптивності першокурсників до стресу, а саме: виявлення у студентів рівня їх оптимістичності, соціальної підтримки, адаптивного мислення, впевненості їх у собі, соматичної регуляції, уміння керувати своїм психофізіологічним станом, що в сукупності виступають сприятливими психологічними умовами для розвитку розумової працездатності.

Для успішного навчання у вишій школі та збереження оптимального рівня розумової працездатності студентів має значення наявність в них ціннісної мотивації до навчання. З цією метою нами була застосована методика *«Мотивації навчання у ВНЗ»* (авт. *Т.І. Ільїна*) [55, с.476-478]. Створюючи дану методику, її автор використовувала ряд інших відомих методик. У ній є три шкали: "Придбання знань" (прагнення до придбання знань, допитливість); "Оволодіння професією" (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); "Отримання диплома" (прагнення

придбати диплом при формальному засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків).

Методика *«Соціально-психологічна самоатестація групи як колективу»* (авт. С.Ю. Головей) [154]. Завданням цієї методики була комплексна оцінка рівня розвитку у групі відносин, що характерні для колективу, наявність яких забезпечує сприятливий психологічний мікроклімат у групі. Звичайно, що на початковому етапі навчання академічні групи ще не є повноцінними колективами, але пріоритетність певних видів відносин вже простежується. Адже атмосфера психологічної та інтелектуальної єдності групи, її відкритість, контактність, безумовно виступають сприятливим підґрунтям для збереження оптимального рівня розумової працездатності студентів та підвищення її показників.

Для визначення наявності чи відсутності стресових станів і психічних проявів стресу, які виникають у студентів-першокурсників під час їх адаптації до умов ВНЗ та мають вплив на показники розумової працездатності було застосовано наступні методики. Методика *«Опитувальник визначення рівня соціально-психологічного стресу»* (авт. Л. Рідер, адапт. О.С. Копіною, Є.А. Суисловою, Є.В. Заїкіним) [100, с.120-124] спрямована на виявлення рівня прояву соціально-психологічного стресу у студентів-першокурсників в адаптаційний період, що позначається на показниках їх розумової працездатності.

Методика *«Самооцінка психічних станів»* (авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним) [215, с.490-492]. Її мета - визначити серед студентів-першокурсників рівень прояву тривожності, фрустрованості, агресивності й ригідності, які в ряді випадків виступають проявами стресових станів та негативно позначаються на розумовій працездатності.

Наступна методика *«Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»* (авт. С.Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою) [226, с.442-444] спрямована на виявлення домінуючих у студентів копінг-стресових поведінкових стратегій. Отримання цих даних дозволяє більш

ретельно дослідити психологічні умови розвитку їх розумової працездатності, адже лише конструктивна копінг-реакція на стрес, що включає раціональний аналіз проблеми та рішення складної стресової ситуації, дозволяє першокурснику долати труднощі та успішно здійснювати розумову діяльність без зниження показників працездатності.

Анкета «Навчання у ВНЗ – яке воне?» (авт. С.В. Шевченко) була проведена в якості експерименту з метою виявити наявність чи відсутність у системі організації навчально-виховного процесу у вищій школі та при здійсненні розумової діяльності студентами певних складових, які в сукупності складають коло педагогічних умов, що сприяють розвитку розумової працездатності студентів.

Зазначимо, що показники педагогічних умов було віокремлено на основі аналізу наукових джерел, відповідно до яких нами проранговано та виділено наступні компоненти: культура розумової праці (Д.Б. Богоявленська, В.В. Бойченко, Н.Ш. Валуєва і Н.П. Гончарук, П.Я. Гальперін, Л.П. Добраєв, С.С. Зайцева, Ю.А. Самарін, М.О. Шевчук), раціональна організація розумової діяльності (З.З. Аустерс, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність, рівномірність і ритмічність у виконанні мисленневих операцій та вправ, системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань, свідоме ставлення до інтелектуальної діяльності (М.Є. Введенський, В.П. Загрядский, А.В. Єгоров, І.М. Трахтенберг), інноваційно-інтелектуальні техніки педагогічної діяльності (І.М. Дичківська, Г.В. Лаврентьєв, Т.О. Шевчук та ін.), ефект новизни при організації мисленневої діяльності студентів, засоби утримання смислових зв'язків, використання алгоритмів, евристик під час викладання складних логічних схем (Н.Г. Валентинова, Н.Є. Бачеріков, І.Д. Бех, В.О. Лефтеров, М.О. Шевчук), доступність вимог до студентів з боку викладачів (Н.Є. Бачеріков, Т.М. Куриленко та інші), доброзичливі високоінтелектуальні взаємини студентів, викладачів (Г.О. Балл, Н.Є. Бачеріков, І.Д. Бех та інші), позитивна

атмосфера у ВНЗ (Д.Ю. Мамаєв, М.Л. Смульсон, М.О. Шевчук, В.М. Чернобровкін).

Отже, підібрані для емпіричного дослідження методики дозволили експериментально дослідити психологічні особливості розумової працездатності студентів за її основними компонентами, визначити основні рівні розвитку розумової працездатності першокурсників та якісні показники їх прояву; виявити зв'язок між цими даними та рівнем розвитку адаптаційних здібностей студентів; дослідити основні психолого-педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період; встановити наявність чи відсутність у студентів-першокурсників стресового стану, що переживається ними як адаптаційний стрес; здійснити порівняльний аналіз показників розумової працездатності студентів без досвіду та з досвідом професійної підготовки, та, спираючись на отримані данні, розробити систему психолого-педагогічних заходів з її підвищення.

2.2. Психологічні особливості розвитку розумової працездатності першокурсників у період адаптації

Мета дослідження полягала у з'ясуванні психологічних особливостей розумової працездатності студентів в адаптаційний період. Не зважаючи, що експериментальне дослідження було проведено в декілька етапів (спочатку студентів МДПУ, а потім ЗІЕІТ), отримані результати наведені за всією вибіркою. З метою виявлення особливостей розвитку розумової працездатності студентів з досвідом та без досвіду професійної підготовки нами було здійснено порівняльний аналіз показників цих двох груп. У результаті обробки даних методик, були отримані наступні результати.

За результатами дослідження *когнітивного компонента* розумової працездатності виявлені показники розвиненості пізнавальних процесів студентів. Отримані результати презентовано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники (%) рівнів розвитку когнітивного компонента розумової працездатності першокурсників

n=285

Рівні розвитку пізнавальних процесів	Вибірковість уваги	Стійкість уваги	Аналітичність мислення	Обсяг короткочасної пам'яті
високий	29,47	9,12	17,90	11,93
середній	43,85	52,63	61,05	69,12
низький	26,68	38,25	21,05	18,95

Як ми можемо бачити з табл. 2.1., враховуючи показники рівня розвитку вибірковості уваги (методика *«Оцінка вибірковості уваги»* (авт. *Г. Мюнстерберг, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою*), у 43,85% студентів виявлений середній рівень розвитку вибірковості уваги, що вказує на їх здатність до відбору значущої інформації та ігнорування неістотної та побічної, виділяти предмети за суттєвими та не суттєвими ознаками, часткового узагальнювання та схематизації їх, це дещо знижує рівень їх інтелектуальної та пізнавальної активності.

У 29,47% респондентів домінує високий рівень розвитку вибірковості уваги. Вони продемонстрували вміння виокремлювати предмети за суттєвими властивостями, узагальнювати їх та схематизувати, а також здатність знаходити невиокремлені образи у фоні. Це ті першокурсники, що досить вдало виконали завдання та мають достатні показники для здійснення інтелектуальних вправ, що потребують використання цієї властивості уваги.

Але були виявлені й студенти, що продемонстрували низький показник вибірковості уваги (26,68%). Вони не завжди здатні обрати необхідне із запропонованого матеріалу, виділяють предмети лише за несуттєвими ознаками, а отже, матимуть деякі проблеми, виконуючи інтелектуальні

завдання. Такий результат може бути пов'язаний зі станом сильного емоційного переживання, зовнішніми перешкодами, які призвели до розчарування досліджуваного.

Після обробки даних методики *«Коректурна проба»* (авт. Б.Бурдон, модиф. В.Я. Анфімовим) були отримані результати щодо рівня розвитку стійкості уваги першокурсників (див. табл. 2.1). У більшості студентів (52,63%) виявлений середній рівень розвитку стійкості уваги, демонструючи здатність зберігати її на певному предметі, не відволікатися та не ослаблювати її, але лише при змотивованості та від особливостей цих предметів (їх привабливості, яскравості, цікавості для суб'єкта) та активності особистості в цей час. Це дозволяє констатувати те, що вони мають майже достатній потенціал для успішного оволодіння знаннями високої якості та продуктивності за цим показником.

У 38,25% першокурсників домінує низький рівень розвитку стійкості уваги. Вони схильні до відволікання та відвертання уваги іншими яскравими предметами та зміні цілеспрямованої діяльності, мають певні проблеми при виконанні довготривалої, монотонної та складної розумової діяльності.

Для 9,12% респондентів характерний високий рівень розвитку цієї властивості уваги, що вказує на їх здатність протягом тривалого часу зберігати високу інтенсивність уваги, усвідомлення важливості та значущості виконання мисленнєвих завдань навіть при наявності несприятливих умов роботи, що є основною передумовою продуктивності інтелектуальної праці, навчальної та розумової діяльності студентів.

Результати дослідження за методикою *«Дослідження аналітичності мислення»* (авт. А. Лачінза та Є. Лачінза, модиф. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою) вдало демонструють (див. табл. 2.1), що у більшості студентів-першокурсників (61,05%) діагностований середній або задовільний рівень розвитку аналітичності мислення. Це вказує на те, що в них розвинута здатність використовувати логічні висновки за умов привабливості

та значущості інтелектуальної діяльності, що дозволяє їм успішно здійснювати різні види діяльності, зокрема розумову.

У 21,05% досліджувальних виявлений високий рівень за цим показником, що виявляється в ефективному вирішенні мисленнєвих завдань за допомогою логічних висновків, високій здатності до планування своєї діяльності, знаходженні конкретних рішень проблем, прагненні до пошуку. Ці першокурсники при здійсненні розумової діяльності здатні до розбиття інформації на окремі складові, всебічного аналізу цих складових, а також початкової інформації в цілому, виділення кількох варіантів її вирішення, аналізу та об'єктивної оцінки кожного варіанту. Вони ефективніше і швидше за інших вирішують складні завдання, роблять логічно обгрунтовані висновки навіть у разі браку відомостей, дивляться на проблему з різних точок зору, тому здатні знайти оптимальний варіант її вирішення.

На жаль, в процесі дослідження виявлені й низькі результати за означеною характеристикою мислення. Зокрема, 16,14% продемонстрували низький, а 1,76% - дуже низький рівень розвитку аналітичності мислення. Вони мають значні труднощі у побудові логічних висновків при рішенні інтелектуальних завдань, них не розвинуті здатність теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, навички робити щодо пошуку достовірних припущень про найбільш імовірні варіанти розвитку подій, ефективно відновлювати потрібну інформацію шляхом логічних умовиводів, що позначається на процесі здійснення розумової діяльності та її ефективності.

Методика *«Дослідження обсягу короткочасної пам'яті»* (авт. Джекобсон, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою), що спрямована на визначення обсягу короткочасного запам'ятовування у студентів, показала наступні результати (див. табл. 2.1). Більшість першокурсників (69,12%) продемонстрували середній рівень короткочасної пам'яті, виявивши здатність запам'ятовувати та відтворювати лише суттєву, цікаву, необхідну інформацію та виразні особливості окремих предметів. Отже, враховуючи, що сучасний навчальний процес пов'язаний з великим розумовим навантаженням,

вони мають певні потенційні можливості для здійснення успішної розумової діяльності.

У 11,93% респондентів виявлений високий рівень цього виду пам'яті. Вони здатні запам'ятовувати досить велику кількість інтелектуальної інформації, оперативно утримувати та відтворювати її, що забезпечує високу продуктивність розумової діяльності. Попри це, 18,95% студентів показали низькі результати за даним показником. Досліджувальні мають труднощі у сприйманні інформації, запам'ятовуванні та відтворенні сприйнятого матеріалу, змотивовані запам'ятовувати лише незначну його кількість, потребують систематичного тренування пам'яті.

Якісний і кількісний аналіз вивчення *емоційного компонента* розумової працездатності (див. додаток Е), а саме ступеня прояву кожного зі станів працездатності (стомлення-монотонія-пресичення-стрес) за методикою **«Опитувальник ДОРС. Диференційована оцінка станів зниженою працездатності (втома-монотонія-пересичення-стрес) (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леоною і С.Б. Величківською)** визначив, що у 84,91% студентів виявлений помірний рівень *втоми*, для них такий стан працездатності лише частково наявний у процесі їх розумової роботи, в них спостерігається незначне зниження витривалості, наявність деяких несуттєвих помилок при виконанні інтелектуальної діяльності, що майже не позначається на її ефективності.

Разом з тим, 11,58% респондентів продемонстрували низький рівень за цим показником. Вони не відчують виснаження, знесилення при виконанні розумової роботи має тимчасовий і короткочасний характер, виконуючи її без значних помилок тим самим маючи значний потенціал до опрацювання розумових завдань.

Дослідження виявило, що у 3,51% першокурсників наявний виражений рівень *втоми*, вони знаходяться в стані виснаження, виконуючи мисленнєві справи та завдання, що розвивається внаслідок тривалого й інтенсивного впливу розумових навантажень, з домінуючою мотивацією на завершення інтелектуальної роботи та відпочинок. В них спостерігається погіршення

продуктивності праці, значне збільшення помилок при здійсненні розумової діяльності, підвищення нервово-емоційного збудливості та зменшення загальної витривалості.

У 68,07% досліджувальних переважає помірний рівень *монотонії*, яка виникає в ситуаціях одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій та супроводжується відчуттям нудьги, сонливості і домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Для 18,95% студентів характерним є низький рівень прояву цього стану. У них лише іноді спостерігається незначне зниження активності при загальній включеності навіть в одноманітну розумову роботу. Для 12,98% першокурсників наявним є виражений рівень монотонії, що проявляється в зниженні уваги та загальної здатності до вольових зусиль, а іноді й відмові від виконання розумової діяльності.

За показником психічного *пересичення* було встановлено, що у 71,93% студентів діагностований помірний рівень прояву цього стану. Вони схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавої діяльності, зміни заданого стереотипу виконання розумих дій. У 28,07% респондентів виявлений низький рівень пересичення. Вони здатні сприймати нецікаву розумову діяльність без прагнення її припинити.

Стан напруженості та *стресу* (як один із проявів зниженої працездатності) є частково наявним для більшості студентів (77,89% виявили помірний рівень прояву цього стану). Це дає підстави констатувати те, що вони частково схильні до переживання стресу, який може проявлятися у стані загальної мобілізації психологічних і енергетичних ресурсів, що розвивається у відповідь на підвищення складності або суб'єктивної значущості діяльності. Було встановлено, що лише у 22,11% першокурсників спостерігаються низькі показники прояву стресу. В них відсутні значні зміни в їх психічному та емоційному станах, що забезпечує оптимальну продуктивність розумової діяльності.

За результатами діагностування особливостей *особистісного компонента* розумової працездатності за *опитувальником «Автономність-залежність*

особистості у навчальній діяльності» (авт. Г. Пригніна) встановлено (див. додаток Ж), що студенти з *високим рівнем* самостійності (75,09%), критичності (18,25%) та наполегливості (23,16%) при виконанні ними інтелектуальних завдань демонструють незалежність у визначенні цілей та завдань розумової діяльності, здатність об'єктивно оцінювати та завзято здійснювати її. Вони мають звичку та вміння аналізувати причини успіху та невдачі в роботі, самостійні у визначенні своїх цілей та завдань, самі обирають правильні способи їх вирішення. Саме ці риси необхідні для успішного навчання у вищому навчальному закладі.

Дослідження виявило, що студенти з *середнім рівнем* розвитку самостійності (22,11%), критичності (70,53%) та наполегливості (69,47%) нову розумову діяльність виконують лише за підтримки, не завжди можуть оцінити свої інтелектуальні можливості, мають труднощі у подоланні перешкод при вирішенні інтелектуальних завдань.

Досліджувані з *низьким рівнем* самостійності (2,80%), критичності (11,23%) та наполегливості (7,37%) виконують розумову діяльність з оперттям на вказівки з боку викладача, долають труднощі при здійсненні розумових дій лише під його контролем, оцінюють власний інтелектуальний потенціал спираючись на думку оточуючих. Тобто, вони виконують розумову діяльність, орієнтуючись на настанови оточуючих, оцінюють свої інтелектуальні можливості, покладаючись на їх думку та долають труднощі при здійсненні розумових дій під їх контролем;

Вивчаючи *конативний компонент* розумової працездатності студентів-першокурсників, нами були проаналізовані показники їх академічної успішності за результатами зимової заліково-екзаменаційної сесії.

Для отримання середніх показників за означеним компонентом враховувались результати усієї вибірки, а не окремих академічних груп, за показниками абсолютної успішності, якості знань та рівнів результативності інтелектуальної діяльності (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Показники академічної успішності студентів за результатами заліково-екзаменаційної сесії (n=285)

Всього студентів на початок сесії	У тому числі		Повинні складати екзамени	Склали Абсолютна кількість (у відсотках)					Отримали незадовільні оцінки	Абсолютна успішність	Якість знань
	Всього студентів у акад. відпустці	Які отримали відстрочку з поважних причин		З усіх предметів навчального плану	Рівень результативності інтелектуальної діяльності						
					Відмінно	На відмінно і добре	На задовільні оцінки				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
285	1	1	283	263 92,93	14 4,95	161 56,89	88 31,09	20 7,07	92,93	61,84	

Відповідно до результатів, презентованих у таблиці 2.2., встановлено, що показник абсолютної успішності студентів становить 92,93% від загальної кількості респондентів. Це пов'язано з тим, що не всі першокурсники (а саме 7,07%) отримали задовільні оцінки за підсумками сесії. Вони володіють навчальним матеріалів на рівні окремих фрагментів, мають труднощі з завершенням своєї інтелектуальної діяльності. Середній показник якості знань студентів дорівнює 61,84%. Саме такий відсоток досліджувальних склали в сукупності сесію на «відмінно» та на «відмінно» і «добре». Аналізуючи рівні результативності виконання інтелектуальної діяльності (за підсумками сесії), встановлено, що 4,95% студентів показали високі показники, виявляючи особливі творчі здібності при здійсненні інтелектуальної діяльності, вміння самостійно здобувати знання, до кінця виконувати поставлені завдання, без допомоги викладача знаходити та опрацьовувати необхідну інформацію, вміння

використовувати набуті знання, самостійно розкривати власні нахили. Аналіз показав, що 56,89% першокурсників продемонстрували середній рівень результативності, склавши сесію на оцінку «відмінно» і «добре». Вони не завжди до кінця здатні виконувати розумові дії, проявляючи продуктивне виконання інтелектуальних завдань, при цьому вони вільно володіють обсягом навчального матеріалу, самі виправляють допущені помилки, кількість яких незначна, здатні узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача. За результатами зимової заліково-екзаменаційної сесії виявлені студенти з низьким рівнем результативності (38,16%). Ця група респондентів при здійсненні інтелектуальної діяльності схильні лише до репродуктивного відтворення навчального матеріалу, виявляючи знання і розуміння лише основних положень, з допомогою вчителя здатні аналізувати розумові дії та виправляти помилки, серед яких є значна кількість суттєвих.

Результати наших теоретичних та експериментальних доробок дозволили нам визначити рівні розвитку (низький, середній та високий) та якісні показники прояву розумової працездатності, обґрунтування яких відбулось на основі вищезазначених критеріїв (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні розвитку та показни розумової працездатності студентів

Рівні	Показники
Високий	<p>Студенти вміють виокремлювати предмети за суттєвими ознаками, здатні узагальнювати їх та схематизувати, зберігають протягом тривалого часу високу інтенсивність уваги навіть за несприятливих умов діяльності, використовують логіку при аналізі та рішенні інтелектуальних завдань, демонструють оперативне утримання і відтворення інформації.</p> <p>Втома має короткочасний і тимчасовий характер, змотивовані виконувати нецікаву розумову діяльність, не прагнуть її припинити, відсутні прояви стресу.</p> <p>Першокурсники самостійні у здійсненні розумових дій, критично оцінюють свою інтелектуальну діяльність, наполегливі у її виконанні.</p> <p>Вони проявляють особливі творчі здібності при здійсненні розумових дій, володіють вмінням до кінця виконувати поставлені мисленнєві завдання.</p>

Рівні розвитку та показники розумової працездатності

<p>Середній</p>	<p>Студенти здатні виділити предмети як за суттєвими, так і несуттєвими ознаками, частково можуть узагальнювати та схематизувати їх, при змотивованості зберігають увагу на цікавому предметі, використовують логічні висновки за умов привабливості інтелектуальної діяльності, частіше запам'ятовують та відновлюють виразні особливості окремих предметів.</p> <p>Вони мають незначне зниження витривалості, виконання інтелектуальної діяльності може супроводжуватися відчуттям нудьги та сонливості, схильні до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавої діяльності, у відповідь на підвищення її складності переживають стрес.</p> <p>Нова розумова діяльність першокурсниками здійснюється за підтримки, не завжди можуть правильно та глибоко оцінити свої інтелектуальні можливості, мають труднощі у подоланні перешкод при здійсненні розумових дій.</p> <p>Демонструють продуктивне виконання інтелектуальних завдань, частково завершуючи мисленнєві операції.</p>
<p>Низький</p>	<p>Першокурсники виокремлюють предмети лише за несуттєвими ознаками, відволікаються та відвертають увагу на яскраві предмети, мають значні труднощі у побудові логічних висновків при рішенні інтелектуальних завдань, змотивованні на запам'ятовування та відтворення незначного обсягу інформації.</p> <p>Вони знаходяться в стані виснаження внаслідок тривалого й інтенсивного впливу розумових навантажень, досить часто проявляють сонливість та нудьгу, виявляють домінуючу мотивацію на завершення інтелектуальної роботи та відпочинок, наявні негативні зміни в психічному та емоційному станах.</p> <p>Студенти виконують розумову діяльність, орієнтуючись на настанови оточуючих, оцінюють свої інтелектуальні можливості, покладаючись на їх думку та долають труднощі при здійсненні розумових дій під їх контролем.</p> <p>Не завершують розумові дії, схильні лише до репродуктивного відтворення при виконанні інтелектуальної діяльності.</p>

Для нашого дослідження важливим також є визначення особливостей розумової працездатності студентів з досвідом та без досвіду професійної

підготовки. Виявлення цієї закономірності дозволяє розробити більш ефективну систему заходів, які б підвищували рівень працездатності студентів.

З цією метою після проведення комплексного дослідження за описаними вище методиками нами був здійснений порівняльний аналіз показників розумової працездатності студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50).

Наводимо результати порівняння показників розумової працездатності студентів вищезазначених вузів за когнітивним компонентом у таблиці 2.4

Таблиця 2.4

Результати діагностики показників розумової працездатності студентів МДПУ та ЗІЕІТ (за когнітивним компонентом)

n=50

Рівень	Стійкість уваги		Вибірковість уваги		Обсяг короткочасної пам'яті		Аналітичне мислення	
	Показники у %							
	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ
Дуже високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Високий	8,00	12,00	26,00	32,00	14,00	12,00	18,00	24,00
Середній	50,00	56,00	42,00	48,00	66,00	72,00	58,00	64,00
Низький	42,00	32,00	32,00	20,00	20,00	16,00	22,00	12,00
Дуже низький	-	-	-	-	-	-	2,00	-

З таблиці 2.4. видно, що у більшості студентів обох вузів домінує середній рівень розвитку стійкості та вибірковості уваги, обсягу короткочасної пам'яті та аналітичного мислення, при цьому у першокурсників ЗІЕІТ ці показники дещо перевищують показники МДПУ. Цікавим є той факт, що за показниками стійкості та вибірковості уваги, а також аналітичного мислення у студентів ЗІЕІТ більш виражені високі показники та відповідно знижені низькі показники розвитку цих процесів. Поряд з тим, ми вважаємо, що зниження цих показників це може бути пов'язано не з саме розвиненістю пізнавальних процесів, а бути результатом адаптаційної ситуації в сукупності зі збільшенням розумового

навантаження, до якого виявились більш не готові студенти МГПУ. Дещо протилежна картина з показниками обсягу короткочасної пам'яті (у студентів МДПУ більш виражений високий рівень, аніж у студентів ЗІЕІТ – 14,00% та 12,00% відповідно). Крім того, серед першокурсників ЗІЕІТ не виявлено жодної особи з дуже низьким рівнем розвитку аналітичного мислення, на відміну від студентів МДПУ (виявлено 2,00% студенти з дуже низьким рівнем). На нашу думку, це пов'язано зі специфікою навчання та напрямом професійної підготовки студентів.

Під час порівняння показників прояву станів зниженої працездатності було виявлені також деякі розбіжності (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Результати діагностики станів зниженої працездатності студентів МДПУ та ЗІЕІТ

n=50

Рівень	Стомлення		Монотонія		Пресичення		Стрес	
	Показники у %							
	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ
Виражений рівень	4,00	2,00	12,00	-	-	-	-	-
Середній рівень	82,00	88,00	64,00	72,00	68,00	76,00	62,00	54,00
Низький рівень	14,00	10,00	24,00	28,00	32,00	24,00	38,00	46,00

Презентована таблиця 2.5 вдало демонструє, що більшість першокурсників обох вузів виявили середній рівень прояву втоми, монотонії, пересичення та стресу, при цьому відсоткові середні показники за всіма станами у студентів ЗІЕІТ дещо вищі, що вказує на їх більш емоційну стійкість та активність. Окрім цього, виражений рівень прояву таких станів зниженої працездатності, як пресичення та стрес в обох групах не виявлений, а ось втома є наявною для студентів обох вузів (4,00% - у студентів МДПУ, 2,00% - у студентів ЗІЕІТ), тобто вони відчувають стомлення, що супроводжується відчуттям нудьги,

сонливості і домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Разом з цим, для першокурсників МДПУ характерним є виражений стан монотонії (12,00%), що не було виявлено у ЗІЕІТ.

Аналіз рівня розвитку у студентів МГПУ та ЗІЕІТ особистісних рис можна простежити за допомогою рис. 2.2.

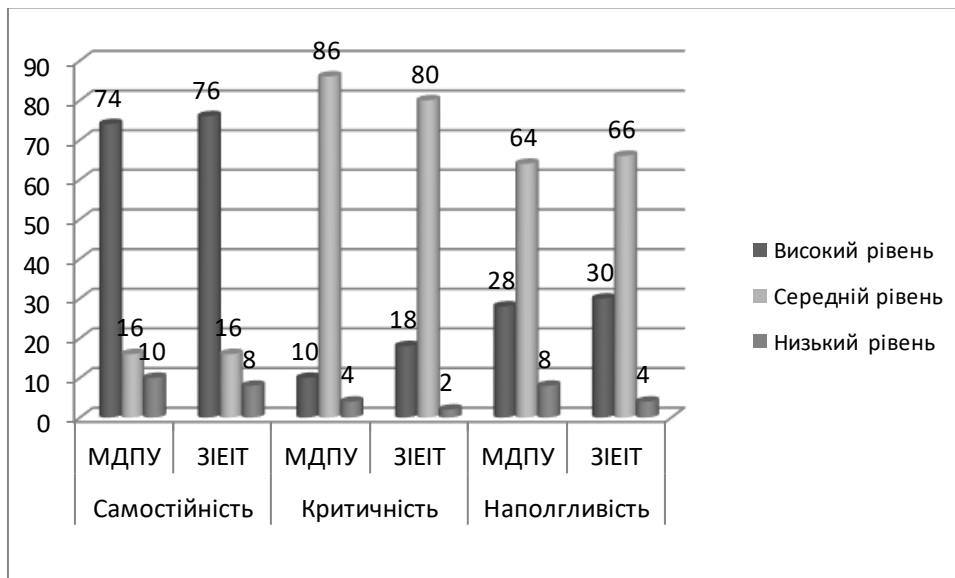


Рис. 2.2. Рівень розвитку у студентів МДПУ та ЗІЕІТ особистісних якостей, необхідних при розумовій діяльності (n=50)

Як свідчать дані рис. 2.2., більшість пршокурсників як МДПУ, так і ЗІЕІТ мають високі показники розвитку таких якостей, як: самостійність, критичність, наполегливість. Зокрема, у студентів переважає високий рівень самостійності (76,00% - студенти ЗІЕІТ та 74,00% - студенти МДПУ), самостійно оцінюючи свої можливості при виборі діяльності, а також правильність обраного способу досягнення мети. Це дає підстави констатувати наявність внутрішнього потенціалу для подолання адаптаційного періоду та збереження оптимального рівня розумової працездатності. Визначено також, що в обох досліджувальних групах (80,00% та 86,00 % відповідно) студенти демонструють середній рівень критичності, не завжди можуть правильно та об'єктивно оцінити свої інтелектуальні можливості, проаналізувати отримані результати (дати їм об'єктивну оцінку, знайти помилки або недоліки). Крім

цього, виявлено домінування середнього рівня наполегливості в студентів обох вузів (64,00% - МДПУ, 66,00% - ЗІЕІТ), маючи труднощі у подоланні перешкод при здійсненні розумових дій. Ці недоліки їх особистості дещо утруднюють виконання інтелектуальних завдань та навчання у вищому навчальному закладі.

Порівняння показників академічної успішності за результатами зимової заліково-екзаменаційної сесії студентів МДПУ та ЗІЕІТ відбулось на прикладі двох окремих груп приблизно однорідних за чисельністю та показниками працездатності (МДПУ - n=31, ЗІЕІТ - n=30). Наочно отримані показники наведені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Показники академічної успішності студентів МДПУ (n=31) та ЗІЕІТ (n=30) за результатами зимової заліково-екзаменаційної сесії

Всього студентів на початок сесії МДПУ/ЗІЕІТ	У тому числі МДПУ/ЗІЕІТ		Повинні скласти екзамени МДПУ/ЗІЕІТ	Склали Абсолютна кількість (у відсотках)					Отримали незадовільні оцінки МДПУ/ЗІЕІТ	Абсолютна успішність	Якість знань
	Всього студентів у акад. відпустці	Які отримали відстрочку з поважних причин		Рівень результативності інтелектуальної діяльності							
				МДПУ/ЗІЕІТ							
				З усіх предметів навчально го плану	Від мінно	На відмінно і добре	На задовільні оцінки	9			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
31/30	-/-	-/-	31/30	28 (90,32)	1 3,23	17 54,83	10 32,26	3 9,68	5/4* 100 %	6+7/ 4* 100 %	
				28 (93,33)	1 3,33	15 50,00	12 40,00	2 6,67	93,3 3	53,3 3	

Відповідно до результатів (таблиця 2.6) встановлено лише деякі розбіжності. Показник абсолютної успішності першокурсників МДПУ та ЗІЕІТ становить 90,32% та 93,33% відповідно. Тобто в обох вузах наявний відсоток студентів, що отримали незадовільні оцінки за підсумками сесії (9,68% - МДПУ та 6,67% - ЗІЕІТ). Середній показник якості знань в обох вузів теж значно не відрізняється (58,06% та 53,33% відповідно). Саме такий відсоток студентів склали в сукупності сесію на «відмінно» та на «відмінно» і «добре». Незначне перевищення показника якості знань у МДПУ пов'язано із дещо більшим відсотком досліджувальних, що склали сесію на «добре і відмінно» (54,83% - МДПУ проти 50,00% - ЗІЕІТ). Аналізуючи рівні результативності виконання інтелектуальної діяльності (за підсумками сесії), встановлено, що високі показники наявні в обох вузах (ЗІЕІТ-3,33% та МДПУ-3,23%), разом з тим частка першокурсників, що склали сесію на «задовільні оцінки» переважає серед студентів ЗІЕІТ (40,00% ЗІЕІТ проти 32,26% МДПУ), що вказує в цілому на низький рівень результативності інтелектуальної діяльності студентів МДПУ та ЗІЕІТ.

Отже, оцінюючи особливості розумової працездатності студентів в період адаптації до вищої школи було виявлено, що у більшості студентів домінує середній рівень розвитку цієї здатності за означеними компонентами (середній рівень розвитку стійкості та вибірковості уваги, аналітичності мислення, обсягу короткочасної пам'яті, помірний рівень втоми, монотонії, пресичення, стресу, а також середні показники розвитку самостійності, критичності та наполегливості при здійсненні розумової діяльності). У першокурсників виявлена здатність виділяти предмети як за суттєвими, так і несуттєвими ознаками, частково розвинуті вміння узагальнювати та схематизувати їх, при змотивованості вони зберігають увагу на цікавому предметі, використовують логічні висновки за умов привабливості інтелектуальної діяльності, частіше запам'ятовують та відновлюють виразні особливості окремих предметів

У досліджувальних діагностовано незначне зниження витривалості, наявність помилок при виконанні роботи. В ситуаціях одноманітної роботи з

частим повторенням стереотипних дій вони схильні до відчуття нудьги, сонливості з домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Більшість студентів схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавої діяльності, що проявляється у вираженій відмові від діяльності, або внесенні змін в заданий стереотип виконання у ситуації підвищення складності або суб'єктивної значущості розумової діяльності.

Разом з цим у першокурсників діагностований середній рівень розвитку таких якостей особистості, як: самостійність, критичність та наполегливість при здійсненні інтелектуальних дій. У ситуації необхідності здійснення нової розумової діяльності спроможні виконувати її за підтримки, не завжди можуть правильно та глибоко оцінити свої інтелектуальні можливості і поведінку, шукають кращі способи для успішного виконання розумової роботи, мають труднощі у подоланні перешкод при здійсненні розумових дій.

Більшість респондентів показали середній рівень результативності виконання інтелектуальної діяльності, склавши сесію на оцінку «відмінно» і «добре», частково завершуючи мисленнєві операції, демонструючи продуктивне виконання розумових завдань, при цьому володіючи достатнім обсягом навчального матеріалу, виправляючи допущені помилки, кількість яких незначна під керівництвом викладача.

Отже, в цілому студенти-першокурсники мають середній рівень розвитку розумової працездатності за всіма виділеними компонентами (когнітивний, емоційний, особистісний та конативний), достатній потенціал для успішного оволодіння знаннями високої якості та продуктивності розумової роботи. Попри це, були виявлені й досить низькі показники розумової працездатності за означеними конструктами, що потребує розробки системи заходів з підвищення розумової працездатності першокурсників.

Здійснення порівняльного аналізу показників розумової працездатності студентів з досвідом та без досвіду професійної підготовки встановило, що першокурсники, які продовжують навчання у вищій школі після коледжу дійсно переважають на низькій показників їх розумової працездатності. Вони

демонструють відповідний потенціал пізнавальних процесів, стійкість емоційних станів під впливом інтелектуальної діяльності, розвиненість особистісних якостей та результативність виконання розумових дій. Попри це, в цих студентів також діагностовано низькі показники розвитку розумової працездатності за її основними компонентами. Це дозволяє констатувати, що досвід професійної підготовки частково впливає на показники розумової працездатності, тому важливим залишається питання подальшого дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів, результати якого й презентовані нами у наступному підрозділі.

2.3. Психологічні умови розвитку розумової працездатності студентів в адаптаційний період

За результатами дослідження *психологічних умов розвитку розумової працездатності* першокурсників в адаптаційний період були отримані такі дані.

Після обробки результатів методики *«Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності»* (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін) було виявлено у студентів показники таких умов розвитку розумової працездатності, як рівень адаптаційних та комунікативних здібностей, нервово-психічної стійкості та моральної нормативності (див. додаток 3). У 51,23% із загальної кількості опитаних переважає низький рівень розвитку *адаптивних здібностей*. Ці студенти мають проблеми під час пристосування до вимог нового інтелектуально-освітнього середовища, не володіючи основними механізмами та способами його успішного освоєння, відчують певний дискомфорт у ситуації здійснення розумової діяльності в цьому середовищі, що негативно позначається на показниках їх розумової працездатності. У 35,09% першокурсників було виявлено задовільний рівень розвитку адаптивних здібностей. Успіх адаптації в них залежить від зовнішніх умов освітнього середовища, тобто вони в залежності від ситуації та її привабливості для їх

особистості можуть застосовувати або ні основні адаптаційні механізми. Лише 13,68% респондентів продемонстрували високий рівень розвитку адаптивних здібностей, виявили стійкі резистентні характеристики індивідуально-типологічного та особистісного рівня індивідуальності, які забезпечують спроможність успішно адаптуватись до різноманітних вимог нового освітнього середовища, досить легко та адекватно орієнтуватися в новій ситуації, швидко обирати стратегію своєї поведінки та соціалізації, що проявляється в застосуванні певних пристосувальних механізмів в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз результатів рівня розвитку *нервово-психічної стійкості* визначив (див. додаток 3), що у 58,95% із загальної кількості студентів домінує низький рівень нервово-психічної стійкості. Це свідчить про те, що вони менш витривалі в ситуації нового освітнього середовища та менш готові до впливу різного роду несприятливих факторів (зростання розумового навантаження та вимог щодо його опрацювання, зміна звичної ситуації навчання та ін.), не мають навичок поведінкового регулювання. Подібні прояви можуть бути проявом захисних механізмів в період адаптації. Для групи першокурсників, у яких виявлено високі показники нервово-психічної стійкості (41,05%), характерні високий рівень поведінкового регулювання та більш реальне сприйняття дійсності, вони готові протистояти новим впливам та ситуаціям зберігаючи високий рівень розумової працездатності.

Після обробки даних встановлено два рівня розвитку *комунікативних здібностей* студентів (див. додаток 3). У 57,55% опитаних переважає високий рівень розвитку комунікативних здібностей, які забезпечують ефективну взаємодію та взаєморозуміння в процесі спілкування та виконання спільної інтелектуальної діяльності. Ці студенти не конфліктні, досить легко встановлюють контакти з оточуючими, відкриті для спілкування і нових взаємин. У 42,46% із загальної кількості досліджувальних виявлені низькі показники цих здібностей. Це дає підстави констатувати, що вони мають різного роду проблеми в налагодженні контактів з оточуючими, проявляючи

замкнутість або ж агресивність у взаєминах, спілкуванні та здійснюючи спільну інтелектуальну діяльність.

Аналізуючи показники *моральної нормативності* студентів-першокурсників виявлені наступні результати (додаток 3). У 75,09% студентів визначено високий рівень моральної нормативності. Вони реально оцінюють свою роль у колективі, у взаєминах, орієнтуючись на дотримання загальноприйнятих норм поведінки, адекватно сприймають запропоновану їм нову соціальну роль та нові вимоги інтелектуально-освітнього середовища. Поряд з тим, у 24,91% із загальної кількості опитаних виявлено низький рівень цієї здатності, вони не завжди можуть чітко оцінити своє місце та роль у колективі, не прагнуть сприймати та дотримуватися загальноприйнятих морально-етичних норм поведінки та вимог нового освітнього середовища.

Після обробки даних методики «*Діагностики соціально-психологічної адаптації*» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною) було виявлено ступінь прояву таких психологічних умов розвитку розумової працездатності як: адаптивність, самоприйняття та прийняття інших, емоційний комфорт, домінування у відносинах та ескапізм. Отже, здійснення аналізу результатів розвитку адаптивності можливо за допомогою рис. 2.3.

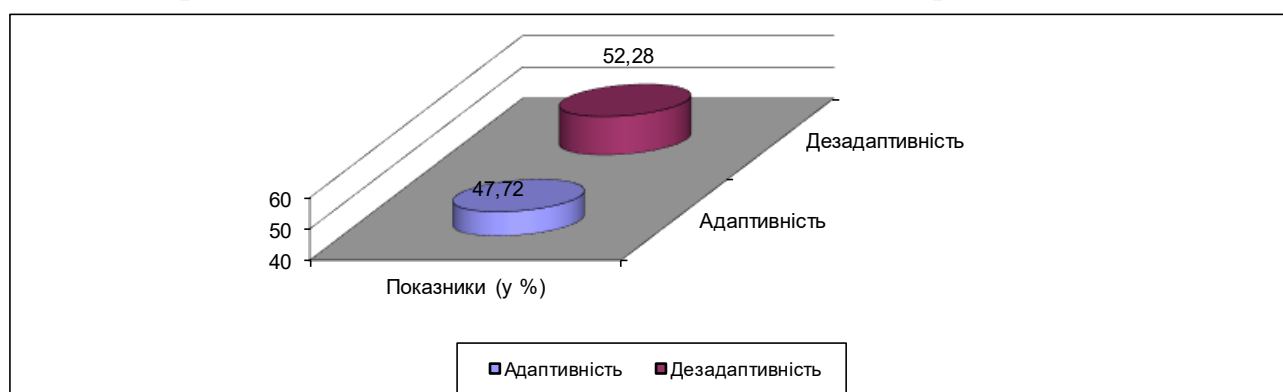


Рис. 2.3. Рівень розвитку адаптивності першокурсників (n=285)

З презентованої діаграми (рис. 2.3) видно, що у 52,28% студентів виявлена *деадаптивність* як результат неуспішності спроб реалізувати мету, або ж за наявності двох і більше однозначних цілей та вказує на протиріччя відносити між намірами першокурсників та його діями, задумами та їх здійсненням, спонуканнями до дій та його підсумками. Це також може бути

наслідком нової адаптивної ситуації та не сформованості способів її подолання, що має вплив на рівень розумової працездатності. Для 47,72% респондентів характерним є *адаптивність* як здатність особистості пристосовуватися до мінливих умов освітнього середовища, аналізувати та адекватно сприймати його, зберігати свою цілісність та оминати деструктивності під впливом змін, погоджувати свої цілі і досягнуті в ході діяльності результати. Вони мають можливість більш адекватно орієнтуватися в новій навчальній ситуації та змінити свої вміння та навички згідно з вимогами нового середовища, зберігаючи оптимальний рівень своєї розумової працездатності.

Результати діагностики *самоприйняття та прийняття інших* свідчать, що абсолютно всі опитані студенти (100%) приймають себе. Це означає, що вони визнають і цінують себе такими, якими вони є, ставляться до себе як до особистості, гідної поваги, здатної до самостійного вибору, вірять у себе і свої можливості, маючи при цьому всі можливості для подальшого саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення. Також діагностика показала, що 85,61% першокурсників здатні до прийняття інших людей такими, як вони є, поважають їх своєрідність і право бути собою, визнають їх безумовну цінність і довіряють їм. Вони виявляють внутрішню згоду з тим, якої є людина, безумовно приймаючи її внутрішній світ та сутність. Розвиненість подібної здібності характеризує їх як зрілу особистість. Водночас не всі досліджувані готові до прийняття інших (14,39%), не визнаючи унікальність та своєрідність кожної особистості, її право на цілі, зміни та надбання. На нашу думку, наявність такого ставлення до людей можливо пов'язано з егоцентризмом, дещо завищеною самооцінкою та критичністю відносно інших.

Результати цієї методики також дозволили виявити рівень *емоційного комфорту* чи дискомфорту в ситуації нового інтелектуально-освітнього простору (див. додаток К). Виходячи з отриманих даних можна констатувати, що 82,11% студентів в ситуації навчання відчують емоційний комфорт, що є умовою розвитку їх розумової працездатності. Тобто для більшості першокурсників характерний стан впевненості, спокою, захищеності, безпеки

та благополуччя, оптимістичне світосприйняття, вони вірять у прихильність до них оточуючих, відкриті до контактів, схильні відкрито виражати свої почуття, не відчують тривожності в новій ситуації навчання. У той час як для 17,89% респондентів процес навчання у вузі пов'язаний з дискомфортом і емоційними переживаннями. Вони сприймають ситуацію навчання як неприємну та тяжку, здатну порушити їх звичну, нормальну навчальну та розумову діяльність, відчувають тривожність, занепокоєння, певних страх та млявість. Це безумовно негативно позначається на всіх сферах діяльності студентів, знижує їх працездатність, активність, впевненість та віру у свої можливості.

Для 80,35% студентів у відносинах характерним є *домінування* (див. додаток К). Вони звикли брати на себе відповідальність, приймати рішення, бути лідером. Їм властиво вірити в те, що вони здатні керувати своєю долею, вони не знижують рівень своїх очікувань після безлічі невдач, зберігаючи відчуття контролю над оточуючим середовищем. Разом з тим, діагностика виявила, що 19,65% першокурсниками воліють бути *відомими*, підкоряючись рішенням лідерів. Їм властиво вірити в те, що їх життя залежить від везіння, випадка, вони не починають відчувати себе більш здатними керувати подіями свого життя навіть після досягнутого успіху та схильні пояснювати успішний результат своєї навчальної та розумової діяльності лише випадком та збігом обставин. Крім того, виявлено, що у всіх опитаних (100%) внутрішній контроль переважає над зовнішнім. Це вказує на те, що студенти, як правило, узгоджують свої вчинки і дії зі своїми внутрішніми установками і нормами поведінки.

Методика дозволила виявити також у студентів ступінь *есканізму* (див. додаток К), тобто схильності йти від проблем, пов'язаних з адаптаційним процесом, навчанням у вищому навчальному закладі та збільшенням інтелектуальної інформації. Відповідно до результатів дослідження, у 58,95% студентів показники есканізму знаходяться в межах норми. Вони в залежності від ситуації, що складається, можуть або йти від проблем, або вирішувати їх, шукаючи конструктивні методи, підбираючи альтернативні шляхи та

застосовуючи свій особистісний та інтелектуальний потенціал. У той час як у 4,91% респондентів виявлені низькі показники есканізму. При виникненні складної ситуації, вони не прагнуть йти від дійсності та проблем, а навпаки, намагаються вирішити їх, зберігаючи віру в себе та свої можливості, зберігаючи відповідний рівень розумової працездатності. У 36% першокурсників зафіксовані достатньо високі показники ескапізму. В них можуть виникати ускладнення під час здійснення навчальної та розумової діяльності у вузі, оскільки проблеми, що виникають в період їх адаптації до навчального закладу, не розв'язуються ними, а тільки нагромаджуються, сприймаються ними як несуттєві, або ж навпаки надто серйозні поряд з відсутністю уявлень щодо їх вирішення. Дана схильність негативно позначається на загальній продуктивності роботи студентів та їх психічному здоров'ї.

Після обробки даних методики **«Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації»** (авт. О.Н. Родіна) були отримані показники рівня дезадаптації студентів-першокурсників. Отже, 68,07% студентів мають *помірний (середній) рівень* дезадаптації. Вони мають час від часу певні труднощі, які пов'язані зі зміною форм, методів навчання й оцінювання, відчувають певний дискомфорт в ситуації нового освітнього середовища, що може проявлятися в незначному зниженні продуктивності їх розумової роботи. Разом з тим, визначено, що у 16,49% першокурсників чітко *виражений рівень* дезадаптації. Їм властива неможливість пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, і можливості вироблення навичок самостійності у навчальній та розумовій роботі. У 12,98% загальної кількості опитаних респондентів виявлений *низький рівень* дезадаптації, що вказує на відсутність сильних переживань, пов'язаних з недостатньою соціалізацією у нових умовах, соціально неприйнятними установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом важливих соціальних стосунків тощо. Також робота показала, що 2,46% студентів демонструють *високий рівень* дезадаптації, що вимагає вживання певних заходів. Для них процес навчання у вузі

породжує певний страх і згодом може перерости в кризову ситуацію. В них спостерігається зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості, з'являється почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому - надмірна сором'язливість. В наслідок цього, знижується успішність, спостерігається недостатня увага й зосередженість на заняттях, а також втрата інтересу до навчання та вузу.

Крім цього, аналіз окремих ознак за цією методикою дав можливість визначити основні джерела дезадаптації студентів (див. додаток Л). Найчастіше вони мають певні труднощі у пристосування до нового освітнього середовища та переживають через погіршення самопочуття, зокрема у зв'язку з особливостями окремих психічних процесів (18,59%), що виявляється в змінах способах сприйняття, переробки та запам'ятовування нової інформації. В них спостерегається зниження загальної активності (16,49%) і мотивації до будь-якої діяльності (16,18%), що може бути пов'язано з невпевненістю у правильності обраної професії чи відсутністю навичок конструктивного подолання проблем, з якими вони стикаються. Виявлено також, що для першокурсників характерне також відчуття постійної втоми (15,09%) та зниження і порушення циклу «сон- бадьорість» (15,09%). Для них характерне зниження продуктивності розумової діяльності, небажання та нездатність виконувати її, млявість та пасивність при виконанні інтелектуальних завдань. Виявлено також, що для 13,30% першокурсників дезадаптація пов'язана з особливостями соціальної взаємодії. Вони мають певні труднощі в налагодженні нових контактів, в необхідності соціальної взаємодії, як правило, ці студенти сором'язливі, некомунікабельні та менш контактні. Найменші показники щодо джерел і прояву дезадаптації студентів виявлені за емоційними (3,16%) та соматовегетативним порушеннями (2,10%), що вказує на наявність незначних проблем в змінах їх емоційної сфери та здоров'я.

Після обробки даних методики «*Опитувальник адаптивності до стресу*» (авт. В.І. Розов) були виділено 3 рівні адаптивності студентів до стресу (див.

додаток М). Отже, для 54,34% студентів характерним є *середній рівень* адаптивності до стресу, що свідчить про здатність студентської молоді пристосовуватися до нових умов інтелектуально-освітнього середовища та окремих несприятливих ситуацій навчання. У 28,77% першокурсників виявлений *низький рівень* за цим показником. У них чітко виявлена дезадаптивність до стресу як результат невдалих спроб реалізувати свою мету або ж дисгармонія в сфері прийняття рішень, що є наслідком стресових ситуацій, які переживаються студентами в адаптаційний період. Поряд з тим, для 16,84% респондентів характерним є *високий рівень* адаптивності до стресу як здатність особистості пристосовуватися до навчального та поза навчального процесу та нових умов, що змінюють середовище, співставляти свою мету й результати, що досягаються в ході діяльності.

Методика дала можливість одержати також результати щодо рівня адаптивності студентів за окремими шкалами, які у свою чергу виступають факторами, які впливають на стійкість студентів до впливу стресу та є певними умовами розвитку їхньої розумової працездатності (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Кількісні (у %) показники адаптивності першокурсників до стресу за окремими параметрами (n=285)

Параметри адаптивності студентів-першокурсників до стресу	Низький рівень (показники у %)	Високий рівень (показники у %)
оптимістичність	46,66	53,34
соціальна підтримка	51,93	48,07
адаптивне мислення, сон і сновидіння	75,79	24,21
впевненість у собі	27,72	72,28
контроль психофізіологічного стану й керування їм	75,09	24,91
здатність до соматичної регуляції	25,96	74,04
самоорганізація свого часу	76,84	23,16

Презентована таблиця (табл. 2.7) вдало демонструє, що для 53,34% респондентів характерними є високі показники оптимістичності. У стресових ситуаціях вони орієнтовані на дії й аналіз проблеми. Вони намагаються шукати соціальну підтримку й у своїх оцінках стресової ситуації схильні підкреслювати позитивні аспекти, застосовуючи більш адаптивні способи боротьби зі стресом. Разом з тим, у 46,66% студентів виявлені низькі показники за цією шкалою. Це вказує на те, що їм властиво концентруватися на негативних аспектах стресу, що призводить до використання ними пасивних стратегій подолання складної ситуації. Результати методики показали, що у 51,93% першокурсників виявлені низькі показники соціальної підтримки. Вони іноді не відчувають підтримки, участі й зацікавленості з боку оточуючих в адаптаційний період та свідчать про соціальну ізоляцію, слабку соціальну підтримку, самотність, замкнутість деяких студентів. У 48,07% досліджуваних домінуючими є високі результати за цією шкалою. Вони мають підтримку з боку оточення, своїх батьків та друзів, відчуття того, що їх люблять, почуття того, що ти потрібний сам по собі, а не тому, що ти можеш щось зробити, маючи впевненість у подоланні стресових ситуацій, почуття причетності, прийняття. Щодо показників адаптивного мислення, сну й сновидінь у 75,79% студентів виявлений низький рівень, вони в стресові ситуації не завжди можуть абстрагуватися від неї та більш реально оцінити її, при цьому 24,21% респондентів демонструють високий рівень за цим параметром, що вказує на розвинуті в них навички оптимізації і нормалізації сну, про усвідомленість, самоконтроль, здатність дистанціюватись від травматичних подій, що призводить до усунення стресової симптоматики. Більшість досліджувальних (72,28%) досить упевнено відчувають себе в період навчання у ВНЗ, проявляючи комунікабельність, наявність соціальних навичок, здатність відкрито виражати свої думки і почуття. Разом з тим, 27,72% першокурсників не впевнені в собі й своїх можливостях щодо подолання адаптаційного стресу. Низькі показники за цією шкалою пояснюється тим, що молоді люди змінюють обстановку і змінюється коло свого оточення, тому часто виникають труднощі у спілкуванні, пов'язані з періодом входження їх у

нову соціальну групу. Поряд з цим, 75,09% студентів проявили низьку здатність контролювати і регулювати свої стани, невміння розслабитися в напруженій ситуації і зняти втому. Тільки 24,91% досліджувальних більш стійкі до впливів стресу й стрес діє на них з меншою інтенсивністю. Вони здатні діяти за допомогою порівняння наміченої програми та виконання дій, узгоджувати власні спонукання та координувати власну психічну активність. Для 74,04% із загальної кількості опитаних характерна досить висока здатність до соматичної регуляції, є показником здатності студентів підтримувати високу фізичну працездатність. Виявлено, що 25,96% першокурсників мають певні проблеми в цій сфері. Вони іноді не можуть побороти й упоратися з переживаннями й напругою, які пов'язані зі стресовими ситуаціями, проявляють низьку фізичну працездатність. Більшість респондентів (76,84%) відчують труднощі в самоорганізації свого часу, що пов'язане з відсутністю навичок самостійного життя, більшим обсягом розумного навантаження й невмінням чітко планувати свою діяльність. Поряд з тим, 23,16% студентів не мають проблем у цьому плані, доменструючи вміння правильно організувати свій вільний час і управляти ним, вони беруться за занадто багато справ і мало що з цього виконують вчасно.

З метою виявлення домінуючих мотивів навчання студентів у вузі, була використана методика «*Мотивація навчання у ВНЗ*» (авт. Т.І. Ільїна). Отримані результати презентовано нами на рис. 2.4.

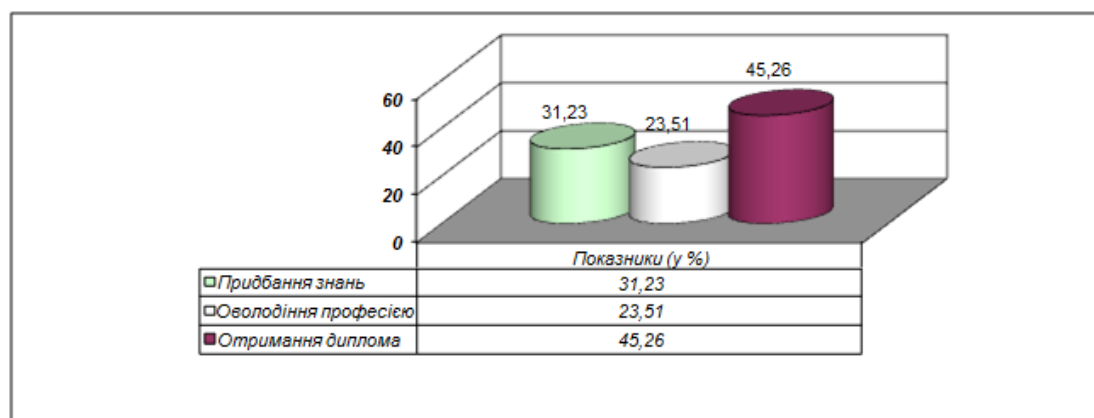


Рис. 2.4. Домінуючі мотиви навчання студентів у вузі (n=285)

Отже, як видно з наведеної діаграми (рис.2.4), більшість студентів (45,26%) *орієнтовані при навчанні у ВНЗ тільки на отримання диплома*. Вони прагнуть насамперед придбати диплом формально засвоюючи знання, прагнуть до пошуку обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків. Тобто можна говорити про наявність неціннісної мотивації навчання у вузі, що може бути визвана нав'язанням установки отримання вищої освіти з боку батьків, оточення без наявності внутрішньої мотивації до цього. Разом з цим, 31,23% першокурсників все ж таки мають *прагнення до придбання знань*, виявляючи допитливість, цілеспрямованість та самостійність в процесі їх засвоєння. Для 23,51% опитаних важливим є саме *оволодіння професією*. Вони прагнуть оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості, стати освіченою людиною та високопрофесійним спеціалістом.

За допомогою даних методики *«Соціально-психологічна самоатестація групи як колективу»* (авт. С.Ю. Головей) були отримані показники щодо розвитку в групі соціальних відносин, що впливають на формування психологічного мікроклімату в групі та виступає однією з психологічних умов розвитку розумової працездатності студентів (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

Розвиток в групі соціальних відносин (n=285)

Види відносин	Показники розвитку (у %)
інформованість	28,07
контактність	20,71
відкритість	19,65
відповідальність	10,18
колективізм	9,47
єдність думки	6,66
організованість	5,26

Як ми можемо бачити з таблиці 2.8, у 28,07% студентів серед інших видів відносин домінує інформованість, тобто доступність всім членам груп необхідної інформації про стан справ у ній та щодо кожного її члена. У 20,71%

першокурсників виявлена контактність як головний вид відносин у групах, що вказує на взаємну товариськість, особистісні, емоційно-безпосередні відносини між членами більшості груп, вони зацікавлені в ефективній роботі, активно беруть участь у вирішенні спільних завдань та співпрацюють один з одним. У 19,65% опитаних визначена відкритість як здатність груп приймати кожного її члена, розуміти та поважати його. Діагностика показала також, що лише 10,18% досліджувальних виділяють розвиток в своїх групах відповідальності, що вказує на відношення їх до сумісної розумової та навчальної діяльності, до умов та завдань, які стоять перед групою. Найменший відсоток отримали такі види відносин як колективізм (9,47%) - прагнення групи разом вирішувати усі питання, зберігаючи та укріплюючи групу як ціле, перешкоджаючи її руйнуванню; єдність думки (6,66%), що характеризує наявність в групах спільної, чіткої для всіх мети, яка розуміється та усвідомлюється кожним як його власна; організованість (5,26%) як здатність груп самостійно організувати свою роботу і дозвілля, швидко створити організаційну структуру ділових взаємин, що необхідні для ефективної групової роботи. Отримані показники є цілком виправданими, адже на початку навчання для більшості студентів головним є доступність для усіх членів групи інформації, емоційні стосунки між членами групи, а вже потім – прагнення разом вирішувати усі питання, єдність думки членів групи та здібність до організаційності в структурі взаємовідносин. Тобто, усіх тих видів відносин, що є вирішальними при визначенні групи як колективу та які забезпечують формування сприятливого психологічного мікроклімату в ній.

Після обробки даних методики *«Оптивульник визначення рівня соціально-психологічного стресу»* (авт. Л. Рідер, адапт. О.С. Копіною, Є.А. Сусловою, Є.В. Заїкіним) у студентів-першокурсників були виділені 3 рівні прояву цього стану в період адаптації у вищій школи (див. додаток М). У 50,18% студентів виявлено *середній рівень* соціально-психологічного стресу. Це свідчить про досить сильний характер і здатність зносити стреси. До цього рівня відносяться першокурсники, для яких адаптаційний процес пов'язаний з

переживанням стресу, але разом із цим вони готові до подолання цього стану. У 45,96% респондентів продемонстрували *низький рівень* за цим показником. Вони, як правило, не сприймають адаптаційний процес як такий, що пов'язаний зі стресом. Для 3,86% досліджувальних характерним є *високий рівень* соціально-психологічного стресу. Вони не тільки переживають процес адаптації дуже гостро, у них чітко виявлений стан стресової напруги й вони не завжди можуть оцінити всі позитивні й негативні сторони ухвалених рішень. Саме ця група студентів має кризові умови для стану їхньої розумової працездатності.

Обробка даних методики «*Самооцінка психічних станів*» (авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним) дала можливість одержати наступні результати (див. додаток Н). У 54,39% опитаних виявлений середній рівень *тривожності*, що вказує на деяке уникнення ними ситуацій, які можуть порушити рівновагу та пов'язані з відчуттям безвихідності. У 42,81% студентів домінує низький рівень цього стану. Вони не відчувають напруги або нервозності у зв'язку з навчанням у вузі. Для 2,80% респондентів характерний високий рівень тривожності. В них спостерігається наявність негативних емоцій, занепокоєння, тривога та розчарування у процесі навчання.

Дослідження виявило, що 66,32% першокурсників продемонстрували середній рівень *фрустрації*, що свідчить про впевненість у правильності вчинків, відсутність коливань та сумнівів щодо правильності своїх дій лише за сприятливих умов середовища. У 25,61% досліджуваних привалює низький рівень фрустрації, що вказує на стійкість їх до невдач, відсутність страху перед труднощами та впевненість їх в ситуації невизначеності. Для 8,07% студентів характерен високий рівень прояву цього стану. Вони прагнуть уникати труднощів і бояться невдач, на шляху до досягнення конкретної цілі при наявності перешкод в них спостерігається домінування негативних переживань.

Для 65,61% опитаних характерним є середній рівень *агресивності*, що проявляється у варіативності їх поведінки, від стриманого стану до відновлення активності та нападу на оточуючих). У 27,37% першокурсників виявлений низький рівень прояву цього стану, вони доброзичливі, привітні у взаєминах,

відкриті для спілкування. Попри це, у 7,02% респондентів діагностований високий рівень агресивності. Ці студенти мають труднощі в спілкуванні й взаємодії з людьми, проявляючи недобррозичливість та озлобленість відносно інших.

Встановлено також, що у 52,98% опитаних домінує середній рівень *ригідності*, демонструючи спілкування та взаємини за старими стереотипами, що втратили функціональність, та використовуючи при цьому старі психологічні техніки. Для 42,46% студентів характерним є низький рівень ригідності, вони проявляють динамічність, альтернативність при прийнятті рішень та готовність до змін своєї особистості в новому освітньому просторі. У 4,56% опитаних домінує високий рівень ригідності. Для них характерним є незмінність поведінки, поглядів і переконань, навіть якщо вони розходяться й не збігаються з реальними обставинами життя. Вони не здатні відійти від стереотипних дій у нових ситуаціях, що спричиняє зниження їх адаптивності та розумової працездатності.

Після обробки даних методики «*Копінг-поведінка в стресових ситуаціях*» (авт. С.Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою) були отримано наступні результати (див. додаток Н). Для 56,14% першокурсників домінуючим в стресових ситуаціях є *копінг, орієнтований на уникнення*. До того ж, 34,73% з них в якості уникнення обирають відволікання, а 21,41% студентів - соціальне відволікання від тих подій і ситуацій, які є стресотравмуючими для них. Вони здатні в стресових ситуаціях іти від рішення своїх проблем шляхом уникнення контактів з оточуючими, спрямовані не на конструктивне рішення проблем та стресової ситуації, а на застосування захисних механізмів.

Встановлено, що 36,84% загальної кількості опитаних у стресових ситуаціях обирають *копінг, орієнтований на рішення завдання*. Ці першокурсники в ситуаціях стресу спрямовані на раціональний аналіз проблеми, створення й виконання плану рішення складної стресової ситуації. При цьому це проявляється в таких формах їхньої поведінки, як самостійний

аналіз проблеми, звертання по допомогу до інших, пошук додаткової інформації.

У 7,02% респондентів виявлені такі домінуючі *копінг- стресові поведінкові стратегії, які орієнтовані на емоції*. Для них не є характерним виконання конкретних дій, спрямованих на рішення стресових ситуацій. Цей стиль поведінки проявляється у вигляді спроб не думати про проблеми взагалі, залучення інших до своїх переживань, бажанню забути в сні або компенсувати негативні емоції їжею. Група студентів, які вибирають копінг, спрямований на емоції, застосовують когнітивні, емоційні й поведінкові зусилля, за допомогою яких першокурсники намагаються позбутися емоційної напруги.

Порівнюючи дані дослідженням розвитку психологічних умов студентів МДПУ та ЗІЕІТ, з метою виявлення *впливу попереднього досвіду професійної підготовки на показники розвитку розумової працездатності*, були отримані результати, що презентовані в додатку П.

Отже, у студентів ЗІЕІТ переважає задовільний рівень *адаптивних здібностей* (50,00%), крім того, на відміну від першокурсників МДПУ, наявним є й високий рівень за цим показником (4,00%). Тобто, продовжуючи навчання в інституті після коледжу, вони вже мають певні пристосувальні механізми та легше сприймають навчання у вузі, спроможні більш успішно адаптуватись до різноманітних вимог нового освітнього середовища, досить легко та адекватно орієнтуватися в новій ситуації, швидко обирати стратегію своєї поведінки та соціалізації. У студентів МДПУ та ЗІЕІТ наявним є й низький рівень адаптивних здібностей (74,00% та 46,00% відповідно), але домінуючим він є саме у МДПУ, що проявляється в наявності проблем під час пристосування до вимог нового інтелектуально-освітнього середовища, дискомфорту у ситуації здійснення розумової діяльності в цьому середовищі, у відсутності певних механізмів його успішного освоєння, що негативно позначається на показниках їх розумової працездатності.

Безумовно, це позначається й на показниках *нервово-психічної стійкості* студентів, адже впевненість у подоланні «вузівського бар'єру» спричиняє виникненню більш стійких механізмів його подолання. В цьому плані студенти ЗІЕІТ мають деякі незначні переваги. У студентів обох вузів домінує низький рівень нервово-емоційної стійкості, але все ж таки цей показник дещо нижче саме у ЗІЕІТ (64,00% - МДПУ та 56,00% - ЗІЕІТ). Це констатує те, що першокурсники МДПУ менш витривалі в ситуації нового освітнього середовища та менш готові до впливу різного роду несприятливих факторів. Можливо, це є результатом відсутності попередньої підготовки до навчання у вищій школі. Попри це, в обох вузах наявні й високі показники нервово-психічної стійкості (44,00% - ЗІЕІТ та 36,00% - МДПУ), що вказує на готовність частини студентів цих груп протистояти новим впливам та ситуаціям зберігаючи високий рівень розумової працездатності.

Незважаючи на те, що для студентів ЗІЕІТ, на відміну від МДПУ, навчальна група не є новою (як правило студенти продовжують навчання в інституті в тому ж складі, що й у коледжі), вони мають не такі високі показники *комунікативних здібностей*. Серед першокурсників обох вищих навчальних закладів домінує високий рівень комунікативних здібностей, але в МДПУ ці дані дещо вище (62,00% - МДПУ та 54,00% - ЗІЕІТ). На нашу думку, це обумовлено, в першу чергу, не рівнем особистісної готовності студентів чи знайомством з членами групи, а більш особистісними особливостями, що підтверджується вибором напряму професійної підготовки студентів (гуманітарний та економічний). Тобто більшість студентів обох вузів не конфліктні, досить легко встановлюють контакти з оточуючими, відкриті для спілкування і нових взаємин. Така ж ситуація й з показниками низького рівня цих здібностей, у першокурсників МДПУ вони значно менші (38,00% - МДПУ та 46,00)% - ЗІЕІТ), тобто вони мають значно менше проблем в налагодженні контактів з оточуючими у взаєминах, спілкуванні та здійснюючи спільну інтелектуальну діяльність.

Алізуючи результати рівня *моральної нормативності студентів* обох груп, можна констатувати лише невеликі відмінності. Більшість студентів як МДПУ так й ЗІЕІТ продемонстрували високий рівень моральної нормативності (74,00% – МДПУ та 80,00% - ЗІЕІТ), що вказує на дотримання більшістю першокурсниками загальноприйнятих норм поведінки та адекватне сприйняття ними нової соціальної ролі та вимог інтелектуально-освітнього середовища. Показники низького рівня прояву за цією здатністю обох вузів теж мало різняться (26,81% - МДПУ та 20,00% - ЗІЕІТ), що вказує на не дотримання деякими студентами загальноприйнятих морально-етичних норм поведінки та вимог нового освітнього середовища.

Цікаві дані були отримані після аналізу показників *рівня адаптивності, здібності до прийняття інших та емоційного комфорту студентів* МДПУ та ЗІЕІТ. Від так, за низкою ознак студенти ЗІЕІТ дещо переважають студентів МДПУ, маючи більш позитивні показники, але ці відхилення не такі суттєві (за рівнем адаптивності першокурсники МДПУ мають 74,00%, а ЗІЕІТ – 76,00%, за показником прийняття інших – 80,00% та 90,00% відповідно та за показником емоційного комфорту – 80,00% та 82,00% відповідно). При цьому опитані ЗІЕІТ, на відміну від МДПУ більш схильні бути відомими (22,00% проти 16,00%), ніж домінувати у відносинах з оточуючими (78,00% проти 84,00%), а також менш схильні йти від проблем, що виникають у процесі навчання, на що вказують показники ескапізму в обох групах студентів.

Дослідження виявило відмінність показників рівня *дезадаптації* студентів МДПУ та ЗІЕІТ. Студенти ЗІЕІТ теж схильні до переживання стану дезадаптації, але дещо в меншому ступені, ніж МДПУ (виражений рівень дезадаптації 14,00% у студентів ЗІЕІТ проти 16,00% - у студентів МДПУ, та високий рівень 2,00% проти 4,00% відповідно). Це вказує на те, що, незважаючи на нібито психологічну підготовленість першокурсників ЗІЕІТ до навчання у вузі, вони все одно стикаються з проблемами, які в деяких випадках є непереборними для них, викликаючи стан дезадаптації. Відповідно до результатів, показники низького рівня дезадаптації в обох вузах теж різняться

(16,00% - МДПУ та 12,00% - ЗІЕІТ), що вказує на відсутність сильних переживань, пов'язаних з недостатньою соціалізацією у нових умовах, соціально неприйнятними установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом важливих соціальних стосунків тощо.

Порівнюючи результати виявлення домінуючої *мотивації навчання* у вузі студентів МДПУ та ЗІЕІТ, виявлені наступні показники. У більшості у студентів МДПУ ціннісна мотивація навчання у вузі має малий відсоток, адже більшість першокурсників цього вузу орієнтовані в першу чергу на отримання диплому (66,00%), то у студентів ЗІЕІТ пріоритетним є оволодіння професією (39,00%) та придбання знань (36,00%), тобто більш ціннісна мотивація навчання у вузі. На нашу думку, це пов'язано з тим, що попередній досвід навчання (на базі коледжу) дав можливість їм відчутти необхідність оволодіння професійними знаннями і формування професійно важливих якостей.

Досить відміними є показники рівня *соціально-психологічного стресу* та *адаптивності до стресу* студентів МДПУ та ЗІЕІТ. Для студентів МДПУ домінуючим є середній рівень стресу (52,00%), то для більшості першокурсників ЗІЕІТ – низький рівень стресу (60,00%), тобто для них адаптаційний період не є стресовим сам по собі. Але, на жаль, як у МДПУ, так і в ЗІЕІТ виявлений високий рівень стресу, й ці показники не досить різняться між собою (6,00% та 2,00% відповідно). Дещо відрізняються й показники адаптивності до стресу. Насамперед, в обох вузах домінуючим є середній рівень адаптивності до стресу та його показники суттєво не відрізняються (52,00% - МДПУ та 54,00% - ЗІЕІТ), що свідчить про здатність студентської молоді обох вузів пристосовуватися до нових умов інтелектуально-освітнього середовища та окремих несприятливих ситуацій навчання. Виявлені показники за низьким та високим рівнем адаптивності до стресу в обох вузах теж майже не відрізняються, це дозволяє констатувати, що незважаючи на попередній досвід навчання серед студентів ЗІЕІТ (як й МДПУ) чітко виявлена дезадаптивність до стресу як результат невдалих спроб реалізувати свою мету

або ж дисгармонія в сфері прийняття рішень, що є наслідком стресових ситуацій, які переживаються студентами в адаптаційний період.

Якщо ж аналізувати результати діагностики *рівня самооцінки психічних станів* студентів МДПУ та ЗІЕІТ, то можна констатувати наступне. У студентів обох вузів домінує середній рівень прояву усіх психічних станів (тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності). Разом з цим, першокурсники ЗІЕІТ мають менший відсоток студентів з високими показникам та більший відсоток з середніми показниками за означеними параметрами, що вказує на те, що вони більш стійкі до впливу стресогених факторів, які наявні в процесі навчання у вузі та в процесі здійснення розумової діяльності.

При виборі *способів подолання стресових станів* більшість студентів як МДПУ, так і ЗІЕІТ обирають копінг, орієнтований на уникнення (64,00% та 48,00% відповідно), тобто в стресових ситуаціях іти від рішення своїх проблем шляхом уникнення контактів з оточуючими, спрямовані не на конструктивне рішення проблем та стресової ситуації, а на застосування захисних механізмів. При цьому, першокурсники ЗІЕІТ, аніж МДПУ, трохи більше схильні до обрання адекватного способу подолання стресу (копінгу, орієнтованого на рішення завдання – 44,00% та 30,00% відповідно), та в ситуаціях стресу спрямовані на раціональний аналіз проблеми, створення й виконання плану рішення складної стресової ситуації.

Отже, підсумовуючи результати проведеного аналізу, слід зазначити, що попередня підготовка до «дорослого» навчання у вищій школі (попередній досвід професійної підготовки) має свої результати. Студенти, які продовжили своє навчання у вузі після коледжу, мають більш сприятливі психологічні умови розвитку розумової працездатності за низкою параметрів (адаптивні, стійкі до впливу стресогенних факторів, мають ціннісну мотивацію до навчання у вузі, високі показники розумової працездатності та майже не стикаються з ситуаціями, що можуть викликати стресові стани та погіршити показники їх розумової працездатності). Попри це, вони, незважаючи на сприятливі

психологічні умови, так само переживають стан дезадаптації, тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності та стресу у різних сферах свого життя та при вирішенні проблем орієнтуються на їх уникнення, а не на пошук шляхів їх вирішення. Ці першокурсники оволоділи певними механізмами пристосування до вузу, маючи низький рівень розвитку комунікативних здібностей та деяких особистісних якостей, що необхідні при здійсненні розумової діяльності. Тобто можна говорити про те, що студенти з досвідом професійної підготовки менш вразливі до зниження рівня їх розумової працездатності, але вони так само потребують впровадження ефективної системи заходів з підвищення розумової працездатності.

Крім того, для нашої роботи представляє інтерес дослідження зв'язку між показниками адаптивних здібностей студентів та їхньої розумової працездатності. З метою підтвердження структурних корелят розумової працездатності та виявлення впливу психологічних умов на розвиток розумової працездатності був проведений аналіз рангових кореляційних зв'язків. Взаємозалежність між показниками визначалась за допомогою коефіцієнту рангової кореляції r_s Спірмена. Значущий коефіцієнт кореляції виділявся за таблицею критичних значень вибіркового коефіцієнту кореляції рангів (додаток Р) [202].

Метод рангової кореляції Спірмена дозволяє нам виявити напрямлення кореляційного зв'язку між двома ознаками (рівнем адаптаційних здібностей та стійкістю уваги). Для одномірного кореляційного аналізу нами були використані результати двох методик *«Коректурна проба»* (авт. Б.Бурдон, модиф. В.Я. Анфімовим) та *«Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності»* (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін), що являють собою змінні та характеризують якісні показники розумової працездатності студентів та психологічних умов її розвитку однієї з груп студентів (у кількості 30 осіб, які в подальшому складатимуть експериментальну групу).

Для виявлення зв'язку нами були сформовані такі гіпотези:

H_0 – кореляція між рівнем адаптаційних здібностей та стійкістю уваги студентів не відрізняється від нуля.

H_1 – кореляція між рівнем адаптаційних здібностей та стійкістю уваги студентів достовірна від нуля.

Виявлені рівні прояву ознак ми виділили як: низький -1, середній – 2, високий – 3. Узагальнені результати інтеркореляції представлені у додатку С. Отже, кореляція між результатами методик (рівнем адаптаційних здібностей та стійкістю уваги) дорівнює $r = 0,6$ при рівні значущості $p \leq 0,05$.

Абсолютна величина коефіцієнта рангової кореляції Спірмена не перевищує одиниці. Чим ближче значення до 1, тим суттєвіший прямий (позитивний) зв'язок між показниками. Отже, гіпотеза H_0 за результатами проведеного методу рангової кореляції приймається, а отже кореляція між рівнем розвитку адаптаційних здібностей та стійкістю уваги не відрізняється від нуля, що свідчить про прямий зв'язок між цими двома показниками. Усе вищезазначене є свідченням того, що оптимізація адаптаційних можливостей студентів сприятиме підвищенню рівня їх розумової працездатності за показником стійкості уваги.

На основі вищезазначеного констатуємо, що розвиток розумової працездатності (за окремими компонентами) уможлиблюється за допомогою активізації її корелят, а саме, підвищення адаптивних здібностей студентів. Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволяють зробити висновок, що розвиток розумової працездатності тісно пов'язаний з певними психологічними умовами. Виявлені кореляційні зв'язки між означеними показниками особливо цінні під час розробки психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів в адаптаційний період.

Отже, серед означених психологічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період у більшості студентів спостерігаються *високі показники* розвитку комунікативних здібностей і моральної нормативності. Вони реально оцінюють свою роль у колективі, у взаєминах орієнтуючись на дотримання загальноприйнятих норм поведінки.

Першокурсників здатні до прийняття інших людей такими, як вони є, поважають їх своєрідність і право бути собою. Розвиненість подібної здібності характеризує їх як зрілу особистість. У ситуації навчання у вузі більшість опитаних відчують емоційний комфорт, внутрішній контроль у них переважає над зовнішнім. Це вказує на те, що студенти, як правило, узгоджують свої вчинки і дії зі своїми внутрішніми установками і нормами поведінки. Були виявлені високі показники за шкалою оптимістичності та висока здатність до соматичної регуляції. Для більшості досліджуваних у взаєминах характерним є домінування. Вони звикли брати на себе відповідальність, приймати рішення, бути лідером та в залежності від ситуації вони можуть або йти від проблем, або вирішувати їх. Крім того, у молоді виявлений помірний (середній) рівень дезадаптації. Вони мають час від часу певні труднощі, які пов'язані зі зміною форм, методів навчання й оцінювання, які характерні для загальноосвітньої школи, а найчастіше проблеми виникають у них через погіршення самопочуття, а саме: у зв'язку з особливостями окремих психічних процесів студентів, зниження їхньої загальної активності і зниження мотивації до будь-якої діяльності. Більшість студентів швидко знайшли спільну мову з новим оточенням, не відчували дискомфорту, опинившись у незнайомому колективі.

Якщо ж оцінювати рівень прояву стресових станів у першокурсників як однієї з умов, що впливає на показник розумової працездатності, то тут було виявлено, що більшість з них проявляють *середній рівень* прояву тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, соціально-психологічного стресу та середній рівень адаптивності до нього. Це свідчить про досить сильний характер і здатність переносити стреси. Для них процес адаптації пов'язаний з переживанням стресу, але разом із цим вони готові до подолання цього стану. У новій ситуації вони спираються на старі стереотипи відносин і дії, без огляду на ті зміни, які з ними відбуваються, а це, в свою чергу, тільки підсилює шкідливий вплив стресу. У стресових ситуаціях студенти намагаються шукати соціальну підтримку й у своїх оцінках стресової ситуації схильні підкреслювати

позитивні аспекти, застосовуючи більш адаптивні способи боротьби зі стресом. Тобто можна констатувати, що більшість першокурсників мають досить сприятливі психологічні умови для розвитку їх розумової працездатності за означеними показниками.

Було виявлено відсутність чи недостатній розвиток наступних психологічних умов. У першокурсників переважає *низький рівень* розвитку адаптивних здібностей та нервово-психічної стійкості. На жаль, більшість студентів орієнтовані при навчанні у ВНЗ на отримання диплома. Вони прагнуть насамперед мати вищу освіту, формально засвоюючи знання, прагнуть до пошуку обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків. Тобто можна говорити про наявність неадекватної мотивації навчання у вузі. Було виявлено, що для більшості опитаних домінуючим у стресових ситуаціях є копінг, орієнтований на уникнення проблеми. Вони здатні в стресових ситуаціях іти від рішення своїх проблем шляхом застосування захисних механізмів. Також у сфері взаємовідносин у групі досліджуваними акцент робиться на важливість інформованості та контактності, разом з низькими показниками інших видів відношень. Ці дані вказують на недостатній рівень розвитку означених умов, необхідних для забезпечення оптимального рівня розумової працездатності студентів в період адаптації. До того ж, виявлені кореляційні зв'язки між рівнем розвитку адаптаційних здібностей та стійкості уваги студентів дозволяє більш ретельно підійти до розробки системи психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів.

2.4. Педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів в адаптаційний період

Для дослідження педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період була використана авторська розробка – анкета «Навчання у ВНЗ – яке воне?».

За допомогою обробки даних анкети «*Навчання у ВНЗ – яке воно?*» (авт. *С.В. Шевченко*) були отримані показники, що характеризують ефективність навчально-виховного процесу у вузі та особливості організації розумової діяльності студентів, які в сукупності складають коло педагогічних умов, що сприяють розвитку розумової працездатності.

Під час експерименту студентам було поставлено завдання оцінити за 5-бальною шкалою ефективність навчально-виховного процесу у вузі за наявності чи відсутності певних умов, а також оцінити за 5-бальною шкалою дотримання особисто студентами деяких умов у процесі здійснення розумової діяльності, що дозволяють студентам опанувати систему навчання та простір вищої школи без зниження рівня їхньої розумової працездатності. Під час обробки даних визначалося середнє значення за кожним з параметрів. У зв'язку з цим, отримані результати представлені не у відсотках, а у балах. Наглядно отримані дані наведені нами в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Оцінка педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників (n=285)

Перелік умов		Оцінка (в балах)
Ефективність навчально-виховного процесу у ВНЗ	Загальна атмосфера у ВНЗ	5
	Доброзичливі високоінтелектуальні взаємини студентів, викладачів	4,5
	Засоби утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем (алгоритми, евристичні прийоми)	4
	Інноваційно-інтелектуальна педагогічна діяльність	3,5
	Ефект новизни при організації мислинневої діяльності студентів	3,5
	Доступність вимог з боку викладачів в процесі використання інноваційних технологій	3

Оцінка педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників (n=285)

Особливості розумової діяльності студентів	Ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність	4,5
	Рівномірність і ритмічність у виконанні мислинневих операцій та вправ	4
	Раціональна організація розумової діяльності	3,5
	Системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань	3,5
	Свідоме ставлення до інтелектуальної діяльності	3
	Культура розумової праці	2,5

Отже, як видно з таблиці 2.9, серед умов, які визначені системою навчання у вузі, характеризують ефективність навчально-виховного процесу та забезпечуються переважно викладачами та адміністрацією вищого навчального закладу, найвищу оцінку отримали такі: *загальна атмосфера у вищому закладі* (5 балів) та *доброзичливі високоінтелектуальні взаємини студентів та викладачів* (4,5 бали). Тобто, більшість студентів, опинившись у просторі вищого навчального закладу досить позитивно сприйняли нову життєву та навчальну ситуацію та нову систему відносин, які суттєво відрізняються від шкільного середовища. Вони відмітили, що у взаєминах панує переважно взаємоповага та порозуміння, вони вірять, що середовище вузу сприятиме їх розвитку та самореалізації. До того ж, першокурсники зазначають, що впевненості у собі додає відчуття того, що тебе «чекали саме у цьому вузі» та усвідомлення того, що «ти не один такий першокурсник». За їх словами, цьому сприяли урочисті заходи, які були організовані вищим навчальним закладом у перші дні навчання.

Серед педагогічних умов, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу, також слід відмітити досить позитивні показники *наступності та утримання смислових зв'язків під час викладання складних*

логічних схем (4 бали). Тобто, за оцінкою студентів, більшість викладачів у процесі викладання навчальної дисципліни намагаються так побудувати заняття, щоб кожен новий матеріал був продовженням попереднього, стимулюючи їх перехід на якісно новий рівень інтелектуального розвитку, але при цьому, не завжди використовуючи алгоритми, евристичні прийоми та інше.

Отже, підсумовуючи це, можна зробити висновок, що з цього боку студенти перебувають в досить сприятливих педагогічних умовах для розвитку їх розумової працездатності.

На жаль, поряд з цими показниками, були виявлені й певні недоліки в організації навчально-виховного процесу у вузі, що, у свою чергу, створює певні перешкоди для утримання оптимального рівня розумової працездатності першокурсників.

Зокрема, найнижчі оцінки отримали такі умови, як: наявність *ефекту новизни при організації мислинневої діяльності* студентів та *інноваційно-інтелектуальної педагогічної діяльності* (3,5 бали за кожен параметр), а також *доступність вимог до студентів* з боку викладачів при використанні інноваційних технологій (3 бали). Першокурсники відзначили, що не завжди викладачі організовують інтелектуальну діяльність так, щоб зацікавити студентів інформацією, залучити їх активну увагу, викладаючи лише «суху» монотонну теорію без наведення прикладів. Не всі викладачі намагаються урізноманітнити та емоційно наситити мисленнєву діяльність студентів. У зв'язку з цим, матеріал сприймається досить важко, «без розуміння» його прикладного аспекту.

Не всі викладачі також, за словами першокурсників, активно використовують інтерактивні форми і методи залучення студентів до навчального процесу (проекти, мультимедійні технології, медрозв'язання нестандартних завдань, індивідуальні нестандартні завдання, ділові ігри, особистісно-орієнтований підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути, «мозкові штурми» та ін.), створюючи творчу атмосферу в процесі організації розумової діяльності. До того ж, викладачі з різних дисциплін ставлять свої,

відміні між собою та незавжди доступні, чітко сформульовані вимоги до студентів, що спричиняє певні труднощі для першокурсників, яким і так досить важко пристосуватися до нової системи навчання. Усе це, без сумніву, негативно позначається на якості розумової діяльності, працездатності студентів та їх успішності.

Аналізуючи педагогічні умови, пов'язані з організацією розумової діяльності студентів, були отримані такі результати. Найвищу оцінку отримали такі умови, як: *ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність* (4,5 бали) та дотримання оптимального ритму роботи з відповідним розподілом розумової діяльності (*рівномірність та ритмічність у виконанні мисленнєвої діяльності* – 4 бали). Тобто, в ході розумової діяльності більшість студентів схильні обирати повільне пристосування до «ситуації навчання», поступово підходячи до сприйняття та виконання мислинєвих операцій та вправ, мобілізуючи та налаштовуючи себе на їх продуктивне виконання. До того ж, досить позитивним моментом є те, що більшість сучасних першокурсників уміють рівномірно розподіляти розумову діяльність та обирати оптимальний темп її виконання. Безперечно, це ті позитивні сторони, які сприяють кращому сприйняттю студентами навчального матеріалу та збереженню їх розумової працездатності.

Натомість, на тлі цих позитивних показників, оцінюючи особливості розумової діяльності студентів, було виявлено, що першокурсники мають труднощі з плануванням своєї інтелектуальної діяльності (*системність та плановість у вирішенні інтелектуальних завдань* – 3,5 бали) та *раціональною організацією своєї розумової діяльності* (3,5 бали). Тобто, більшість студентів, зіткнувшись з великим обсягом інформації, необхідністю її швидкого сприйняття та опрацювання, виявились майже не підготовленими до того, щоб самостійно, якісно та з найменшими зусиллями організувати свою розумову діяльність, не маючи навичок системно готуватися та планувати порядок її здійснення. А це, між іншим, виступає однією з головних умов вдалого навчання у вищому навчальному закладі. Адже навички самостійної роботи,

вміння самостійно шукати та опрацьовувати матеріал виступають необхідними елементами навчання студентів.

Крім цього, обробка результатів дослідження показала, що не всі опитані досить *свідомо та сумлінно ставляться до своєї інтелектуальної діяльності* (3 бали), не завжди активно залучаючись до неї. Причину в цьому ми вбачаємо у відсутності у частини студентів ціннісної мотивації до навчання, що підтвердилося в ході нашого експериментального дослідження. Адже, як виявилось, більшість досліджуваних обирають вищий навчальний заклад орієнтуючись лише на необхідність отримати диплом, вищу освіту, а вже потім на прагнення придбати певні знання та оволодіти професією. До того ж, на нашу думку, певна свобода, яку отримують більшість першокурсників після навчання у середній школі, підштовхує їх досить несерйозно сприймати своє навчання у вузі, віддаючи пріоритети відпочинку та розвагам. Адже частина студентів є приїжджими, а отже, вперше в житті опинилися в ситуації самостійного життя, до якого більшість, як правило, не підготовлені. За словами самих першокурсників, у вузі, на відміну від школи, майже відсутній контроль, а отже, «вчитися не обов'язково». Такі ілюзорні уявлення, на жаль, виявляються хибними в ряді випадків досить пізно, як правило, після невдач на першій сесії та відрахування з числа студентів вищого навчального закладу.

Обробка результатів також виявила, що більшість першокурсників не володіють системою прийомів, методів та навичок, що визначають стиль розумової діяльності. Такий параметр, як *культура розумової праці*, отримав за оцінкою студентів лише 2,5 бали. Це дає підстави констатувати, що сучасна молодь має певні труднощі в організації своєї розумової діяльності, адже просто не володіє навичками та методами, що мають змогу допомогти їй краще, а головне - швидше та якісно здійснювати розумову діяльність. Це, в свою чергу, лише підтверджує той факт, що, навчаючись у вищому навчальному закладі, студенти продовжують використовувати методи та прийоми, якими володіти у середній школі, часто просто механічно заучуючи навчальний матеріал, не розуміючи того, що навчання у вузі потребує необхідності оволодіння новими

способами сприйняття інформації та організації своєї інтелектуальної діяльності. Все це створює додаткові перешкоди на шляху до оволодіння обраною професією, знижуючи показники розумової працездатності та позначаючись на самопочутті студентів.

Тож, підсумовуючи отримані результати щодо оцінки педагогічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період, можна зробити наступний висновок. Поряд з розвинутими умовами забезпечення ефективності навчально-виховного процесу (загальна атмосфера у вищому навчальному закладі, доброзичливі висоінтелектуальні взаємини студентів та викладачів, дотримання принципу наступності та утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем) та наявності позитивних моментів в організації розумової діяльності студентів (ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність, дотримання рівномірності та ритмічності у виконанні мислинневих операцій та вправ), що дозволяють студентам опанувати систему навчання та простір вищої школи без зниження рівня їх розумової працездатності, існують і негативні показники педагогічних умов розвитку розумової працездатності як в ефективності навчально-виховного процесу у вузі (підтримання ефекту новизни при організації мислинневої діяльності студентів, застосування інтерактивних форм і методів залучення студентів до інтелектуальних завдань, а також наявність доступних вимог до студентів з боку викладачів), так й в особливостях розумової діяльності студентів (свідоме, сумлінне ставлення студентів до інтелектуальної діяльності, наявність у них навичок раціонально організовувати свою розумову діяльність, дотримуватися системності та плановості у вирішенні інтелектуальних завдань, а також сформованість культури розумової праці).

Отримані результати дають змогу констатувати, що означені педагогічні умови потребують комплексної корекційно-розвивальної роботи як зі студентами, так і з викладацьким складом з метою підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в період адаптації до вищого навчального закладу.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період дає підстави для певних висновків, а саме:

1. Дослідження особливостей розумової працездатності та виявлення психолого-педагогічних умов її розвитку здійснювалось за допомогою спеціально розробленої методичної бази. В ході опрацювання наукових здобутків з проблеми дослідження виявлені певні труднощі, а саме, відсутність чітких критеріїв в дослідженні розумової працездатності. Теоретичний аналіз проблеми дав можливість виявити особливості розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників, що чітко окреслює певні її критерії, компоненти, рівні розвитку та якісні показники. Створена схема розвитку розумової працездатності була покладена в основу констатуючого експерименту.

2. Результати емпіричного дослідження виявили, що у більшості студентів домінує середній рівень розвитку розумової працездатності за означеними компонентами (середній рівень стійкості та вибірковості уваги, короткочасної пам'яті, середній або задовільний рівень розвитку аналітичності мислення, помірний рівень втоми, монотонії, пресичення, стресу, а також середні показники розвитку самостійності, критичності та наполегливості при здійсненні розумової діяльності). У першокурсників спостерігається здатність до відбору значущої інформації та ігнорування неістотної та побічної, спроможність протягом певного часу зберігати увагу на певному об'єкті, не відволікатися та не ослаблювати її. У студентів виявлена здібність оперувати поняттями, що дозволяє їм успішно оволодівати різними видами діяльності, зокрема навчальною та розумовою. В опитаних діагностовано незначне зниження витривалості, наявність помилок при виконанні роботи. В ситуаціях одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій вони схильні до відчуття нудьги, сонливості з домінуючою мотивацією до зміни діяльності.

Більшість досліджуваних схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавої діяльності, що проявляється у вираженій відмові від діяльності, або внесенні змін в заданий стереотип виконання. Студенти частково схильні до переживання стресу, що розвивається у відповідь на підвищення складності або суб'єктивної значущості розумової діяльності.

Разом з цим у першокурсників виявлена здатність критично оцінювати свою діяльність і поведінку та шукати кращі способи для успішного здійснення розумової діяльності, почуття відповідальності за виконувану роботу та прагнення зробити її добре, впевненість у собі, звичка та вміння аналізувати причини успіху та невдачі в роботі. Вони самостійні у визначенні своїх цілей та завдань, самі обирають правильні способи їх вирішення. Саме ці якості необхідні для успішного навчання у вищому навчальному закладі.

До того ж, у студентів-першокурсників діагностовано середні показники результативності інтелектуальної діяльності, вони, склавши заліково-екзаменаційну сесію на оцінку «відмінно» і «добре», демонструючи продуктивне виконання інтелектуальних завдань, частково завершуючи мисленнєві дії, здатні самі виправляють допущені помилки, кількість яких незначна, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача.

Це дозволяє констатувати, що у в цілому студенти мають майже достатній потенціал для успішного оволодіння знаннями високої якості та продуктивності розумової діяльності. Попри це, були виявлені й досить низькі показники розвитку розумової працездатності за виділеними компонентами, що потребує розробки системи заходів з їх підвищення.

3. Дослідження психологічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період виявило досить позитивні моменти. У студентів спостерігаються високі показники розвитку комунікативних здібностей і моральної нормативності, оптимістичності, впевненості в собі й високій здатності до соматичної регуляції. Робота показала, що у студентів перших курсів наявний середній рівень дезадаптації, обумовлений у першу

чергу особливостями окремих психічних процесів, зниженням активності та мотивації до діяльності, соціально-психологічного стресу, середній рівень адаптивності до нього й середні показники рівня прояву таких психічних станів, як: тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність. Це дає підстави припустити, що вони мають високі можливості для збереження оптимального рівня розумової працездатності в адаптаційний період.

Установлено, що у більшості першокурсників відсутня ціннісна мотивацію навчання у вузі, вони орієнтуються в першу чергу на отримання диплому та вищої освіти, виявлені низькі показники рівня адаптивних здібностей і нервово-психічної стійкості. Вони відчують постійні переживання з будь-якого приводу, потенційні і реальні конфлікти, загрозу виникнення ситуацій, що вимагають негайного включення в їх вирішення. Крім того, робота дала можливість виявити у першокурсників низькі показники прояву соціальної підтримки, адаптивного мислення, виявлені деякі труднощі щодо саморегуляції студентами свого часу й керуванні своїм психофізіологічним станом. У стресових ситуаціях вони схильні обирати копінг, що орієнтований на уникнення. До того ж, у сфері взаємовідносин у групі студентами акцент робиться на важливість інформованості та контактності, разом з низькими показниками інших видів стосунків, що характеризують групу як колектив.

4. Було зафіксовано наявність зв'язку між рівнем розвитку адаптаційних здібностей та стійкості уваги, який вказує на те, що розвиток розумової працездатності тісно пов'язаний з певними психологічними умовами. Це дозволяє більш ретельно підійти до розробки системи психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів.

5. Оцінюючи педагогічні умови розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період, поряд з виявленням досить сприятливих умов навчально-виховного процесу та організації розумової діяльності студентів (загальна атмосфера у вищому навчальному закладі, доброзичливі висоінтелектуальні взаємини студентів та викладачів, дотримання принципу наступності та утримання смислових зв'язків під час викладання

складних логічних схем, ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність, дотримання першокурсниками рівномірності та ритмічності у виконанні мислинневих операцій та вправ), що дозволяють студентам опанувати систему навчання та простір вищої школи без зниження рівня їхньої розумової працездатності, виявлені й ті сторони, що потребують цілеспрямованої роботи (підтримання ефекту новизни при організації мислинневої діяльності, застосування інтерактивних форм і методів залучення першокурсників до інтелектуальних завдань, а також наявність доступних вимог до студентів з боку викладачів, свідоме, сумлінне ставлення до інтелектуальної діяльності, наявність навичок раціонально організовувати розумову діяльність, дотримуватися системності та плановості у вирішенні інтелектуальних завдань, а також сформованість культури розумової праці).

6. Студенти з досвідом професійної підготовки знаходяться у більш сприятливих психологічних умовах розвитку розумової працездатності за низкою параметрів (адаптивні, стійкі до впливу стресогенних факторів, мають ціннісну мотивацію до навчання у вузі, високі показники розумової працездатності та майже не стикаються з ситуаціями, що можуть викликати стресові стани та погіршити показники їх розумової працездатності). Але ці студенти так само мають низькі показники розумової працездатності за окремими компонентами, переживають стан дезадаптації, тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності та стресу у різних сферах свого життя та у вирішенні проблем орієнтуються на їх уникнення, а не на пошук шляхів їх вирішення і так само потребують впровадження ефективної системи підвищення рівня їхньої розумової працездатності.

7. Результати експериментальної роботи свідчать в цілому про середній рівень розумової працездатності студентів за виділеними компонентами та недостатнє створення певних умов для її розвитку. У зв'язку з цим, необхідними виявляються розробка та впровадження ефективної системи психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності

студентів, детальний опис якої й презентований у наступному розділі дисертаційної роботи.

Результати емпіричного дослідження відображено у наступних публікаціях:

1. Шевченко С.В. Експериментальне дослідження особливостей розумової працездатності студентів-першокурсників в умовах адаптаційного процесу /С.В.Шевченко// Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Вип.42. Частина II. Харків: ХНПУ, 2012. – С.204-212.

2. Шевченко С.В. Вивчення впливу психологічної підготовленості студентів-першокурсників до вузівських форм навчання на рівень їх розумової працездатності як основа подальшої консультативної роботи /С.В. Шевченко// Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 10: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С.207-214.

3. Шевченко С.В. Аналіз психологічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період /С.В. Шевченко// Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 26. – С. 918-931.

4. Шевченко С.В. Аналіз педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників в період їх адаптації у вищій школі /С.В. Шевченко //Соціально-психологічні умови розвитку особистості у сучасному суспільстві: Збірник наукових праць студентів та аспірантів за матеріалами Міжнародної студентської науково-практичної конференції у рамках декади «Від Дня науки України до Дня слов'янської писемності і культури». - Миколаїв: МНУ, 2013. - С.4-6.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ З ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

У третьому розділі нашої роботи обґрунтовано і представлено систему психолого-педагогічних заходів з підвищення розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період. З метою виявлення її ефективності проаналізовано якісні та кількісні показники розумової працездатності та психолого-педагогічні умови її розвитку в студентів експериментальної та контрольної груп. На основі отриманих даних розроблено методичні рекомендації психологам та викладачам вищої школи з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників.

3.1. Теоретичне обґрунтування та організація роботи з підвищення рівня розумової працездатності студентів

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників, показав значну різноманітність визначення авторами психолого-педагогічних умов, що сприяють підвищенню її показників.

Поряд з тим, емпіричне дослідження розвитку цих умов дозволяє констатувати досить низький рівень розвитку, а подекуди й відсутність певних психолого-педагогічних умов, що негативно позначається на показниках розумової працездатності студентів-першокурсників.

Зокрема, серед виділених педагогічних умов у групі, яка підлягала дослідженню, особливого розвитку потребує формування в студентів-першокурсників культури розумової праці (адже сучасні студенти майже не володіють основними раціональними способами отримання інформації, не вміють структурувати відповідь, та критично та логічно мислити тощо),

навичок раціональної організації розумової діяльності студентів, а також уміння планувати та систематизувати свою діяльність при вирішенні інтелектуальних завдань.

Крім цього, для забезпечення підвищення розумової працездатності студентів корекції потребує не тільки робота з першокурсниками, але й з педагогічним колективом вищої школи, адже малий відсоток викладачів застосовують інтерактивні форми і методи залучення студентів до інтелектуальних завдань, при організації мисленнєвої діяльності студентів підтримують ефект новизни та дотримуються доступності вимог до студентів, що, в свою чергу, позначається на показниках їхньої розумової працездатності.

Забезпечення педагогічних умов з підвищення розумової працездатності студентів повинно розглядатися в сукупності зі створенням і відповідних психологічних умов. До того ж, важливим залишається питання створення саме тих умов, що обумовлені специфікою протікання адаптаційного періоду у вищій школі та мають значний сенс саме для студентів молодших курсів. За результатами проведеного нами дослідження серед цих умов особливої корекції потребують показники адаптаційних здібностей студентів, психофізіологічної підготовленості та стресостійкості.

Поряд з цим, важливим є формування у студентів ціннісної мотивації до навчання, адаптивної поведінки в стресових ситуаціях, що наявні в період навчання у вищій школі, та сприятливого психологічного мікроклімату в студентських групах.

Проведений нами ґрунтовний теоретичний аналіз вивчення розумової працездатності та результати емпіричного дослідження даного феномена дозволили нам виділити базові психолого-педагогічні умови його розвитку, розробити систему психолого-педагогічних заходів з підвищення розумової працездатності студентів в адаптаційний період та презентувати її модель (див. рис.3.1).



СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ З ПІДВИЩЕННЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Рис. 3.1. Психологічна модель підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період

Схематична презентація психолого-педагогічних умов дозволила здійснити аналіз основних детермінант, що сприяють підвищенню розумової працездатності студентів та охоплюють 4 взаємозалежні компоненти: 1) активізація адаптаційного потенціалу першокурсників в інтелектуально-освітньому просторі; 2) формування стресостійкості студентів до зростання розумового навантаження; 3) оптимізація розумової діяльності студентів; 4) впровадження високоефективних технологій навчально-виховного процесу у вузі.

Як ми можемо бачити з наведеної моделі (рис.3.1), система психолого-педагогічних заходів з підвищення розумової працездатності студентів вміщує в себе проведення комплексної роботи зі студентами та педколективом в декількох напрямках. Зокрема, для психокорекційної роботи *зі студентами*, спрямованої на підвищення розумової працездатності першокурсників (створення відповідних психолого-педагогічних умов), нами були реалізовані *наступні заходи*:

1) Підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності першокурсників в процесі соціально-психологічного тренінгу (9 занять по 2 години).

2) Проведення кураторських годин з проблем оптимізації розумової діяльності студентів як за різною тематикою так і за формою взаємодії, в ході яких першокурсники мали змогу отримати інформацію щодо особливостей та системи навчання у вузі, рекомендації з питань ефективної організації навчання та своєї розумової діяльності - бесіда «Що я знаю про навчання у ВНЗ», «Як ефективно навчатися у вузі», бесіда-диспут «Лекція та семінар: чи є різниця?», круглий стіл «Система підготовки до занять», міні-лекції «Пристосування до ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення», «Культура розумової праці як основа навчання», диспути «Я та моя майбутня самореалізація», «Підготовка до першої сесії: секрети успіху» (1 раз на тиждень протягом 2 місяців).

3) Інтелектуальні ігри (брейн-ринг, фор-буаярд, психологічний КВК), вправи, евристичні методи (метод індивідуального та колективного пошуку, мозковий штурм, метод евристичних питань, метод інверсії), що спрямовані на підвищення розумового потенціалу студентів (протягом року в ході аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами).

На нашу думку, доцільно більш детально зупинитися на характеристиці застосованих нами *методів евристики*. Зазначимо, що слово «евристика» позначає «метод знаходження» (або винаходів). Наукова література не має одного усталеного тлумачення евристики як такої. В роботах Р. Перельмана з інтенсифікації науково-технічної творчості це поняття ототожнюється з психологією наукової творчості: «Психологія науковій творчості – евристика – вивчає, як вирішуються наукові задачі, що вимагають, окрім знань та вмінь, ще й кмітливості, здогадки». Натомість, Я. Пономарьов стверджує, що евристика – це «абстрактно-аналітична наука, що вивчає один з структурних рівнів організації творчої діяльності та її продуктів. Радянський енциклопедичний словник дає наступні визначення евристики: 1. Спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття (створення) нового (евристичні методи). 2. Наука, що вивчає продуктивне та творче мислення (евристичну діяльність). Наведені концепції, які, звичайно, не є вичерпними, свідчать про те, що евристика як самостійна наука ще не сформувалася. Незважаючи на велику кількість наукових праць, що присвячені питанням евристики, вони, як правило, стосуються її окремих проблем, і не дають чітких уявлень ані про об'єкт, ані про суб'єкт евристики, ані про її статус серед інших наук. Хіба що в роботах Г. Буша та К. Буша простежується спроба узагальнення численних концепцій та формулювання на цій основі визначення статусу та предмета евристики. За їхнім визначенням, евристика – «це загальнонаукова теорія вирішення проблемних задач, що виникають у людській діяльності та спілкуванні». Зусилля тлумачень евристики свідчить про різний зміст цього поняття у суб'єктивному розумінні авторів кожної концепції. При цьому

спільним та безперечним є те, що в усіх випадках евристика нерозривно пов'язана з творчою діяльністю і творчістю [216; 217].

Отже, евристичні методи - це система принципів і правил, які задають найбільш імовірнісні стратегії і тактики діяльності вирішального, що стимулюють його інтуїтивне мислення в процесі рішення, генерування нових ідей і на цій основі істотно підвищують ефективність вирішення певного класу інтелектуальних завдань [118; 176; 162; 194; 234].

Найбільш ефективними в плані підвищення розумового потенціалу студентів, на нашу думку, є наступні евристичні методи:

1. *Метод індивідуального та колективного пошуку.* В ході застосування цього методу викладач, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочуючи фантазію, несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей і виступає як їх співавтор. І чим більше розвинені здібності викладача до співробітництва і співтворчості, тим ефективніше, за інших рівних умов, рішення розумового завдання. При цьому, всі учасники виступають на рівних: жартом, вдалою реплікою керівник заохочує найменшу ініціативу членів творчої групи. В умовах генерування ідей оптимальним є ослаблення активності логічного мислення і всіляке заохочення інтуїції. Цьому значною мірою сприяють і такі правила, як заборона критики, відстрочений логічний і критичний аналіз генерованих ідей. До безперечних переваг цього методу слід віднести те, що він зрівнює всіх членів групи, так як авторитарність керівництва в процесі його застосування неприпустима. Лінь, рутинне мислення, раціоналізм як би автоматично знімаються. Доброзичливий психологічний мікроклімат створює умови для розкнутості, активізує інтуїцію і уяву [118; 176; 162; 194; 234].

2. *Метод мозкового штурму («мозкова атака»)* - спосіб вирішення завдань за допомогою процедури групового креативного мислення, при якому спочатку за короткий проміжок часу придумується багато варіантів вирішення поставленої задачі (як логічних, так і абсурдних) без будь-яких обмежень, і лише потім з великого числа ідей відбираються найбільш вдалі - всього лише

10-15%, які можуть бути використані на практиці. В умовах мозкового штурму засобом, що дозволяє прибрати так звані бар'єри, виступає дискусія, яка допомагає вивільнити творчу енергію і, включивши людей в інтерактивну комунікацію, долучити їх до активного пошуку рішень поставленої проблеми. Мозковий штурм є, по суті, найбільш вільною формою дискусії. Головна функція цієї технології - забезпечення процесу генерування ідей, без їх критичного аналізу та обговорення учасниками. Одне з найбільш важливих переваг мозкового штурму полягає в тому, що під час мозкового штурму заохочується творче мислення, причому генерування ідей відбувається в умовах комфортної творчої атмосфери. Йде активізація всіх учасників процесу. Вони глибоко залучені в хід генерування ідей та їх обговорення, більш гнучко освоюють нові ідеї, відчувають себе рівноправними. Відбувається вихід за межі стандартного мислення. Інтерактивна взаємодія породжує синергічний ефект. Чужі ідеї допрацьовуються, розвиваються і доповнюються, зменшується шанс втратити конструктивну ідею. Залучається велика кількість ідей, пропозицій, що дозволяє уникнути стереотипу мислення і відібрати продуктивну ідею [118; 176; 162; 194; 234].

3. *Метод евристичних питань* Цей метод відомий також як метод "ключових питань". Метод евристичних питань доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи упорядкування вже наявної інформації в самому процесі рішення творчої задачі. Евристичні питання служать додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики рішення творчої чи інтелектуальної задачі. Не випадково в практиці навчання їх також називають навідними запитаннями, тому що вдало поставлені викладачем запитання (хто? що? навіщо? де? чим? як? коли?) наводять студента на ідею рішення, правильної відповіді. Перевага методу евристичних питань полягає в його простоті й ефективності для рішення будь-яких задач. Евристичні питання особливо розвивають інтуїцію мислення, логічну схему рішення інтелектуальних задач [216; 217].

4. *Метод інверсії* представляє собою один з евристичних методів творчої діяльності, орієнтований на пошук ідей рішення творчої задачі в нових, несподіваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам і переконанням, які диктуються формальною логікою і здоровим глуздом. Метод інверсії базується на закономірності і відповідно принципу дуалізму, діалектичної єдності і оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення: аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, статичні і динамічні характеристики об'єкта дослідження, зовнішні та внутрішні боки об'єкта. Якщо не вдається вирішити завдання з початку до кінця, то її можна спробувати вирішити від кінця до початку і т.д. Безсумнівним достоїнством методу інверсії є те, що він дозволяє розвивати діалектику мислення, відшукувати вихід із, здавалося б, безвихідної ситуації, знаходити оригінальні, часом досить несподівані рішення різного рівня складності та проблемності творчих завдань [118; 176; 162; 194; 234].

4) Пізнавальні відвідування та екскурсії для студентів з метою ознайомлення їх з відомими відкриттями у галузі різних наук, що спрямовані на формування пізнавальної і мотиваційної активності першокурсників до інтелектуальної діяльності, свідомого ставлення їх до цієї діяльності (1 раз на місяць протягом року – Міський краєзнавчий музей, Музей університету, Геолого-палеонтологічний музей, Центр біорізноманіття, Агробіологічний комплекс, Центр соціальних служб сім'ї, молоді та спорту та ін.).

5) Зустрічі студентів з провідними вченими, викладачами університету та спеціалістами з аспектів розвитку інтелектуального потенціалу людини – д. філос. н., професор Троїцька Т.С. (круглий стіл «Філософсько-антропологічні аспекти інтелектуального розвитку студентської молоді»), д.пед.н., професор Максимов О.С. (семінар «Вчимося мислити: формування мислення сучасного студента»), д.пед.н., професор Приходько М.І. (лекція «Реалізація інтелектуального та творчого потенціалу в умовах студентського самоуправління»), д.пед.н., професор Москальова Л.Ю. (круглий стіл «Фактори та шляхи успішності інтелектуального розвитку молоді»), к.пед.н.,

доцент Федорова О.В. (лекція «Актуалізація інтелекту – основа самореалізації»), спеціалісти Центра обдорованності молоді (цикл засідань круглого столу за темою «Шляхи розвитку та реалізації свого інтелектуального та творчого потенціалу») (протягом року 1 раз на місяць).

б) Формування культури розумової праці студентів в процесі діяльності наукових гуртків при кафедрах університету, в ході яких студентам були презентовані основні прийоми, методи та способи ефективного здійснення розумової діяльності - тематичні круглі столи «Я-успішний науковець», «Особливості використання кейс-методу в процесі самопідготовки», «Саморозвиток в процесі здійснення розумової та навчальної діяльності», «Новітні технології навчання» та ін. (протягом року 1 раз на місяць).

Зазначимо, що під *кейс-методом* розуміється активний метод навчання, заснований на організації викладачем в групі студентів обговорення завдання, що представляє собою опис конкретної ситуації з явною або прихованою проблемою. Джерелом кейсів можуть бути ситуації, описані в спеціальній літературі, розбори, опубліковані у фахових виданнях та ін. Використання кейс-методу ставить метою включення в навчальний процес елементів професійної діяльності, забезпечення переходу від навчальних ситуацій до професійних, де для вирішення проблеми потрібно використання знань і відповідних компетенцій [68; 69].

Паралельно з роботою зі студентами, з метою впровадження високоефективних технологій у навчально-виховний процес вищої школи, що виступає однією з педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників, з *викладачами* були реалізовані *такі заходи*:

1) Організовані психолого-педагогічні *семінари* з проблем розумового розвитку студентів та формування інноваційної діяльності педагога (сукупності послідовних, цілеспрямованих дій педагога, спрямованих на оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптацію навчального процесу до сучасних освітніх умов) - міні-лекція «Особливості розумової працездатності студентів та фактори що її

обумовлюють», круглий стіл «Особливості проведення навчальних занять з першокурсниками», «Негативні емоційні стани у студентів та засоби профілактики їх виникнення в роботі куратора академічних груп», диспути «Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога», «Інноваційність – пріоритетна ознака сучасної освіти» та методологічні семінари «Психолого-педагогічні проблеми адаптації першокурсників до навчально-виховного процесу та культурно-освітнього життя», «Сучасні проблеми в роботі куратора щодо розумового розвитку студентів», «Етикет спілкування як невід'ємна складова психічного здоров'я сучасної молоді» та «Управлінські умови впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес» (протягом року 1 раз на місяць).

2) Впровадження інноваційно-інтелектуальних технологій (розробка проектів, застосування ділових ігор, технологій проблемно-модульного навчання, перехід від монологу до дискусії, диспути, «мозкові штурми», мультимедійних технологій навчання) у навчально-виховний процес в ході спеціально організованих тематичних тижнів «Проектність в інноваційній діяльності», «Використання інтерактивних педагогічних методів», «Сучасна освіта та інноватика» (протягом року 1 раз на місяць). Зупинимося більш детально на впроваджених інноваційних технологіях:

1. *Метод проектів* - метод стимулювання пізнавального інтересу студентів, розвиток їх мислення і самостійності у здійсненні інтелектуальної діяльності, що передбачає розв'язання пізнавальних проблем за допомогою інтеграції набутих знань та умінь.

2. *Технології проблемно-модульного навчання*, коли навчальна програма досліджуваного предмета, розділена на модулі (нульовий, навчальний модуль-резюме, модуль контролю), що дозволяють освоїти студенту самостійно або за допомогою викладача навчальний матеріал.

3. *Комунікативні технології*, спрямовані на формування у студентів навичок спілкування в групі, вироблення норм комунікацій, для чого

використовуються активні форми і методи такі як: дискусія, прес-конференція, суперечка-діалог, мозковий штурм та ін.

4. *Ігрові технології* – ділові ігри, рольові сценарії, пов'язані з придбанням досвіду вирішення інтелектуальних завдань і ситуацій.

5. *Кейс-технології* (аналіз ситуацій).

6. Впровадження *інноваційних інформаційних, мультимедійних технологій* видозмінюють освітній процеси відкриваючи широкі перспективи і нові можливості, сприяють інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів. Мультимедійні презентації, електронні підручники, комп'ютерні програми самонавчання, інтерактивні ділові ігри, дистанційні форми навчання, віртуальне спілкування, що дозволяють використовувати величезну кількість інформації, застосувати отримані знання для досягнення мети в навчальному процесі, практичній діяльності [32].

Отже, **мета формувального етапу** експериментальної роботи полягає у перевірці ефективності системи психолого-педагогічних заходів з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників на основі виділених психолого-педагогічних умов.

Завданнями даного етапу дослідження виступили:

1) виявити психологічні особливості розумової працездатності студентів-першокурсників та психолого-педагогічні умови її розвитку після впровадження системи заходів, що спрямовані на підвищення показників даного феномена;

2) зіставити та проаналізувати результати діагностики на констатувального та формувального етапах експериментального дослідження;

3) визначити ефективність та дієвість запропонованої системи психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів;

4) розробити методичні рекомендації для психологів та викладачів вищої школи з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників.

Тож, на нашу думку, одним з ефективних методів підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності першокурсників є соціально-психологічний тренінг.

Зазначимо, що у психологічній науці інтенсивно застосовується поняття «соціально-психологічний тренінг» як один з активних методів навчання. Підтвердженням цього служать дослідження Н.Ю. Хрящової, Г.О. Ковальова, Д.Б. Паригіна [185], С.І. Макшанова [135], Т.С. Яценко [246], Рудестама [195] та інших. Соціально-психологічний тренінг в психологічному словнику представлено як область практичної психології, що орієнтується на застосування активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку особистості, а саме: оволодіння психологічними знаннями, будь-якими складним видом діяльності, розвитку здібності до навчання, адекватного та повного пізнання себе та інших моделей тощо [121; 239; 132].

Досліджуючи природу соціально-психологічного тренінга, Д.Б. Паригін інтерпретує метод соціально-психологічного тренінга як активного групового навчання навичкам спілкування в житті та суспільстві взагалі: починаючи від навчання соціально-корисним навичкам, завершуючи адаптацією до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції та самооцінки [185; 7; 130].

Так, О.С.Прутченков визначає тренінг як форму спеціально організованого навчання, психологічний вплив якої ґрунтується на активних методах групової роботи [184]. Цієї ж думки дотримується А. В.Семенова. Дослідниця розуміє тренінг як організаційну форму навчально-виховної роботи, яка спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери у групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок та життєвих компетенцій [199]. Ю. Н. Ємельянов зазначає, тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності [77]. Як зазначає К. Рудестам, перевагами соціально-психологічного тренінгу як групової форми роботи є те, що він справляє відповідний вплив на погляди і

поведінку особистості. В кінцевому результаті досвід, придбаний у спеціально створеному середовищі, зазвичай переноситься на зовнішній світ [195].

Аналізуючи існуючі тренінгові програми та психологічні техніки підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності особистості, слід відзначити їх різноплановість. Так, значний інтерес викликають запропоновані науковцями техніки розвитку та вдосконалення пам'яті, образного мислення, уяви (С.Ю. Коваль, І.Ю. Матюгін, Ю.С. Логвінов), методи тренування пам'яті та концентрації уваги (Р. Гейссельхарт, К. Буркарт, Ф. Лезер), комплекс вправ, що спрямований на розвиток інтелекту, творчого мислення та кмітливості особистості (Т. Вуджек, К. Філіп, М. Микалко).

Актуальними на сьогодні є програми тренінгу адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ та включення студентів до соціально-психологічного простору вищої школи, що апробовані Н.В. Хазратовою; техніки оптимізації адаптаційного потенціалу, запропоновані А.А. Реаном; програма адаптації студентів у вузі, розроблена Є.Д. Научителем; тренінгові вправи, що спрямовані на оптимізацію адаптаційного процесу першокурсників в контексті роботи куратора академічних груп (Н.К. Желябіна).

Отже, враховуючи та використовуючи вже існуючі методи та техніки [228; 213; 190; 151; 43; 195; 152; 140; 54; 94; 131; 51; 96; 141; 124] був розроблений авторський курс тренінгу, що спрямований на підвищення адаптаційного потенціалу та рівня розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період.

Слід підкреслити, що підґрунтям при розробці тренінгової програми з підвищення розумової працездатності студентів став *особистісно-орієнтований підхід*, розроблений І.Д. Бехом. Основу цього підходу складає самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її індивідуальності тощо. Він втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку особистості, для якої свобода й соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами. Основними *принципами функціонування означеного підходу* є наступні: принцип цілеспрямованого створення емоційно

збагачених ситуацій (активний вплив на особистість, створення відповідних умов з метою сприйняття та засвоєння нових знань, які емоційно переживаються та набувають особистісної значущості); принцип особистісно розвивального спілкування (розуміння, визнання та сприйняття особистості); принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості (включає два пізнавальних компоненти - вміння вирізнити й назвати емоції, які переживають інші люди, і прийняти чужу позицію; та емоційний компонент – здатність до душевного відгуку); принцип систематичного аналізу особистістю власних вчинків та вчинків інших (це сприяє формуванню здатності передбачити згадані результати та позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань). Зазначені принципи важливо застосовувати тоді, коли особистість прагне по-новому сприйняти себе та оточуючі обставини, намагається оволодіти новими способами поведінки та взаємодії з людьми, що позначається на сприйнятті нової інформації [21] .

Тривалість даного тренінгу: 18 годин (9 занять по 2 години). Тривалість кожного заняття може дещо змінюватися залежно від ступеня зацікавленості учасників та актуалізації у них проблем.

Контингент учасників тренінгу: студенти перших курсів університету.

Матеріально-технічне забезпечення: музичний центр, компакт-диски, ватман, кольорові олівці, фломастери, бейджі, картки з завданнями.

База реалізації програми: навчально-освітні установи (ВНЗ).

Концептуальне забезпечення програми. Програма тренінгу заснована на авторській концептуальній моделі підвищення розумової працездатності студентів, що передбачає наявність взаємозв'язку між перебігом адаптаційного процесу та рівнем розвитку розумової працездатності студентів. Програма покликана надати психологічну підтримку та допомогу першокурсникам у вирішенні проблем, пов'язаних з переживанням адаптаційного періоду, що негативно позначається на показниках їх розумової працездатності.

Мета програми тренінгу – підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період.

Завдання:

1. Підвищення розумової працездатності студентів за основними її компонентами.
2. Актуалізація особистісного адаптаційного потенціалу студентів.
3. Формування конструктивної, соціально-активної життєвої позиції першокурсника на підставі розвитку його особистісної стресостійкості; формування ефективних індивідуальних поведінкових стилів подолання стресу.
4. Підвищення мотивації навчання через актуалізацію життєвих планів.
5. Формування культури розумової праці студентів та навичок організації їхньої розумової діяльності.
6. Створення сприятливого психологічного мікроклімату в студентській групі через сприяння процесам внутрішньої інтеграції студентів.

У формувального експерименті взяли участь студенти 1-ого курсу соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експериментальну групу ввійшли 30 осіб, у контрольну – 28 осіб. Формування експериментальної та контрольної груп відбулося довільно та таким чином, щоб показники розумової працездатності студентів та психолого-педагогічних її розвитку різних груп не мали значної різниці.

Заняття тренінгу мали чітко визначену структуру, а їх зміст цілком відповідав вище означеним меті та завданням. Програма тренінгу складається з трьох етапів: початкового, основного та завершального. Крім цього, кожне тренінгове заняття також розбивається на ряд основних частин: активаційна, яка включає ритуал вітання, на даному етапі здійснюється «розігрів» учасників групи на подальшу роботу в групі, залучення учасників у тренінг, зімкнення групи; основна, яка являє собою висвітлення теми заняття в практичному виконанні вправ; інтеграційна (заклучна), яка завершує роботу тренінгу та складається з рефлексії заняття, обміну набутого досвіду, ритуалу прощання.

В авторському тренінгу, що спрямований на підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності студентів використовувалися різноманітні психотехніки (рольові ігри, групові дискусії, елементи тілесно - орієнтованих та рухових психотехнік, арт-технологій, психогімнастика, аутогенне тренування та релаксаційні вправи), а також система виконання домашніх завдань. Тематичний план тренінгових занять, а також детальний опис програми презентований у додатку Т.

Для прикладу наведемо вправи кількох занять тренінгу кожного з його етапів.

Перший етап тренінгової програми включає вправи, що спрямовані на виявлення актуальних проблем та очікувань першокурсників, розвиток їх адаптаційних здібностей, а також засвоєння ними норм студентського середовища та соціально-психологічного простору університету.

Заняття 1. Виявлення очікувань та основних проблем студентів. Мета першого заняття – установити довірливі стосунки між учасниками, виявити в учасників тренінгу типові для них ситуації, переживання і труднощі, пов’язані з процесом адаптації та особливостями розумової діяльності у вищій школі.

Вправа «Асоціація на самого себе». Мета: вправа дозволяє першокурснику дати про себе інформацію в стислій формі та відрефлексувати наявність (або відсутність) особистісних змін, які відбулися протягом останнього року; дає можливість діагностувати актуалізованість проблеми адаптації та інших особистісних проблем першокурсників. Кожному учаснику пропонувалося назвати своє ім’я і дати дві асоціації на самого себе, перша – “Я такий, яким я є зараз”; друга – Я такий, яким я був рік тому”.

Вправа «Німа емоція». Мета: вправа сприяє налагодженню тілесного контакту між учасниками. Усі учасники сідають у коло та беруться за руки, включаючи ведучого. Починаючи з ведучого, який задумує будь-яку емоцію, та намагається передати її учаснику зліва тільки за допомогою дотику рук, не кажучи ані слова. Приймавши емоцію, учасник зліва передає її далі по колу, знову ж без слів. Вправа повторюється до тих пір, поки ведучому не

повернеться його емоція. Далі, починаючи з останнього учасника, по колу йде обговорення «Хто яку емоцію передавав?». Вправа повторюється декілька разів.

Заняття 2. Техніки підвищення особистісного адаптаційного потенціалу студентів. Мета даного заняття – сприяти успішному усвідомленню студентами своєї нової соціальної ролі, відпрацювати навички групової взаємодії, опанувати способами подолання труднощів та розвинути адаптивні можливості студентів.

Вправа «Я - успішний в адаптації студент». Мета: актуалізація та вербалізація існуючих переживань, формування уявлень про способи досягнення успіху в адаптації. Студентам пропонується перенестися подумки в минуле: перший місяць навчання у вузі. Опишіть себе як студента з успішною поведінкою в ситуаціях навчально-професійної діяльності, спілкуванні з однолітками і викладачами, у вирішенні питань побуту. Рефлексія. Члени тренінгової групи рефлексують сприйняте, обмінюються враженнями, задають питання на уточнення студентам, що представили себе як студенти з позитивним досвідом адаптації до вищого навчального закладу. Групове обговорення: "Що об'єднує всіх успішних студентів у плані адаптації до вузу та майбутньої педагогічної діяльності?"

Специфіка основного етапу полягає в розвитку особистісної стресостійкості студентів до зростання розумового навантаження, підвищенні їх розумової працездатності та формуванні культури розумової праці.

Заняття 7. Прийоми розвитку пам'яті студентів. Мета – ознайомити студентів з основними принципами сприйняття, запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, сприяти розвитку їх пам'яті.

Вправа «Зберегти в пам'яті речення». Мета: розвиток пам'яті студентів через використання асоціативних зв'язків.

Студентам пропонуються картки з різними реченнями:

1. Глибина моря в цьому місці шість метрів.
2. Покупці чудово прийняли новий сорт лимона.

3. Ціни на продукти в Південній Африці в останні місяці постійно зростали.

4. У керівника рекламного відділу вже тиждень інший службовий автомобіль.

5. Нова телефонна станція все ще не працює.

6. Міське відомство з планування перешкоджає розширенню паркувальної стоянки фірми.

Студентам необхідно запам'ятати ці речення таким чином, щоб не втратити змісту. Для цього речення необхідно прочитати два рази, а під час другого читання вкоротити їх до одного чи двох слів, які запам'ятовуються та поєднуються в один ланцюжок. При цьому, важливо звертати увагу саме на спонтанні асоціації, адже вони найбільш правильні. Після виконання вправи студенти діляться своїми думками, відбувається обговорення.

Заняття 8. Техніки розвитку мислення студентів. Мета – через виконання вправ ознайомити студентів з основними техніками, що сприяють розвитку їх мислення

Вправа «Повний спектр». Мета: вправа спрямована на розвиток здатності підбирати слова. Студентам пропонуються картки за певними категоріями, їм необхідно продовжити списки зі взаємопов'язаних слів, розміщених в алфавітному порядку:

1. Професії: архітектор, бухгалтер, ветеринар ...
2. Міста: Амстердам, Брюссель, Відень ...
3. Музичні інструменти: акордеон, балалайка, віолончель ...
4. Їжа: артишоки, булка, виноград ...

Після виконання студенти демонструють свої списки слів, відбувається обговорення.

Вправа «Склади речення». Мета: розвиток гнучкості та точності мислення. Учасники групи беруть ручки та папір, адже завдання виконується письмово. Зверху аркуша кожен учасник пише чотири літери: Н Г Д К. Протягом 3 хвилин студенти повинні скласти якомога більше речень, при чому в кожному реченні

перше слово починається на літеру Н, друге – на Г, третє – на Д, четверте – на К. Наприклад: Наша Галя Дуже Красива. Через 3 хвилини всі учасники повідомляють по черзі, скільки в них написано речень, а потім кожен читає одне на вибір, найбільш вдале на його думку. Під час ознайомлення з результатами учасники знаходять для себе не використані стильові, змістовні та інші можливості для складання речень, що збільшує мотивацію та позитивно позначається на послідуєчій роботі.

Сутність **завершального етапу** психотренінгової роботи полягає в підвищенні мотивації до навчання студентів та підведенням підсумків.

Заняття 9. Мотиваційний поштовх. Мета - підвищення мотивації навчання шляхом актуалізації життєвих планів та мрій щодо професійної самореалізації.

Починається заняття з виконання *вправи «Бути нескромним»*. Мета: вправа дозволяє внутрішньо повторити ситуацію успіху, що сприяє виникненню мотивації та енергії, необхідної для нових досягнень. Студентам пропонується скласти список справ, які, на їх думку, в минулому вони виконали успішно та записати результати, якими вони пишаються. Складаючи список, ведучий просить студентів бути мінімально скромними, адже мова йде про те, що студенти самі оцінюють як успіх. Далі студенти повинні сконцентруватися на найбільшому їхньому успіху, заплющити очі та побачити й відчутти цю ситуацію ще раз, пережити увесь успіх так сильно, як це можливо. Після виконання вправи відбувається обговорення.

Вправа «Планування досягнення цілей». Мета: усвідомлення життєвих пріоритетів, ієрархії бажань і планів, конкретизація уявлення щодо найближчих перспектив. Таким чином, виконуючи вправу, студент-першокурсник може отримати певні навички самоорганізації, навчитись планувати свою діяльність і досягати поставленої мети. Процедура вправи передбачає кілька етапів роботи з попередньо визначеними цілями. Прикладом такої вправи може бути застосування карток: Життєво важливі цілі й завдання. Можливості їх досягнення. Люди, які можуть посприяти цьому. Час.

Процедура вправи передбачає кілька етапів, а саме:

1. Учаснику тренінгу пропонують визначити кілька життєво важливих цілей і заповнити картку (наприклад, життєво важлива мета — стати відомим педагогом, фінансистом, економістом, інженером).

Учасник тренінгу визначає, залежно від своїх уявлень, завдання або етапи, необхідні для досягнення основної життєво важливої мети. Наприклад, диплом педагога, компетентність тощо.

2. Учасник тренінгу визначає конкретні можливості досягнення основної мети (наприклад, вступ до університету, робота зі спеціальною літературою, отримання додаткової інформації, можливість практики). Оскільки можливості є обмеженими і їх недостатньо, щоб досягти основної життєво важливої мети, учасник тренінгу визначає інші засоби досягнення мети, крім наявних на даний час можливостей.

3. Наступний крок — визначення людей, які могли б допомогти і посприяти йому в конкретній ситуації (наприклад, батьки або навіть незнайомі люди), а також те, як він може їх зацікавити, щоб вони погодились допомогти.

4. Учасник тренінгу визначає термін, протягом якого він може реально здійснити те, що задумав. Потім йому пропонується подумати над тим, як збільшити темп досягнення запланованого.

Таким чином, розроблена система психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів створює певні психолого-педагогічні умови, що дозволяють актуалізувати адаптаційний потенціал студентів-першокурсників в інтелектуально-освітньому просторі вузу, оптимізувати процес адаптації студентів, сприяти покращенню показників їх розумової працездатності, підвищити стресостійкість студентів до зростання розумового навантаження, знизити прояви адаптаційного стресу, оптимізувати розумову діяльність першокурсників, а також підвищити ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі за рахунок впровадження інноваційно-інтелектуальних технологій.

3.2. Аналіз ефективності впровадження системи психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів

Формувальний експеримент з проблеми підвищення розумової працездатності студентів став заключним етапом дисертаційного дослідження.

Після проведення формувального експерименту з метою виявлення ефективності роботи зі створення відповідних психолого-педагогічних умов підвищення рівня розумової працездатності студентів були зіставленні результати двох зрізів (до та після проведення формувального експерименту) експериментальної (ЕГ – 30 осіб) та контрольної (КГ – 28 осіб) груп. Відмітимо, що в ході формувального експерименту нами була застосована аналогічна (див. підрозділ 2.1) методична база, що і у процесі констатувального. Аналіз результатів апробації системи психолого-педагогічних заходів встановив наявність значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами показників розумової працездатності та розвитку її психолого-педагогічних умов. Суттєві зміни в показниках можна простежити за всіма проведеними методиками. Зокрема, після проведення формувального експерименту було виявлено тенденцію до підвищення адаптивних здібностей у студентів експериментальної групи (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Кількісні показники (%) рівнів розвитку адаптивних здібностей у першокурсників експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп до та після формувального експерименту

n=58

Рівень адаптивних здібностей	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Високий рівень	0	13,34(4)	0	0
Задовільний рівень	20,00 (6)	33,33 (10)	25,00 (7)	28,57 (8)
Низький рівень	80,00 (24)	53,33 (16)	75,00 (21)	71,43 (20)

Отже, як видно з презентованої таблиці 3.1, середній рівень *адаптивних здібностей* в експериментальній групі збільшено на 13,33% (з 20,00% до 33,33%) за рахунок зменшення на 26,67% кількості студентів з низьким рівнем за цим показником (з 80,00% до 53,33%). Це вказує на те, що першокурсники стали менш вразливі до проявів проблем адаптації, отримавши навички пристосування до нового освітнього середовища та використання основних адаптаційних механізмів. До того, завдяки проведеній роботі в експериментальній групі були виявлені студенти з високим рівнем адаптивних здібностей (13,34%). Вони продемонстрували спроможність успішно адаптуватись до різноманітних вимог нового освітнього середовища, досить легко та адекватно орієнтуватися в новій ситуації, швидко обирати стратегію своєї поведінки та соціалізації, що проявляється в застосуванні певних пристосувальних механізмів в умовах навчання у вищому навчальному закладі. На відміну від цього, у студентів контрольної групи показники адаптивних здібностей залишилися майже незмінними (відсоток студентів із задовільним рівнем збільшився з 25,00% до 28,57%, а низький рівень за цим параметром зменшився лише на 3,57%), а незначні коливання є неістотними. До того ж, в контрольній групі не виявлено студентів з високим рівнем адаптаційних здібностей.

Проведена робота сприяла підвищенню *нервово-психічної стійкості* студентів. За результатами формуючого експерименту відбулось підвищення рівня нервово-емоційної стійкості як в експериментальній, так й контрольній групах. Але більш суттєві зміни сталися саме в експериментальній групі. Зокрема, на 10% зменшилась кількість студентів з низьким рівнем нервово-емоційної стійкості (з 66,66% до 56,66%) та відповідно збільшилась на 10% кількість першокурсників з високим рівнем за цим показником. Це констатує, що досліджувальні стали більш оптимістично сприймати дійсність в умовах адаптації, реально оцінювати свою роль у колективі, у взаєминах, орієнтуватися на дотримання загальноприйнятих норм поведінки, адекватно сприймати нові вимоги інтелектуально-освітнього середовища. Означені зсуви в контрольній

групі виявлені лише частково (лише на 3,57% зменшилась кількість студентів з низьким рівнем та відповідно збільшився показник з високим рівнем нервово-емоційної стійкості).

Впроваджена система психолог-педагогічних заходів дещо позначилась й на показниках розвитку *комунікативних здібностей* студентів-першокурсників. Позитивні зміни у розвитку комунікативних здібностей більш суттєві саме серед першокурсників експериментальної групи. Зокрема, високий рівень розвитку цих здібностей в експериментальній групі збільшився на 10% (з 63,33% до 73,33%) та відповідно на 10% (з 36,67% до 26,67%) зменшився показник низького рівня розвитку цієї групи здібностей. Студенти стали менш конфліктними, більш відкритими та толерантними один до одного в процесі спілкування та взаємовідносинах, їм стало легше встановлювати контакт з оточуючими. Робота сприяла більш ефективній взаємодії та взаєморозумінню в процесі виконання спільної інтелектуальної діяльності. Завдяки сформованим навичкам ефективного спілкування у студентів експериментальної групи відмічається покращення взаємин у групі та поза її межами. Зазначимо, що в контрольній групі теж відбулись зміни, але вони не є такими показовими. Лише на 3,57% сталися зсуви у показниках високого та низького рівня розвитку комунікативних здібностей. Саме такий відсоток першокурсників зміг позбутися проблем в налагодженні контактів з оточуючими в процесі здійснення спільної інтелектуальної діяльності.

Проведена робота позитивно позначилась й на показниках *моральної нормативності* студентів-першокурсників. Позитивні зсуви в показниках моральної нормативності наявні лише в експериментальній групі, але вони теж несуттєві. Лише на 3,34% (з 90,00% до 93,34%) збільшилась кількість студентів з високим рівнем, та відповідно на 3,34% (з 10,00% до 6,66%) зменшилась з низьким показником розвитку цієї здатності особистості. Завдяки набутим навичкам адаптивної поведінки першокурсники навчилися сприймати запропоновану нову соціальну роль, морально-етичні норми поведінки та вимоги нового інтелектуально-освітнього середовища. В контрольній групі

показники означеної властивості за результатами проведення формувального експерименту залишилися сталими. На нашу думку, це пов'язано з тим, що студенти не отримали досвіду адаптивної поведінки, способів подолання складних ситуацій, а отже не завжди можуть чітко оцінити своє місце та роль у колективі, не прагнуть сприймати та дотримуватися загальноприйнятих морально-етичних норм поведінки та вимог нового освітнього середовища.

У студентів експериментальної групи виявлено також позитивні зміни у показниках *рівня адаптивності студентів* (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Кількісні показники (%) рівнів адаптивності першокурсників експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп до та після формувального експерименту

n=58

Рівень адаптивності	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
адаптивність	43,33 (13)	63,33 (19)	46,43 (13)	50,00 (14)
дезадаптивність	56,67 (17)	36,67(11)	53,57(15)	50,00 (14)

З представленої таблиці видно (таблиця 3.2), що кількість першокурсників експериментальної групи, які стали більш адаптивним, зросла на 20,00% (з 43,33% до 40,00%). Це вказує на те, що студенти стали більш здатними пристосовуватися до мінливих умов освітнього середовища, аналізувати та адекватно сприймати його, зберігати свою цілісність та оминати деструктивності під впливом змін, погоджувати свої цілі і досягнуті в ході діяльності результати. В ході проведеної роботи вони навчилися більш адекватно орієнтуватися в новій навчальній ситуації, зберігаючи оптимальний рівень своєї розумової працездатності. За рахунок цього, зменшилась на цей же показник (20,00%) кількість осіб, що виявили дезадаптивність (з 43,33% до 63,33%) та все проявляють неуспішність спроб реалізувати мету та протиріччі відносити між своїми намірами та діями, задумами та їх здійсненням,

спонуканнями до дій та його підсумками. Результати контрольної групи майже не змінні, лише на 3,57% знизилися показники дезадаптивності першокурсників в цій виборці.

Зазначимо також, що апробована нами програма вплинула й на рівень *прийняття першокурсниками інших*. Найбільш якісних змін показники прийняття першокурсниками інших зазнала експериментальна група. Слід констатувати, що на 6,67% (з 86,67% до 93,34%) зросла кількість студентів, що стали більш здатними до прийняття інших людей такими, як вони є. Вони навчилися поважати своєрідність інших і право їх бути собою, визначаючи їх безумовну цінність і довіряючи їм. Робота сприяла прийняттю першокурсниками експериментальної групи внутрішнього світу, сутності та здібностей інших людей. Відповідно до цього, на 6,67% (з 13,33% до 6,66%) зменшилась кількість опитаних, для яких інша людина не є унікальною особистістю, що здатна на власні зміни та надбання. За результатами формувального експерименту в контрольній групі відбулись теж певні зміни, але вони не такі значні. Зокрема, лише 3,57% (з 89,29% до 92,89%) першокурсників зазнали якісних змін у ступіні прийняття інших людей. Причиною цього ми вбачаємо у відсутності в студентів досвіду пізнання внутрішнього світу оточуючих, їх унікальності та індивідуальності, в наявності завищеної самооцінки та самолюбства.

Результати формувального експерименту вказують на позитивні зміни у показниках *емоційного комфорту* в ситуації нового інтелектуально-освітнього простору. Виходя з отриманих даних можна констатувати, що кількість першокурсників, для яких навчання у вузі пов'язано з емоційним комфортом в експериментальній групі збільшилась на 13,33% (з 96,67% до 83,34%). Це вказує на те, що студенти стали більш впевненими у собі та оточуючих, почувуючи себе в новому інтелектуально-освітньому середовищі більш захищено та спокійно, вони позбулися відчуття тривожності в новій ситуації навчання. Відповідно до цього, на 13,33% (16,66% до 3,33%) зменшилась кількість опитаних експериментальної групи, для яких новий освітній простір,

пов'язаний з дискомфортом і емоційними переживаннями та сприймають ситуацію навчання як неприємну та тяжку, здатну порушити їх звичну, нормальну навчальну та розумову діяльність. Результати формувального експерименту вказують на незначні деякі зміни у вищезазначених показниках серед студентів контрольної групи. Зокрема, відмінність показників до проведення роботи та після в цій вибірці складає лише 3,57%. Несформованість адаптивних механізмів не дозволяє першокурсникам позбутися тривожності, занепокоєння та страху у зв'язку з новою навчальною та розумовою діяльністю, що негативно позначається на їх активності, впевненості та розумові працездатності.

Показники *домінування та відомості у відносинах* студентів-першокурсників за результатами формувального експерименту свідчать, що якісні зміни за означеним показником зафіксовані лише в студентів експериментальної групи, але вони несуттєві. Зокрема, на 3,34% (з 80,00% до 83,34%) збільшилася чисельність опитаних, для яких у відносинах характерним є домінування. Тобто, можна констатувати, що впроваджена система в деякій мірі сприяла розвитку віри першокурсників у свої сили та можливості, спонукала їх бути лідером, керувати своєю долею, не знижуючи рівень своїх очікувань після безлічі невдач та зберігаючи відчуття контролю над оточуючим середовищем. Відповідно саме на 3,34% (з 20,00% до 16,66%) зменшилась кількість опитаних, що воліють бути відомими, підкоряючись рішенням лідерів, не відчуваючи себе більш здатними керувати подіями свого життя навіть після досягнутого успіху. На нашу думку, такі незначні зсуви пов'язані не з малою ефективністю впроваджених заходів, а скоріше з внутрішньою установкою, типом темпераменту та світосприйняттям студентів. Натомість, показники контрольної групи за результатами експерименту залишилися сталими.

Зазнали якісних змін й показники прояву *есканізму* у студентів. Відповідно до результатів дослідження встановлено, що найбільш суттєві зміни зафіксовані саме в експериментальній групі, де на 9,97% (з 83,34% до 73,37%) збільшилась

чисельність студентів, у яких показники ескапізму знаходяться в межах норми та які здатні в залежності від ситуації, що складається, можуть або йти від проблем, або вирішувати їх, шукаючи конструктивні методи, підбираючи альтернативні шляхи та застосовуючи свій особистісний та інтелектуальний потенціал. За рахунок цього, на 13,34% (з 20,00% до 6,66%) зменшилась кількість опитаних, для яких характерним залишається високий рівень ескапізму, демонструючи ускладнення під час здійснення навчальної та розумової діяльності у вузі, оскільки проблеми, що виникають в період їх адаптації до навчального закладу. Зазначимо також, що на 3,34% (з 6,66% до 10,00%) зросла чисельність першокурсників з низьким рівнем ескапізму. В ході формувального експерименту студенти навчилися вирішувати складні ситуації, зберігаючи віру в себе та свої можливості, відповідний рівень розумової працездатності. Деякі зсуви в цьому плані зафіксовані й контрольній групі, де на 3,58% (з 14,29% до 10,71%) зменшився показник високого рівня та відповідно на 3,58% (з 82,14% до 85,72%) збільшилась кількість першокурсників з рівнем ескапізму в межах норми. До того ж, несформованість навичок конструктивного рішення проблем залишила незмінними показники низького рівня (3,57%) ескапізму у контрольній групі.

Впроваджена система заходів також сприяла корекції показників *психофізіологічної дезадаптації* студентів (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Кількісні показники (%) рівнів психофізіологічної дезадаптації у студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп до та після формувального експерименту

n=58

Рівень дезадаптації	Показники у % (абсолютна кількість)			
	ЕГ		КГ	
	до	після	до	після
Високий	6,66 (2)	0	7,14 (2)	7,14 (2)
Виражений	10,00 (3)	3,33 (1)	10,71 (3)	7,14 (2)
Середній	70,00 (21)	60,00 (18)	67,86 (19)	71,43 (20)
Низький	13,37 (4)	36,67 (11)	14,29 (4)	14,29 (4)

З таблиці 3.3 видно, що саме в експериментальній групі відбулись значні зсуви у показниках дезадаптації. Зокрема, на 23,3% збільшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 13,37% до 36,67%) та знижено на 6,67% (10,00% до 3,33%) з вираженим рівнем дезадаптації, що вказує на подолання частиною першокурсників сильних переживань, пов'язаних з недостатньою соціалізацією у нових умовах, неприйнятними установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом важливих соціальних стосунків тощо. До того ж проведена робота дозволила повністю «позбутися» студентів з високим рівнем психофізіологічної дезадаптації (0% замість 6,66%). Вони стали більш адаптивні до характеру, змісту, умов вищої школи, набули навичок самостійності в організації своєї розумової діяльності. Змінились й показники середнього рівня (з 70,00% до 60,00%) за рахунок зміни означений результатів. Студенти навчились долати труднощі, пов'язані зі зміною форм, методів навчання й оцінювання та дискомфорт в ситуації нового освітнього середовища. Натомість результати контрольної групи за цим показником залишились майже сталими. Лише на 10,00% зменшилась чисельність за вираженим рівнем та відповідно зросла за середнім рівнем дезадаптації.

До того ж, завдяки проведеній роботі студенти експериментальної групи стали більш *адаптивними до проявів стресів*, про що свідчать отримані дані. Констатуємо збільшення на 10,00% (з 56,67% до 66,67%) кількості студентів експериментальної групи з високим та середнім (з 6,66% до 16,67%) рівнем адаптивності до стресу за рахунок значного зменшення (з 36,67% до 16,67%) осіб з низьким рівнем за цим показником. Тобто проведена робота сприяла формуванню у студентів здатності пристосовуватися до нових умов інтелектуально-освітнього середовища та окремих несприятливих ситуацій навчання, зміні уявлень про стрес, їх сприйняття та способи їх подолання. Показники контрольної групи за цим параметром майже не змінилися (на 3,57%), виявивши деякі зміни в середньому та низькому рівнях.

Проведена робота сприяла ефективному формуванню у студентів експериментальної групи *ціннісної мотивації* навчання у вузі (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Мотиви навчання студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп за результатами проведення формувального експерименту

n=58

Мотиви навчання	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Придбання знань	33,36 (10)	36,67(11)	28,57 (8)	28,57 (8)
Оволодіння професією	10,00 (3)	26,66 (8)	7,14 (2)	10,71 (3)
Отримання диплома	56,66 (17)	36,67 (11)	64,29 (18)	60,71 (17)

Як ми можемо бачити з табл. 3.4, в експериментальній групі відбулось збільшення на 16,66% кількості студентів, які прагнуть насамперед оволодіти професією (з 10,00% до 26,66%). Тобто в них трапилось переосмислення себе як майбутнього професіоналу, вони стали прагнути сформувати професійно важливі якості, стати освіченою людиною та високопрофесійним спеціалістом. Крім того, дещо зросла чисельність першокурсників (з 33,36% до 36,67%), які орієнтовані на придбання певних професійних знань, виявляючи допитливість, цілеспрямованість та самостійність в процесі їх засвоєння. За рахунок цього, на 20,01% зменшилась кількість опитаних, що пріоритетним при навчанні у вузі вважать лише отримання диплома та вищої освіти. Тобто можна констатувати, що мотивація до навчання першокурсників експериментальної групи після проведення відповідних заходів стала більш ціннісною. Аналізуючи показники контрольної групи вбачаємо лише поодинокі зміни. Лише на 3,57% відбувся зсув у мотивах оволодіння професією та отримання диплома.

Поряд з цим, створені умови сприяли розвитку в групі різних видів відносин характерних для колективу, що забезпечує покращенню мікроклімату в групі (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Кількісні показники (%) рівнів розвитку соціальних відносин в групі студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп до та після формувального експерименту

n=58

Види відносин	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
інформованість	33,34 (10)	10,00 (3)	39,29 (11)	32,13 (9)
контактність	23,34 (7)	3,33 (1)	21,44 (6)	21,44 (6)
відкритість	13,33 (4)	13,33 (4)	10,71 (3)	14,29 (4)
відповідальність	13,33 (4)	16,67 (5)	10,71 (3)	7,14 (2)
колективізм	6,66 (2)	30,00 (9)	7,14 (2)	7,14(2)
єдність думки	10,00 (3)	23,34 (7)	7,14 (2)	14,29 (4)
організованість	-	3,33 (1)	3,57 (1)	3,57 (1)

З представленої таблиці 3.5 видно, що після проведення роботи пріоритетними для студентів експериментальної групи стали колективізм (з 6,66% до 30,00%), єдність думки (з 10,00 до 23,34%) та відповідальність (з 13,33 до 16,67%). Вони стали більш прагнути того, щоб разом вирішувати усі питання, зберігаючи та укріплювати групу як ціле, перешкоджаючи її руйнуванню. Студенти відмічають, що в групі з'явилися спільні ідеї та цілі, які розуміються та усвідомлюються кожним як його власні. До того ж, першокурсники змінили своє відношення до сумісної розумової та навчальної діяльності, до умов та завдань, які стоять перед групою. Саме розвиток таких відносин відмічає більшість студентів експериментальної групи. До того ж, студенти стали більш організованими (показник збільшився на 3,33%), залишаючись при цьому відкритими для інших (результат не змінний – 13,33%), що вказує на здатність групи самостійно організувати свою роботу і дозвілля, швидко створити організаційну структуру ділових взаємин, що необхідні для ефективної групової роботи. В контрольній групі майже за всіма параметрами результати є сталими.

Необхідно також зазначити зміни у проявах *соціально-психологічного стресу* у студентів експериментальної групи (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Кількісні показники (%) рівнів соціально-психологічного стресу студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп до та після формувального експерименту

n=58

Рівень соціально-психологічного стресу	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Низький рівень	33,33 (10)	46,67 (14)	39,29 (11)	42,86(12)
Середній рівень	63,33 (19)	53,33 (16)	57,14 (16)	53.57 (15)
Високий рівень	3,34 (1)	0	3,57 (1)	3,57 (1)

Як ми можемо бачити з таблиці 3.6, після впровадження системи заходів в експериментальній групі на 13,34% збільшена (з 33,33% до 46,67%) кількість осіб, у яких виявлений низький рівень стресу та зовсім не виявлені студенти з високим показником прояву цього стану. Студенти перестали сприймати адаптаційний процес як такий, що пов'язаний зі стресом. Дещо зменшився показник середнього рівня цього стану (з 63,33% до 53,33%), що вказує на ефективність розвитку особистісної стресостійкості студентів експериментальної групи, наявності високої здатності переносити стреси. В контрольній групі наявні лише незначні зміни. Після впровадження системи заходів в експериментальній групі на 13,34% збільшена (з 33,33% до 46,67%) кількість осіб, у яких виявлений низький рівень стресу та зовсім не виявлені студенти з високим показником прояву цього стану. Студенти перестали сприймати адаптаційний процес як такий, що пов'язаний зі стресом. Дещо зменшився показник середнього рівня цього стану (з 63,33% до 53,33%), що вказує на ефективність розвитку особистісної стресостійкості студентів експериментальної групи, наявності високої здатності переносити стреси. В контрольній групі наявні лише незначні зміни.

Формування *ефективних* індивідуальних поведінкових стилів подолання стресу після проведення заходів підтверджують наступні дані (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

Особливості копінгових реакцій на стрес у студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп за результатами формувального експерименту

n=58

Копінг-поведінка в стресових ситуаціях	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Копінг, орієнтований на рішення проблеми	23,33 (7)	36,66 (11)	28,57 (8)	32,14 (9)
Копінг, орієнтований на емоції	6,67 (2)	13,34 (4)	7,14 (2)	7,14 (2)
Копінг, орієнтований на уникнення	70,00 (21)	50,00 (15)	64,29 (18)	60,72 (17)

Презентована таблиця 3.7 вдало демонструє збільшення відсотка студентів (з 23,33% до 36,66%) експериментальної групи, які обирають копінг, орієнтований на вирішення завдання та значне зменшення (з 70,00% до 50,00%) кількості першокурсників, що в стресовій ситуації обирають копінг, спрямований на уникнення. Тобто завдяки проведеній роботі студенти-першокурсники в ситуаціях стресу стали більш орієнтовані на раціональний аналіз проблеми, її конструктивне рішення, вони намагаються створювати та виконувати план рішення складної стресової ситуації, а не просто сліпо уникати своїх проблем, застосовуючи захисні механізми чи компенсувати проблеми як було раніше. До того ж, в експериментальній групі на 6,67% збільшилась чисельність осіб, що воліють не думати про проблеми взагалі, залучаючи інших до своїх переживань, намагаються забути в сні або компенсувати негативні емоції їжею. Вони застосовують когнітивні, емоційні й поведінкові зусилля, за допомогою яких першокурсники намагаються

позбутися емоційної напруги. Аналізуючи зміни контрольної групи можна констатувати в цілому незмінні показники.

Оцінюючи ефективність створення педагогічних умов підвищення розумової працездатності, необхідно зазначити, що після проведеної роботи відбулись певні позитивні зміни (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Педагогічні умови розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп за результатами проведеної роботи

n=58

Перелік умов		Оцінка (в балах)			
		Експериментальна група		Контрольна група	
		д	п	д	п
1	Ефект новизни при організації мисленєвої діяльності студентів	3	4,5	3	3
	Засоби утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем	4	4	4	3,5
	Інноваційно-інтелектуальна педагогічна діяльність	4	4	4	4
	Доступність вимог з боку викладачів	3	4	3	3,5
	Доброзичливі високоінтелектуальні взаємин студентів, викладачів	4,5	4,5	4	4
	Загальна атмосфера у ВНЗ	5	5	5	5
2	Культура розумової праці	2	4	2	2,5
	Ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність	4,5	4,5	4,5	4,5
	Рівномірність і ритмічність у виконанні мисленєвих операцій та вправ	4	4	4	4
	Систематичність та плановість у вирішенні інтелектуальних завдань	3,5	4	3	3
	Раціональна організація розумової діяльності	3,5	4	3,5	3,5
	Свідоме ставлення до інтелектуальної діяльності	3	4	3	3,5

Умовні позначення: 1. - Ефективність навчально-виховного процесу у ВНЗ

2. – *Особливості організації розумової діяльності студентами*

Отже, з таблиці 3.6 видні результати роботи, за якими простежується позитивна динаміка змін умов, пов'язаних з ефективністю навчально-виховного процесу у ВНЗ. Студенти експериментальної групи відмічають, що заняття стали інформативними, змістовними, із застосуванням інтерактивних технологій, а викладачі більш толерантними та доброзичливішими, їх вимоги більш зрозумілими та обґрунтованими).

Поряд з цим, першокурсники також зазначають, що, на жаль не всі викладачі, організовуючи навчальне заняття, все таки дотримуються окреслених умов. Якщо ж оцінювати зміни умов, які пов'язані з особливостями розумової діяльності студентів, можна зазначити, що саме в експериментальній групі простежуються позитивні зміни за багатьма параметрами. Зокрема, студенти підкреслюють, що стали більш свідомо ставитися до своєї інтелектуальної діяльності (через мотивованність своєї роботи), набули навичок раціональної організації та планування своєї розумової діяльності, а головне – оволоділи основними прийомами та методами, що допомагають їм у сприйнятті та опрацюванні навчального матеріалу.

Проведення відповідних заходів, за рахунок вищезазначених змін психолого-педагогічних умов, позитивно вплинули й на показниках за всіма компонентами розумової працездатності студентів експериментальної групи (див. додаток Ф)

Зокрема, виявлені якісні зміни показників *стійкості та вибірковості уваги*. За результати роботи підвищилася на 20,01% та 23,34% чисельність студентів експериментальної групи з високим (з 13,33 % до 33,34% та з 26,66% до 50,00%) та середнім (з 53,33% до 60,00% та з 40,00% до 43,33%) рівнями розвитку стійкості та вибірковості уваги відповідно, та зменшилась на 26,68% (з 33,34% до 6,66% в обох випадках) кількість осіб з низьким рівнем за цими показниками. Першокурсники сформували вміння виокремлювати певні об'єкти, узагальнювати їх та схематизувати, а також здатність знаходити невиокремлені образи у фоні, отримали навички, що дозволяють їм успішно

оволодіти знаннями в умовах навчання у вищій школі, виконувати інтелектуальні завдання та продуктивно організовувати свою розумову діяльність. Завдяки проведеній роботі вони стали більш здатними протягом тривалого часу зберігати високу інтенсивність уваги, усвідомлювати важливість та значущість виконання мисленнєвих завдань навіть при наявності несприятливих умов роботи, що є основною передумовою продуктивності інтелектуальної праці, навчальної та розумової діяльності студентів. Натомість зміни за цими показниками в контрольній групі менш суттєвіші та помітні.

Впроваджена система психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів сприяла розвитку *обсягу їх короткочасної пам'яті*. Зокрема, значно зросла (на 23,34%) кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем короткочасного запам'ятовування (з 13,33% до 36,67%) та зменшився відсоток (на 13,34%) (3,33% замість 16,67%) першокурсників, які мають низький рівень короткочасної пам'яті. Тобто проведена робота дозволила досліджуваним більш легко сприймати матеріал та відтворювати його, вони стали більш здатними запам'ятовувати досить велику кількість елементів, без використання прийомів смислової організації матеріалу, що забезпечує оперативне утримання та перетворення даних, та високу продуктивність розумової діяльності. А отже, вони набули більше можливостей для здійснення успішного процесу навчання у вищій школі. Результати контрольної групи за цим показником мають незначну динаміку.

Проведена робота сприяла розвитку у студентів *аналітичності мислення*. В експериментальній групі відмічається позитивна динаміка змін, що проявляється в зростанні (на 20,00%) відсотка студентів (з 16,67% до 36,67%), які мають високий та середній на 3,33% (з 50,00% до 53,33%) рівні розвитку означеного параметру.

До того ж, завдяки тренінгу виявлені особи з дуже високим (3,33%) рівнем аналітичного мислення, а відсоток опитаних з низьким рівнем за цим параметром складає всього 6,67% (замість 30,00%). Отже, першокурсники набули навичок, які сприяли розвитку в них аналітичності мислення, здібності

оперувати даними, теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами. При здійсненні розумової діяльності вони стали використовувати різні прийоми розбиття інформації на окремі складові, всебічно аналізуючи ці складові, виділяти кілька варіантів її вирішення, аналізувати та об'єктивно оцінювати кожен варіант. Вони більш ефективніше стали вирішувати складні завдання, навчилися робити логічно обґрунтовані висновки навіть у разі браку відомостей, що дозволяє студентам успішно оволодіти різними видами діяльності, зокрема навчальною. Натомість в контрольній групі результати залишилися майже незмінними.

Зазначимо, що після проведення формувального експерименту нами зафіксовані *позитивні зміни показників емоційного компонента розумової працездатності* студентів-першокурсників. Створення відповідних психолого-педагогічних умов позитивно вплинуло на показники усіх станів зниженої працездатності, зокрема студентів експериментальної групи.

Отже, відбулось збільшення на 10,00% (з 10,00% до 20,00%) чисельності осіб з низьким рівнем *втоми*, що свідчить про виконання першокурсниками розумової роботи без виснаження, знесилення та значних помилок. За рахунок цього, на 3,33% (з 83,33% до 80,00%) знизилась кількість опитаних з середніми показниками прояву цього стану. Студенти отримали навички раціональної організації розумової діяльності, що дозволило позбутися показників високого рівня за цим параметром (з 6,66% до 0), констатуючи здатність першокурсників виконувати мисленнєві вправи та завдання без погіршення продуктивності праці. Аналізуючи показники прояву цього стану в контрольній групі, слід відмітити лише часткові зсуви (на 3,57% зменшилась кількість студентів з високим рівнем та відповідно збільшилась чисельність з середнім рівнем прояву втоми).

Відповідно, проведена робота вплинула й на показники *монотонії*. Зазначимо, що саме в експериментальній групі помітні значні зміни. Тож, на 6,66% (з 10,00% до 3,34%) зменшився показник високого рівня прояву монотонії. У студентів спостерігається підвищення активності уваги та загальної

здатності до вольових зусиль, загальної включеності в одноманітну розумову роботу.

Слід відмитити, що на 3,33% (з 76,66% до 73,33%) зменшилась чисельність першокурсників з середнім та на 9,99% (з 13,34% до 23,33%) зменшилась кількість досліджувальних з низьким рівнем монотонії. Завдяки формуванню здатності поступово підходити до сприйняття та виконання інтелектуальних дій, поступової мобілізації та відповідного налаштування організму на більш ефективне здійснення цих дій, студенти навчилися сприймати одноманітну інтелектуальну діяльність з частим повторенням стереотипних дій, зберігаючи при цьому високий рівень продуктивності праці. Оцінюючи показники прояву цього стану в контрольній групі відмітимо лише часткові зміни (на 3,58% відбулось зменшення високого рівня та відповідно збільшення середнього рівня прояву монотонії).

За показником психічного *пересичення* було встановлено, що, завдяки впровадженню високоефективних технологій навчально-виховного процесу (а саме урізноманітнення та емоційної насиченості мисленнєвої діяльності), на 13,33% (з 26,67% до 40,00%) зросли низькі показники прояву цього стану, отже першокурсники навчилися сприймати розумову діяльність без прагнення її припинити.

Відповідно до цього, на 13,33% (з 73,33% до 60,00%) знизилась показники середнього рівня прояву пересичення, вказуючи на сформованість в опитаних здатності приймати занадто і суб'єктивно нецікаву діяльність без зміни заданого стереотипу виконання розумих дій. В контрольній групі показники пересичення залишились незмінними.

Завдяки проведеній роботі вдалось збільшити на 16,67% чисельність студентів з низьким рівнем *стресу* (з 20,00% до 36,67%), що вказує й на підвищення їх стресостійкості та формування навичок саморегуляції власного психофізіологічного стану. За рахунок цього, на 16,67% (80,00% до 63,33%) зменшилась кількість першокурсників з середнім рівнем прояву цього стану,

маючи досвід подолання складної стресової ситуації. В контрольній групі показники прояву стресу залишились майже сталими.

Впроваджена система заходів сприяла якісним змінам показників *особистісного компонента розумової працездатності*. Результати діагностики презентовані в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Кількісні показники (%) рівнів розвитку особистісних якостей у студентів експериментальної (n=30) та контрольної груп (n=28) після формувального експерименту

n=58

Рівень розвитку особистісних якостей	Самостійність				Критичність				Наполегливість			
	Показники у % (абсолютна кількість)											
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Високий	70,00 (21)	83,33 (25)	60,71 (17)	60,71 (17)	53,33 (16)	63,3 3 (19)	50,00 (14)	50,00 (14)	73,3 3 (22)	80, 00 (2 4)	75 (2 1)	75 (21)
Середній	23,33 (7)	13,33 (4)	28,58 (8)	28,58 (8)	40,00 (12)	33,3 3 (10)	35,71 (10)	35,71 (10)	23,3 3 (7)	16, 66 (5)	14, 29 (4)	14, 29 (4)
Низький	6,67 (2)	3,34 (1)	10,71 (3)	10,71 (3)	6,67 (2)	3,34 (1)	14,29 (4)	14,29 (4)	3,34 (1)	3,3 4 (1)	10, 71 (3)	10, 71 (3)

Як ми можемо бачити з таблиці 3.9, високий рівень сформованості самостійності при виконанні інтелектуальних завдань за результатами

формуального експерименту демонструють 83,33% студентів експериментальної (замість 70,00%) групи. Тобто спостерігається збільшення на 13,33% кількості осіб, які самостійні у визначенні своїх цілей та завдань, самі обирають правильні способи їх вирішення.

Відбулося підвищення на 10% (з 53,33% до 63,33%) високого рівня критичності першокурсників, вони навчилися критично оцінювати свою роботу і поведінку та шукати кращі способи для успішного здійснення розумової діяльності. почуття відповідальності за виконувану роботу та прагнення зробити її добре, звичку та вміння аналізувати причини успіху та невдачі в роботі.

Робота також сприяла тому, що студенти стали більш завзято здійснювати інтелектуальну діяльність, про що свідчить збільшення на 6,67% (з 73,33% до 80,00%) високого рівня розвитку наполегливості як однієї з якостей, що необхідні при виконанні мисленнєвих дій. Слід також відмітити, що студенти контрольної групи продемонстрували абсолютно сталі показники, адже не набули досвіду розвитку наполегливості та самостійності та критичності в оцінці своїх можливостей при здійсненні розумової діяльності.

Зміни, що відбулися позначилися й на показниках результативності виконання студентами своєї інтелектуальної діяльності. Відповідно до результатів, встановлено підвищення *результативності інтелектуальної діяльності студентів* експериментальної групи за всіма показниками. Зокрема, після проведення формуального експерименту на 6,45% збільшився показник абсолютної успішності студентів. Це пов'язано з тим, що з 9,68% до 3,23% зменшився відсоток першокурсників, які отримали незадовільні за підсумками сесії. Тобто значно менша кількість студентів стали володіти навчальним матеріалом на рівні окремих фрагментів, маючи труднощі з завершенням своєї інтелектуальної діяльності. Середній показник якості знань студентів теж змінився на 6,45% та дорівнює 64,51% проти 58,06% до формуального експерименту. Саме такий відсоток досліджувальних склали в сукупності сесію на «відмінно» та на «відмінно» і «добре».

Аналізуючи рівні результативності виконання інтелектуальної діяльності (за підсумками сесії), встановлено збільшення кількості студентів з *середнім рівнем* результативності (з 54,83% до 64,51%), які склали сесію на оцінку «відмінно» і «добре». Вони не завжди до кінця здатні виконувати розумові дії, проявляючи продуктивне виконання інтелектуальних завдань, при цьому вони вільно володіють обсягом навчального матеріалу, самі виправляють допущені помилки, кількість яких незначна, здатні узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача.

Натомість відбулось зниження чисельності першокурсників з *низьким рівнем* результативності (з 32,26% до 29,03%), які при здійсненні інтелектуальної діяльності схильні лише до репродуктивного відтворення навчального матеріалу, виявляючи знання і розуміння лише основних положень, з допомогою вчителя здатні аналізувати розумові дії та виправляти помилки, серед яких є значна кількість суттєвих.

Високі показники результативності інтелектуальної діяльності студентів експериментальної групи залишилися незмінними (3,23%), саме такий відсоток досліджуваних при здійсненні інтелектуальної діяльності виявляють особливі творчі здібності, вміння самостійно здобувати знання, до кінця виконувати поставлені завдання, без допомоги викладача знаходити та опрацьовувати необхідну інформацію, вміння використовувати набуті знання, самостійно розкривати власні нахили. Зміни за означеними показниками контрольної групи майже непомітні та несуттєві.

Отже, після проведення формувального експерименту за кількісними даними були виокремлені рівні (високий, середній, низький) розумової працездатності першокурсників (за основними компонентами). Детальний аналіз кількісних змін розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників до та після проведення формувального експерименту можливий за допомогою презентованої нами табл. 3.10

Таблиця 3.10

Кількісні показники (%) рівнів розвитку розумової працездатності першокурсників експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп до та після формувального експерименту

n=58

Рівні розумової працездатності	Когнітивний компонент				Емоційний компонент				Особистісний компонент			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до экс.	після экс.	до экс.	після экс.	до экс.	після экс.	до экс.	після экс.	до экс.	після экс.	до экс.	після экс.
Високий	16,67 (5)	36,67 (11)	14,29 (4)	17,86 (5)	10,00 (3)	3,33 (1)	7,14 (2)	3,57 (1)	80,00 (24)	90,01 (27)	78,57 (22)	78,57 (22)
Середній	50,00 (15)	56,67 (17)	53,57 (15)	57,14 (16)	76,67 (23)	66,67 (20)	82,14 (23)	82,14 (23)	16,67 (5)	6,66 (2)	17,86 (5)	17,86 (5)
Низький	33,33 (10)	6,66 (2)	32,14 (9)	25,00 (7)	13,33 (4)	30,00 (9)	10,72 (3)	14,29 (4)	3,33 (1)	3,33 (1)	3,57 (1)	3,57 (1)

Як бачимо з табл.3.10, в експериментальній групі значно збільшився кількісний показник *високого рівня розумової працездатності* за когнітивним (з 16,67% до 36,67%) та особистісним (з 80,00 до 90,01%) рівнями, що свідчить про мобілізацію психічних процесів студентів, формування навичок успішного виконання інтелектуальних завдань, розвиток критичності, наполегливості та самостійності в оцінці своїх можливостей при здійсненні розумової діяльності. При скороченні кількості респондентів з *середнім рівнем* розумової працездатності за емоційним компонентом (з 76,67% до 66,67%) збільшились показники *низького рівня* (з 13,33% до 30,00%) за цим конструктом. Вони стали здатними виконувати мисленнєві вправи та завдання без тривалих виснажень, значних помилок, у них спостерігається підвищення здатності до вольових зусиль, включеність в одноманітну розумову діяльність, сприймання її без прагнення припинити зі зниженням психоемоційного напруження при її здійсненні. Водночас збільшилась кількість першокурсників з *середнім рівнем* (з 54,83% до 64,51%) *результативності розумової діяльності* першокурсників

(конативний компонент), про що свідчать показники літньої заліко-екзаменаційної сесії. Вони проявили продуктивне виконання інтелектуальних завдань, вільно володіючи обсягом навчального матеріалу, узагальнюючи та систематизуючи його, що дозволяє їм успішно здійснювати навчання у вищій школі.

Для встановлення загального напрямку зсуву між отриманими даними (показниками розумової працездатності) студентів-першокурсників експериментальної групи після формувального експерименту нами був застосований G-критерій знаків. За результатами проведених математичних розрахунків встановлено, що зрушення у типовому напрямку достовірні та не є випадковими (див. додаток С).

Тож, результати формувального експерименту свідчать, що після застосування спеціально розробленої системи психолого-педагогічних заходів у першокурсників спостерігається значне підвищення рівня адаптивних здібностей, нервово-психічної стійкості і рівня адаптивності до проявів стресів. Студенти отримали навички пристосування до нового інтелектуально-освітнього середовища, стали більш оптимістично сприймати його, використовуючи основні адаптаційні механізми, зберігаючи свою цілісність. Крім цього, проведена система психолого-педагогічних заходів сприяла зниженню у першокурсників рівня психофізіологічної дезадаптації та соціально-психологічного стресу, формуванню ціннісної мотивації навчання у вузі (орієнтуючись на придбання знань, виявлення допитливості та самостійності при виконанні інтелектуальних завдань), адаптивних поведінкових стратегій подолання стресу, покращення мікроклімату в групі, оптимізації розумової діяльності студентів і вдосконаленню навчально-виховного процесу у вищій школі. Вони стали більш адаптивні до змісту, умов вищої школи, набули навичок самостійності та особистісної стресостійкості у здійсненні розумової діяльності. Після проведення роботи пріоритетними для студентів експериментальної групи стали колективізм, єдність думки та

відповідальність, відмічається прагнення до сумісного вирішення питань, збереження та укріплення групи як цілого, цінність кожного її учасника.

За рахунок цих змін відбулось підвищення показників розумової працездатності першокурсників за її основними компонентами (рівня розвитку стійкості та вибірковості уваги, обсягу короткочасної пам'яті та розвиток аналітичності мислення, рівня розвитку спеціальних якостей, що необхідні при розумовій діяльності, ступеня прояву втоми, монотонії, пересичення та стресу, особистісних якостей), формування культури розумової праці студентів та навичок організації їхньої розумової діяльності, що дозволяє їм успішно здійснювати інтелектуальну діяльність у вищій школі. Впроваджена система позитивно вплинула й на результативність розумової діяльності, про що свідчать показники літньої заліко-екзаменаційної сесії. Таким чином, отримані дані дають можливість констатувати доцільність і високу ефективність створення психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період.

3.3. Методичні рекомендації психологу та викладачам вищої школи з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників

Враховуючи результати формувального експерименту, нами були розроблені методичні рекомендації психологу та викладачам вищої школи з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників.

По-перше, педагогами вищої школи можливе впровадження розробленої програми тренінгу підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності студентів-першокурсників чи її окремих елементів до різноманітних психологічних курсів у вищих навчальних закладах.

Крім цього, викладачам не слід забувати про те, що правильно організоване навчальне заняття – важливий засіб збереження оптимального рівня розумової працездатності студентів та оволодіння ними обраною спеціальністю. У зв'язку з цим, однією з головних дидактичних завдань

сучасної вищої школи є формування самостійності студентів-першокурсників у процесі пізнання, а також навчання їх найбільш ефективних методів і прийомів розумової діяльності. Важливим тут є врахування викладачами та психологами наступних *рекомендацій*:

1. При організації мисленєвлі діяльності студентів викладачам необхідно дотримуватися ефекту новизни, постійно підтримуючи зацікавленість студентів під час засвоєння навчального матеріалу. Інформація, що подається до сприйняття першокурсникам повина бути урізноманітнена, мати прикладний аспект. Викладач повинен уникати монотонності, «сухого» наведення фактів, емоційно насичувати мисленєву діяльність студентів, спонукати їх до активності, допитливості, самостійності у процесі її здійснення.

2. Організація навчальних занять першокурсників повинна передбачати індивідуалізацію інтелектуальних завдань з урахуванням потенційних можливостей студентів та їх психофізіологічних особливостей. З цією метою доцільним є диференціацією вимог щодо здійснення розумових дій, оновлення критерієв щодо оцінки рівня досягень першокурсників.

3. Викладаючи складні логічні схеми, необхідно дотримуватися принципу наступності, постійно утримуючи смислові зв'язки за допомогою використання алгоритмів, евристичних методів. У процесі викладання навчальної дисципліни викладач повинен прагнути побудувати заняття, щоб кожен новий матеріал був продовженням попереднього, стимулюючи послідовний та безперервний перехід студентів на якісно новий рівень інтелектуального розвитку.

4. Важливим є підтримання доброзичливих високоінтелектуальних взаємин, заохочувати першокурсників до активності та самостійності, формуючи при цьому сумлінне ставлення до своєї інтелектуальної діяльності. Навчально-виховний процес у сучасній вищій школі повинен здійснюватися на основі взаємоповаги, співпраці та співробітництва усіх його учасників, з урахуванням особливостей студентів, сприйняття кожного як суб'єкта навчального процесу та носія унікальних інтелектуальних здібностей.

5. Даючи першокурсникам завдання для виконання, необхідно враховувати їх навчальну роль (важливо, щоб, виконуючи їх, студенти оволоділи не тільки певними знаннями, але й необхідними вміннями, наприклад, аналізувати, робити висновки, виступати з доповіддю перед аудиторією, розвивати спостережливість).

6. При визначенні об'єму інтелектуального завдання для виконання з кожної дисципліни необхідно враховувати загальне навантаження студента протягом навчального тижня, творчий характер цієї роботи, ступінь її складності для кожного першокурсника. При цьому, доцільно організувати навчальний процес таким чином, щоб активні максимальні періоди розумової працездатності чергувалися з періодом розслаблення та відпочинку.

7. Необхідно враховувати техніку виконання розумових завдань студентами з метою передбачити не тільки колективні, а й індивідуальні консультації, в ході яких першокурсникам можуть бути надані рекомендації щодо оптимізації їх розумової діяльності та підвищення свого інтелектуального потенціалу.

8. Важливим є впровадження та активне використання сучасних інноваційно-інтелектуальних технологій в навчально-виховному процесі вищої школи, що передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності, використання диференційних форм і методів педагогічного процесу. Застосування сучасних методів роботи зі студентами сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів, їх інтелектуально - особистісному розвитку, самостійності у здійсненні інтелектуальної діяльності, здатності до співробітництва, підвищенню мотивації і створює умови для їх самоактуалізації.

Важливим аспектом в процесі застосування сучасних освітніх технологій є доступність вимог до студентів з боку викладачів. Тільки єдині, чітко сформульовані правила поведінки студентів забезпечують ефективне використання інноваційних технологій.

9. Навчальна, наукова та самостійна робота, яку виконує першокурсник педагогічного вузу, може бути пов'язана з тематикою та змістом лекційного курсу, з педагогічною практикою, але всі завдання повинна об'єднувати єдина мета підготовки висококваліфікованого спеціаліста з метою забезпечення високої мотивації студентів до обраної спеціальності.

10. Необхідно навчити першокурсників самостійній роботі на лекціях, використовуючи для цього необхідні методичні прийоми, на семінарських заняттях – за допомогою певних завдань та відповідного їх аналізу, на спеціально організованих з цією метою заняттях, що покликані сформувати у студентів уміння самостійно та якісно, з найменшими зусиллями організувати та виконати будь-яку розумову роботу, поступово підходити до сприйняття та виконання інтелектуальних дій, виробляти оптимальний темп розумої роботи з відповідним розподілом розумового навантаження протягом всього виконання мисленнєвих операцій, детально готуватися до розумової діяльності та планувати порядок розв'язання інтелектуальних завдань.

11. Ефективність розумової праці першокурсників залежить і від місця роботи, тому важливим є навчити студентів працювати в читальному залі, бібліотеках, навчальних кабінетах. Вищий навчальний заклад повинен сприйматися студентами як креативне середовище, що розвиває і стимулює їх розумову діяльність, розкриває їх інтелектуальний потенціал в умовах інтелектуально-освітнього простору університету.

12. В оптимізації розумової діяльності першокурсників особлива роль надається вузівській лекції. Важливим є перебудова структури лекції для першокурсників з метою збереження оптимального рівня розумової працездатності студентів протягом заняття, що передбачає включення студента в різні ланки процесу навчання, надає можливість познайомитися із загальним розвитком студентів, їх знаннями з предмета, вмінням мислити та самостійно працювати з навчальною літературою.

13. Бажано, щоб на першому курсі викладали найбільш підготовлені професори та викладачі. Їх досконала професійна підготовка, високі моральні

якості, повага до студентів у поєднанні з вимогами до них сприяє підвищенню мотивації першокурсників, націлює на успішне здійснення своєї інтелектуальної діяльності, створює сприятливі психолого-педагогічні умови для підвищення рівня їх розумової працездатності.

14. Постійний контроль повинен стати обов'язковим компонентом при організації розумової діяльності першокурсників та поширюватися на всі види занять. Одержання відомостей про здійснення інтелектуальних дій, зіставлення результатів діяльності із завданням, порівняння результативності виконання інтелектуальної діяльності окремих студентів між собою, сприяє формуванню потреби в самовдосконаленні та подальшому розумовому розвитку.

15. Різка зміна змісту, об'єму, характеру навчального матеріалу, форм та методів навчального процесу у середній та вищій школах спричиняє виникнення цілого спектру проблем, що негативно позначаються на показниках розумової працездатності студентів. Важливим є дотримання принципу наступності в навчально-виховній роботі середньої та вищої шкіл, що дозволяє першокурсникам успішно подолати той дидактичний бар'єр, який існує між школою та вузом.

16. З перших днів перебування студентів у вузі психологами повина бути організована робота з актуалізації адаптаційного потенціалу студентів, що спрямована на формування у них здатності пристосовуватися до мінливих умов освітнього середовища, аналізувати та адекватно сприймати його, зберігати свою цілісність та оминати деструктивність під впливом змін, сприймати запропоновану нову соціальну роль, морально-етичні норми поведінки та вимоги інтелектуально-освітнього середовища.

17. Необхідно стимулювати та підтримувати сприятливий психологічний мікроклімату в академічних групах, що будується на взаємоповазі, творчій ініціативі, орієнтаціях на внутрішньо групові цілі, психологічній та інтелектуальній єдності групи. Ефективна взаємодія та адекватне взаєморозуміння в процесі спілкування та виконання спільної розумової

діяльності в групі сприяє розвитку інтелектуального потенціала кожного її члена.

18. Підтримувати клімат міжособистісної взаємодії між студентами, викладачами, що передбачає відсутність у першокурсників страху звернутися за консультацією, роз'ясненням і допомогою при вирішенні інтелектуальних завдань.

По-друге, важливо пам'ятати, що особлива роль в організації навчальної та виховної роботи першокурсників надається саме *куратору*. В зв'язку з цим, доцільним є проведення зі студентами тематичних кураторських годин, що дозволять створити певні психолого-педагогічні умови для розвитку та підвищення їхньої розумової працездатності. Ми пропонуємо *наступний план роботи куратора* (перелік тем та змісту кураторських годин) з першокурсниками в напрямку оптимізації їх розумової діяльності. Даний тематичний план складений з урахуванням та використанням елементів розробленої та апробованої авторської програми з підвищення рівня розумової працездатності студентів (додаток X).

Таким чином, навчально-виховний процес сучасного вищого навчального закладу має передбачати створення відповідних психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників, з урахуванням всіх особливостей цього феномена і специфіки адаптаційного процесу у вищій школі.

Висновки до третього розділу

Аналіз результатів формувального експерименту з впровадження системи психолого-педагогічних заходів щодо підвищення рівня розумової працездатності студентів дає підстави для певних висновків, а саме:

1. Однією з найактуальніших задач сучасної психологічної науки можна вважати визначення ефективних шляхів підвищення рівня їхньої розумової працездатності. При цьому, теоретичне дослідження проблеми управління працездатністю показало відсутність робіт, спеціально спрямованих на

підвищення рівня розумової працездатності саме студентів-першокурсників в період адаптації до вищої школи.

2. Підвищення розумової працездатності студентів обумовлено комплексом психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Система заходів з підвищення рівня розумової працездатності передбачає низку різнобічних, але взаємопов'язаних процедур як зі студентами, так і з викладацьким складом вузу.

3. Впроваджена система психолого-педагогічних заходів виявилась ефективною, оскільки у першокурсників експериментальної групи виявлено суттєві позитивні зміни (якісні та кількісні) показників розумової працездатності та психолого-педагогічних умов її розвитку. Отримані результати дозволили зафіксувати тенденцію до підвищення адаптивних здібностей респондентів експериментальної групи, нервово-психічної стійкості, рівня їх адаптивності. Студенти отримали навички пристосування до нового інтелектуально-освітнього середовища, стали більш оптимістично сприймати його, використовуючи основні адаптаційні механізми, зберігаючи свою цілісність. Проведена робота сприяла зниженню у першокурсників рівня психофізіологічної дезадаптації та соціально-психологічного стресу, вони стали більш адаптивні до змісту, умов вищої школи, набули навичок самостійності та особистісної стресостійкості у здійсненні розумової діяльності. Апробована програма вплинула й на формування у студентів ціннісної мотивації навчання у вузі, орієнтації на придбання знань, виявлення допитливості та самостійності при виконанні інтелектуальних завдань. Збільшився відсоток досліджуваних експериментальної групи, які обирають копінг, орієнтований на вирішення завдання, орієнтуючись на раціональний аналіз проблеми, її конструктивне рішення. Після проведення роботи пріоритетними для студентів експериментальної групи стали колективізм, єдність думки та відповідальність, відмічається прагнення до сумісного вирішення питань, збереження та укріплення групи як цілого, цінність кожного її учасника.

4. За результатами роботи простежується позитивна динаміка якісних змін педагогічних умов, пов'язаних з оптимізацією розумової діяльності студентів - формування культури розумової праці, навичок раціональної організації та планування розумової діяльності, свідомого ставлення до неї, ефективністю навчально-виховного процесу у вищій школі – ефект новизни при організації мисленнєвої діяльності студентів та доступність вимог з боку викладачів. Студенти експериментальної групи відмічають, що стали більш свідомо ставитися до своєї інтелектуальної діяльності (через її мотивованність), набули навичок раціональної організації та планування своєї розумової діяльності, а головне – оволоділи основними прийомами та методами сприйняття та опрацювання навчального матеріалу, крім цього заняття стали інформативними, змістовними, із застосуванням інтерактивних технологій, а викладачі більш толерантними та доброзичливішими, їх вимоги більш зрозумілими та обґрунтованими.

5. В експериментальній групі значно збільшився кількісний показник високого рівня розумової працездатності за когнітивним та особистісним рівнями, що свідчить про мобілізацію психічних процесів студентів, формування навичок успішного виконання інтелектуальних завдань, розвиток критичності, наполегливості та самостійності в оцінці своїх можливостей при здійсненні розумової діяльності. При скороченні кількості респондентів з середнім рівнем розумової працездатності за емоційним компонентом збільшились показники низького рівня за цим конструктом. Вони стали здатними виконувати мисленнєві справи та завдання без тривалих виснажень, значних помилок, у них спостерігається підвищення здатності до вольових зусиль, включеність в одноманітну розумову діяльність, сприймання її без прагнення припинити зі зниженням психоемоційного напруження при її здійсненні. Водночас збільшилась кількість першокурсників з середнім рівнем результативності розумової діяльності першокурсників (конативний компонент), про що свідчать показники літньої заліко-екзаменаційної сесії. Вони проявили продуктивне виконання інтелектуальних завдань, вільно

володіючи обсягом навчального матеріалу, узагальнюючи та систематизуючи його, що дозволяє їм успішно здійснювати навчання у вищій школі.

6. Враховуючи результати формувального експерименту, ми обґрунтували та запропонували психологам та викладачам вищої школи методичні рекомендації з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників. Основні завдання цих рекомендацій наступні: індивідуалізація інтелектуальних завдань з урахуванням потенційних можливостей студентів та їх психофізіологічних особливостей; використання алгоритмів, евристичних методів; підтримання доброзичливих високоінтелектуальних взаємин; впровадження сучасних інноваційно-інтелектуальних технологій у навчально-виховний процес вищої школи; постійний контроль при організації розумової діяльності першокурсників як фактор формування потреби в самовдосконаленні та подальшому розумовому розвитку; актуалізація адаптаційного потенціалу студентів; створення та підтримка сприятливого психологічного мікроклімату в академічних групах, вузі та ін. Означені методичні рекомендації дозволяють педагогам та кураторам ефективно організувати роботу з підвищення розумової працездатності студентів молодших курсів.

Результати дослідження викладено у таких публікаціях:

1. Шевченко С.В. Тренінг підвищення адаптаційного потенціалу студентів та рівня їх розумової працездатності /С.В.Шевченко// Практична психологія та соціальна робота: науково-практичний та освітньо-методичний журнал. - Вип. № 11 (164). – Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2012. – С. 17-30.

2. Шевченко С.В. Тренінг підвищення адаптаційного потенціалу студентів та рівня їх розумової працездатності /С.В. Шевченко// Практична психологія та соціальна робота: науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – Вип. № 12 (165). – Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2012. – С.26-29.

3. Шевченко С.В. Система психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів-першокурсників /С.В. Шевченко// Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. - Випуск 1. Том 1. – Херсон: ХДУ, 2014. – С.276-281.

4. Шевченко С.В. Оптимізація процесу адаптації студентів-першокурсників та організація їх навчальної роботи як напрям діяльності викладача вищої школи /С.В. Шевченко// Метод. посібник. – Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 92с.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне вивчення особливостей розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період та психолого-педагогічних умов її розвитку, обґрунтовано компоненти, критерії, рівні та показники розвитку зазначеного феномена; розроблено та впроваджено систему психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів-першокурсників у період адаптації до вищого навчального закладу.

1. Проведений аналіз досліджень вивчення проблеми психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності виявив велику різноманітність і відмінність визначення самого поняття «розумова працездатність», що обумовлено його використанням у різних галузях знань. Більшість науковців дотримується думки, що розумова працездатність - це потенційна чи максимальна здатність (можливість) організму виконувати роботу впродовж тривалого часу без зниження її якості.

У нашому дослідженні ми розглядаємо *розумову працездатність* як потенційна здатність особистості виконувати певний обсяг цілеспрямованої розумової діяльності, що ґрунтується на психофізіологічних особливостях організму та особистісних властивостях людини, а також на певному рівні результативності цієї діяльності, яка не призводить до перенапруження, перевтомлення та стресу. Під *розумовою працездатністю студента-першокурсника* ми розуміємо інтеграційну здатність його особистості виконувати цілеспрямовану інтелектуальну діяльність, що забезпечується розвиненістю пізнавальних процесів, емоційно-мотиваційною активністю, а також її суб'єктивністю, об'єктивністю та врегульованістю у здійсненні розумових дій.

2. *Специфічними особливостями* розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період виступають: низький рівень розумової культури, недостатній розвиток умінь критично та логічно мислити, відсутність

продуктивного стилю та опертя на репродуктивне мислення, зниження ефективності функціонування сенсорних систем, погіршення пам'яті, уваги; значне нервово-емоційне напруження, виникнення емоційних стресів та стомлення як зниження працездатності; відсутність самостійності, неготовність контролювати й оцінювати себе, керувати своєю пізнавальною діяльністю, слабка рефлексивність та зниження інтелектуальної продуктивності.

3. Визначення та узагальнення психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності першокурсників дозволяє ефективно організувати навчально-виховну роботу з означеною категорією студентів, починаючи з перших днів перебування їх у вищому навчальному закладі. Встановлено, що *психологічними умовами* підвищення розумової працездатності студентів є: саморегуляція власного психофізіологічного стану, нервово-психічна стійкість, конструктивна копінг-реакція студентів, прийняття себе та інших, адаптивність, відповідні комунікативні здібності, емоційний комфорт, моральна нормативність, низький рівень есканізму, ціннісна мотивація до навчання, а також сприятливий психологічний мікроклімат у групі.

Серед педагогічних умов домінуючого значення набувають культура розумової праці студентів, раціональна організація їх розумової діяльності, ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність, рівномірність і ритмічність у виконанні мисленневих операцій та вправ, системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань, свідоме ставлення першокурсників до інтелектуальної діяльності, активізація інноваційно-інтелектуальної педагогічної діяльності, ефект новизни при організації мисленнєвої діяльності студентів, засоби утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем, доступність вимог до студентів з боку викладачів, підтримання доброзичливих висоінтелектуальних взаємин студентів та викладачів, а також створення позитивної атмосфери у вищому навчальному закладі.

4. Ефективним у комплексному вивченні психологічних особливостей розвитку розумової працездатності першокурсників у період адаптації є виділення її компонентів, обґрунтування критеріїв, визначення рівнів і якісних

показників прояву. Відповідно до сформульованого визначення розумової працездатності нами виділено такі її структурні *компоненти*: 1) когнітивний компонент, що презентований психофізіологічними особливостями студента, відповідним потенціалом когнітивних функцій та функціонуванням його основних пізнавальних процесів; 2) емоційний компонент - емоційними станами особистості, що активізуються під впливом розумового навантаження, інтенсивної або тривалої інтелектуальної діяльності; 3) особистісний компонент - сукупністю спеціальних особистісних якостей, що необхідні при здійсненні розумових дій та демонструє відношення та готовність студента до здійснення інтелектуальної діяльності; 4) конативний компонент як процес та результат виконання розумових дій.

5. Відповідно до кожного компонента, *критеріями* визначення рівнів розвитку розумової працездатності студентів-першокурсників є: 1) розвиненість пізнавальних процесів (рівень функціонування пізнавальних процесів особистості, здатність сприймати й відбирати інформацію відповідно до мети розумової діяльності, виділяти головне, аналізувати, порівнювати роботу, аргументувати свої думки та дії); 2) емоційно-мотиваційна активність до інтелектуальних дій (прагнення до пізнання, ініціативність у виконанні інтелектуальних завдань при збереженні емоційної стабільності, активності та продуктивності діяльності); 3) суб'єктність, об'єктивність? врегульованість у здійсненні розумових дій (здатність особистості ініціювати, самостійно та наполегливо здійснювати розумову діяльність, незалежно та критично її оцінювати та брати відповідальність за свої дії); 4) результативність виконання інтелектуальної діяльності (прояв завершеності розумових дій, орієнтація на виконання інтелектуальної діяльності).

6. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку розумової працездатності першокурсників у період адаптації показало, що у більшості студентів домінує *середній рівень розвитку розумової працездатності* за означеними компонентами (середній рівень стійкості та вибірковості уваги, обсягу короткочасної пам'яті, середній або задовільний рівень розвитку

аналітичності мислення, помірний рівень втоми, монотонії, пресичення, стресу, а також середні показники розвитку самостійності, критичності та наполегливості при здійсненні розумових дій). У студентів виявлена здатність виділяти предмети як за суттєвими, так і несуттєвими ознаками, частково розвинуті вміння узагальнювати та схематизувати їх, при змотивованості вони зберігають увагу на цікавому предметі, використовують логічні висновки за умов привабливості інтелектуальної діяльності, частіше запам'ятовують та відновлюють виразні особливості окремих предметів

У досліджувальних діагностовано незначне зниження витривалості, наявність помилок при виконанні роботи. В ситуаціях одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій вони схильні до відчуття нудьги, сонливості з домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Більшість студентів схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавої діяльності, що проявляється у вираженій відмові від діяльності, або внесенні змін в заданий стереотип виконання у ситуації підвищення складності або суб'єктивної значущості розумової діяльності.

Разом з цим у першокурсників діагностований середній рівень розвитку таких якостей особистості, як: самостійність, критичність та наполегливість при здійсненні інтелектуальних дій. У ситуації необхідності здійснення нової розумової діяльності спроможні виконувати її за підтримки, не завжди можуть правильно та глибоко оцінити свої інтелектуальні можливості і поведінку, шукають кращі способи для успішного виконання розумової роботи, мають труднощі у подоланні перешкод при здійсненні розумових дій.

Більшість респондентів показали середній рівень результативності виконання інтелектуальної діяльності, склавши сесію на оцінку «відмінно» і «добре», частково завершуючи мисленнєві операції, демонструючи продуктивне виконання розумових завдань, при цьому володіючи достатнім обсягом навчального матеріалу, виправляючи допущені помилки, кількість яких незначна під керівництвом викладача.

Отже, в цілому студенти-першокурсники мають середній рівень розвитку розумової працездатності за всіма виділеними компонентами (когнітивний, емоційний, особистісний та конативний), достатній потенціал для успішного оволодіння знаннями високої якості та продуктивності розумової роботи. Попри це, були виявлені й досить низькі показники розумової працездатності за означеними компонентами, що потребує розробки системи заходів з підвищення розумової працездатності першокурсників.

7. Здійснення порівняльного аналізу показників розумової працездатності *студентів з досвідом та без досвіду професійної підготовки* встановило, що першокурсники які продовжують навчання у вищій школі після коледжу знаходяться у більш сприятливих психологічних умовах розвитку розумової працездатності за низкою параметрів (адаптивні, стійкі до впливу стресогенних факторів, мають ціннісну мотивацію до навчання у вузі, високі показники розумової працездатності та майже не стикаються з ситуаціями, що можуть викликати стресові стани та погіршити показники їх розумової працездатності). Вони демонструють відповідний потенціал пізнавальних процесів, стійкість емоційних станів під впливом інтелектуальної діяльності, розвиненість особистісних якостей та результативність виконання розумових дій. Попри це, в цих студентів також діагностовано низькі показники розвитку розумової працездатності за її основними компонентами. Це дозволяє констатувати, що досвід професійної підготовки частково впливає на показники розумової працездатності, тому важливим залишається питання подальшого дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності студентів.

8. Вивчення психологічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період виявило досить позитивні моменти. У студентів спостерігаються *високі показники* рівня розвитку комунікативних здібностей і моральної нормативності, обумовлений у першу чергу особливостями окремих психічних процесів, зниженням активності та мотивації до діяльності. У першокурсників виявлено високі показники оптимістичності, впевненості в собі й високій здатності до соматичної

регуляції. Робота показала, що у досліджуваних наявний *середній рівень* дезадаптації, соціально-психологічного стресу, середній рівень адаптивності до нього й середні показники рівня прояву таких психічних станів, як: тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність. Це дає підстави констатувати, що ці студенти мають достатні можливості для збереження оптимального рівня розумової працездатності в адаптаційний період.

Поряд з цим, першокурсники мають неадекватну мотивацію навчання у вузі, орієнтуючись в першу чергу на отримання диплому та вищої освіти, *низькі показники* рівня адаптивних здібностей і нервово-психічної стійкості. Вони відчують постійні переживання з будь-якого приводу, потенційні і реальні конфлікти, загрозу виникнення ситуацій, що вимагають включення в їх вирішення. Крім того, робота дала можливість виявити у першокурсників *низькі показники* прояву соціальної підтримки, адаптивного мислення, виявлені деякі труднощі щодо саморегуляції студентами свого часу й керуванні своїм психофізіологічним станом. У стресових ситуаціях вони схильні обирати копінг, що орієнтований на уникнення. До того ж, у сфері взаємовідносин у групі студентами акцент робиться на важливість інформованості та контактності, разом з низькими показниками інших видів стосунків, що характеризують групу як колектив.

Дослідження педагогічних умов розвитку розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період поряд з виявленням досить сприятливих умов навчально-виховного процесу та організації розумової діяльності студентів (загальна атмосфера у вищому навчальному закладі, доброзичливі висоінтелектуальні взаємини студентів та викладачів, дотримання принципу наступності та утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем, ієрархічне входження студентів в інтелектуальну діяльність, дотримання студентами рівномірності та ритмічності у виконанні мисленнєвих операцій та вправ), що дозволяють студентам опанувати систему навчання та простір вищої школи без зниження рівня їхньої розумової працездатності, виявлені й ті сторони, що потребують цілеспрямованої роботи (підтримання

ефекту новизни при організації мисленнєвої діяльності, застосування інтерактивних форм і методів залучення першокурсників до інтелектуальних завдань, а також наявність доступних вимог до студентів з боку викладачів, свідоме, сумлінне ставлення до інтелектуальної діяльності, наявність навичок раціонально організувати свою розумову діяльність, дотримуватися системності та плановості у вирішенні інтелектуальних завдань, а також сформованість навичок культури розумової праці).

9. Ефективною щодо підвищення показників розумової працездатності студентів є психологічна модель, що базується на принципах особистісно орієнтованого підходу, на засадах якого розроблено та впроваджено систему психолого-педагогічних заходів, яка передбачає створення відповідних психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період та спрямована на актуалізацію їх особистісного адаптаційного потенціалу в інтелектуально-освітньому просторі, формування стресостійкості до зростання розумового навантаження, оптимізацію розумової діяльності через впровадження високоефективних педагогічних впливів у навчально-виховний процес вищої школи.

Установлено високу ефективність створення психолого-педагогічних умов підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників в адаптаційний період. В результаті формування в студентів конструктивної, соціально активної життєвої позиції першокурсника та розвитку особистісної стресостійкості, у студентів спостерігається значне підвищення рівня адаптивних здібностей, нервово-психічної стійкості та рівня адаптивності до проявів стресів. Крім цього, проведена робота сприяла зниженню у першокурсників рівня психофізіологічної дезадаптації та соціально-психологічного стресу, формуванню ціннісної мотивації навчання у вузі, адаптивних поведінкових стратегій подолання стресу, сприятливого психологічного мікроклімату в групі, культури розумової праці, навичок організації розумової діяльності, а також свідомого ставлення до своєї інтелектуальної діяльності. Відзначається також покращення організації

навчально-виховної роботи у вищій школі за рахунок впровадження високоефективних технологій. За цих змін відбулося значне підвищення показників розумової працездатності першокурсників за всіма компонентами.

10. Запропоновану і апробовану систему психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів в адаптаційний період рекомендовано до впровадження в навчально-виховний процес у роботі з першокурсниками з метою підвищення його ефективності.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх питань, що стосуються підвищення розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період. Перспективними, на нашу думку, є подальші дослідження факторів, що впливають на рівень розумової працездатності особистості за гендерною ознакою та соціально-демографічними характеристиками студентів, а також вдосконалення системи заходів навчально-виховного процесу з підвищення розумової працездатності першокурсників.

ДОДАТКИ

Додаток А

Динаміка розумової працездатності особистості [206]

<i>Назва стадій працездатності</i>	<i>Характеристика</i>
1. Стадія впрацьованості	Фаза мобілізації Загальна активізація усіх систем та резервів організму, планування тактики та стратегій поведінки – висока працездатність
	Фаза первинної реакції Короткочасне зниження майже всіх показників психофізіологічного стану
	Фаза гіперкомпенсації Пошук оптимального режиму діяльності, пристосування до конкретних умов діяльності, формування чіткого динамічного стереотипу
2. Стадія оптимальної працездатності	Фаза компенсації Усі показники діяльності збільшуються та стабілізуються, ефективність праці найвища
	Фаза субкомпенсації Поступово починає діяти рівень резервної працездатності, відбувається своєрідна перебудова функційних систем
3. Стадія кінцевого пориву	Швидка мобілізація через сферу додаткових сил організму, емоційний підйом, зменшення відчуття втомленості та збільшення працездатності
	Фаза декомпенсації Рівень резервної працездатності припиняє відповідати вимогам діяльності; знижуються не тільки другорядні, але й основні показники діяльності; виснаження рівня резервної працездатності; змінюється провідна мотивація
	Фаза пригнічення Значне погіршення регулюючих механізмів резервного рівня працездатності, виникає неадекватна реакція організму та психіки на вимоги навколишнього середовища, різке погіршення працездатності; зрив адаптаційних механізмів, організм переходить у стан перевтоми та потребує відпочинку

Додаток Б

Методична база дослідження розумової працездатності студентів та психолого-педагогічних умов її розвитку

№ п/п	Виявлення психологічних особливостей розумової працездатності		
	Компоненти розумової працездатності	Критерії	Діагностичні методи
1.	Когнітивний	Розвиненість пізнавальних процесів	Методика «Оцінка вибірковості уваги» (авт. Г. Мюнстерберг, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою)
			Методика «Коретурна проба» (авт. Б.Бурдон, модиф. В.Я. Анфімова)
			Методика «Дослідження аналітичності мислення» (авт. А. Лачінза та Є. Лачінза, модиф. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою)
			Методика «Дослідження обсягу короткочасної пам'яті» (авт. Джекобсон, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою)
2.	Емоційний	Емоційно-мотиваційна активність до інтелектуальних дій	Опитувальник ДОРС (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леоновою і С.Б. Величковською)
3.	Особистісний	Суб'єктність, об'єктивність та врегульованість у здійсненні розумових дій	Опитувальник «Авотомність-залежність особистості у навчальній діяльності» (авт. Г. Пригніна)
4.	Конативний	Результативність виконання інтелектуальної діяльності	аналіз показників академічної успішності за результатами заліково-екзаменаційної сесії

Продовження додатку Б

Дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності				
Перелік умов	Характеристика умов	Діагностичні методи		
5.	Психологічні умови	комунікативні здібності	Методика «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін)	
6.		нервово-психічна стійкість		
7.		моральна нормативність		
8.		адаптивність		Методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною)
9.		прийняття себе та інших		
10.		емоційний комфорт		
11.		низький рівень ескапізму		
12.		саморегуляція власного психофізіологічного стану	«Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації» (авт. О.Н. Родіна)	
			«Опитувальник адаптивності до стресу» (авт. В.І. Розов)	
13.		ціннісна мотивація до навчання	Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (авт. Т.І. Ільїна)	
14.		сприятливий психологічний мікроклімат у групі	Методика «Соціально-психологічна самоатестація групи як колективу» (авт. С.Ю. Головей)	
		конструктивна копінг-реакція	«Опитувальник визначення рівня соціально-психологічного стресу» (авт. Л. Рідер, адапт. О.С. Копіною, Є.А. Суисловою, Є.В. Заїкіним)	
			Методика «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним)	
			Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (авт. С.Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою)	

Продовження додатку Б

Дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності			
Перелік умов	Характеристика умов	Діагностичні методи	
14.	Педагогічні умови	культура розумової праці	Анкета «Навчання у ВНЗ-яке воне?» (авт.С.В. Шевченко)
		раціональна організація розумової діяльності	
		ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність	
		рівномірність і ритмічність у виконанні мисленневих операцій та вправ	
		системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань	
		свідоме (сумлінне) ставлення до інтелектуальної діял-ті	
		інноваційно-інтелектуальна педагогічна діяльність	
		ефект новизни при організації мисленнєвої діяльності студентів	
		наступність та утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем (використання алгоритмів)	
		доступність вимог до студентів з боку викладачів в процесі використання інноваційних технологій	
		доброзичливі високоінтелектуальні взаємини студентів та викладачів	
позитивна атмосфера у ВНЗ			

Додаток В

Психодіагностичні методики дослідження розумової працездатності, використані на констатувальному і контрольному етапах формувального експерименту

Исследование избирательности внимания (авт. Г. Мюнстерберг, адапт. Т.И. Пашуковой, А.И. Допирой, Г.В. Дьяконовой) [167]

Цель исследования: определить уровень избирательности внимания.

Материал и оборудование: тестовый бланк, карандаш и секундомер.

Процедура исследования

Исследование проводится в парах, состоящих из экспериментатора и испытуемого. Экспериментатор читает испытуемому инструкцию, предъявляет тестовый бланк и фиксирует время выполнения задания.

Инструкция испытуемому: "Вам будет дан тест с напечатанными в нем построчно буквами и словами. Отыщите и подчеркните в нем слова. Старайтесь не пропустить ни одного слова и работайте быстро, так как время фиксируется.

Если все понятно и нет вопросов, тогда "Начали!"

Тестовый бланк выглядит следующим образом:

Испытуемый:
Экспериментатор:
Тест
бсолнцевтргшоцрайонзгучновостьхэьгчафактуекэкзаментроч ягшгцпрокуроргцрсеабестеорияентсджзбьамхоккейтронцыуршро фшуйгзхтелевизорболджшзхюэлгшьбпамятьшогхеюжиидрошлптсл хэнздвосприятиейцукендшизхьвафыапролдблюбовьябфырплослдкн есласпектаклячсимтьбаюжюерадостьвуфцпэждлорпнародшмвть лижхэгнеекуыфйшрепортажждорлафывюэфбьдьконкурсжшнапт йфячыщувскапрличностьэхжэьеюдшшглодждэпрплаваниедтлжккваы эзбьтрлшшжнпркывкомедияшлджкуйфотчаяниейфрячатлджэтьбюн хтьфтасенлабораториягшдшнруцргшцтлроснованиезшэрэмитдт нтаопрукгвмстрпсиатриябплмстчыйфяомтзацэантзахтдкнноп

После опыта испытуемый дает отчет о том, как он выполнял предложенное ему задание.

Обработка и анализ результатов

Показателями избирательности внимания в этом исследовании являются время выполнения задания и количество ошибок и пропусков при отыскании и подчеркивании слов. Всего в данном тесте 25 слов: солнце, район, новость, факт, экзамен, прокурор, теория, хоккей, трон, телевизор, память, восприятие,

Продовження додатку В

любовь, спектакль, радость, народ, репортаж, конкурс, личность, плавание, комедия, отчаяние, лаборатория, основание, психиатрия.

Результаты оцениваются при помощи шкалы оценок, в которой баллы начисляют в зависимости от затраченного на поиск слов времени. За каждое пропущенное слово снижается по одному баллу.

Время (в с.)	Балл	Уровень избирательности внимания
250 и более	0	I низкий
240-249	1	I низкий
230-239	2	I низкий
220-229	3	I низкий
210-119	4	I низкий
200-209	5	I низкий
190-199	6	I низкий
180-189	7	II средний
170-179	8	II средний
160-169	9	II средний
150-159	10	II средний
140-149	11	II средний
130-139	12	II средний
120-129	13	II средний
110-119	14	III высокий
100-109	15	III высокий
90-99	16	III высокий
80-89	17	III высокий
70-79	18	III высокий
60-69	19	III высокий
Менее 60	20	IV очень высокий

Баллы в предложенной шкале оценок дают возможность установить абсолютные величины качественных оценок уровня избирательности внимания. В случае, когда у испытуемого от 0 до 3 баллов, то важно по самоотчету и наблюдению за ходом опыта выяснить причину слабой избирательности. Ею могут быть: состояние сильного эмоционального переживания, внешние помехи, приведшие к фрустрации испытуемого, скрытое нежелание тестироваться и др.

Продовжения dodatku B

В большинстве случаев имеется связь пропущенных и найденных слов с индивидуальным опытом и деятельностью тестируемого.

Избирательность внимания поддается тренировке. Можно предложить упражнения, подобные данному тесту, для ее улучшения.

Очень высокий уровень избирательности внимания – это свидетельство феноменальной психической активности человека.

Исследование аналитичности мышления (авт. А. Лачинза и Е. Лачинза, модиф. Т.И. Пашуковой, А.И. Допирой, Г.В. Дьяконовой) [167]

Цель исследования: определить уровень развития аналитичности индуктивного мышления в условиях ограниченного времени.

Материал и оборудование: бланк с 15 рядами чисел, оставленными по определенной закономерности (вариант VI субтеста шкалы Р. Амтхауэра), ручка и секундомер.

Процедура исследования

Это исследование экспериментатор может проводить как с одним испытуемым, так и с небольшой группой, при условии, что каждый из них получит индивидуальный бланк с напечатанной таблицей числовых рядов и будет обеспечена полная самостоятельность решения. До начала исследования бланки должны быть положены перед участниками тестирования на хорошо освещенный стол лицевой стороной вниз, чтобы до подачи инструкции они их не разглядывали и не изучали. Бланк с напечатанной на нем таблицей рядов чисел выглядит следующим образом.

№ /п	Числовые ряды
1	2 4 6 8 10 12 14
2	6 9 12 15 18 21 24
3	3 6 12 24 48 96 192
4	4 5 8 9 12 13 16
5	22 19 17 14 12 9 7
6	39 38 36 33 29 24 18
7	16 8 4 2 1 1/2 1/4
8	1 4 9 16 25 36 49

Продовжения dodatku B

9	21 18 16 15 12 10 9
0.	1 3 6 8 16 18 36 38
1.	1 12 7 10 5 8 3 6
2.	1 2 8 9 27 30 90 93
3.	1 8 16 9 18 11 22 15
4.	1 7 21 18 6 18 15 5
5.	1 10 6 9 18 14 17 34

Инструкция испытуемому: "На бланках, что находятся перед Вами, напечатаны ряды чисел. Попробуйте определить, по какой закономерности составлен каждый из 15 предлагаемых рядов чисел. В соответствии с этой закономерностью продолжите каждый ряд, дописав в нем еще два числа. На работу отводится 7 минут. Не задерживайтесь долго на одном ряду, если не можете правильно определить закономерность, переходите к следующему ряду, а останется время – вновь вернетесь к трудному для Вас ряду чисел. Продолжать ряд нужно по отношению к последнему числу, имеющемуся в данном ряду. Все ли Вам понятно? Если нет вопросов, переверните листки. Начали!"

По истечении 7 минут дается команда: "Стоп! Решение прекратить!"

Обработка результатов

Обработка результатов проводится с помощью ключа – таблицы с готовыми ответами. В ходе обработки результатов подсчитывается количество правильно решенных испытуемым рядов. Если испытуемый записал в каком-то ряду только одно число, хотя оно и правильное, ряд считается нерешенным.

Ключ для обработки результатов задания "Числовые ряды"

Номер ряда	Продолжение ряда	Номер ряда	Продолжение ряда	Номер ряда	Продолжение ряда
1.	16; 18	6.	11; 3	11.	1; 4
2.	27; 30	7.	1/8; 1/16	12.	279; 282
3.	384; 768	8.	64; 81	13.	30; 23
4.	17; 20	9.	6; 4	14.	15; 12
5.	4; 2	10.	76; 78	15.	30; 33

Анализ результатов

Уровень развития аналитичности мышления определяется по количеству правильно решенных рядов чисел.

Продовження додатку В

Если испытуемый решил 14 – 15 рядов, то его аналитичность очень высокая или отличная; если 11 – 13 – высокая или хорошая; если 8 – 10 – аналитичность средняя или удовлетворительная; если 7 – 6 – аналитичность низкая или плохая; если 5 и менее, то аналитичность очень низкая или очень плохая.

Аналитичность является важной характеристикой мышления. В данном случае – индуктивности мышления и способности оперировать (числами). Она представляет собой главный компонент способности теоретизировать, находить причинно-следственные связи между явлениями, составляет основу общих способностей и необходима для успешного овладения человеком разными видами деятельности.

Аналитичность активно развивается в юношеском возрасте, ее формированию способствуют такие предметы, изучаемые в вузах, как логика, высшая математика и др. Поэтому можно сопоставить результаты тестирования с успеваемостью по соответствующим предметам. При интерпретации результатов желательно учитывать особенности темперамента испытуемого, а также навыки работы с числами.

Исследование объема кратковременной памяти (авт. Джекобсон, адапт. Т.И. Пашуковой, А.И. Допирой, Г.В. Дьяконовой) [167]

Цель исследования: определить объем кратковременного запоминания по методике Джекобсона.

Материал и оборудование: бланк с четырьмя наборами рядов чисел, лист для записи, ручка и секундомер.

Процедура исследования

Исследование можно проводить с одним испытуемым и с группой из 8 – 16 человек. Оно состоит из четырех аналогичных серий. В каждой серии экспериментатор зачитывает испытуемому один из наборов следующих цифровых рядов.

Первый набор	Второй набор
5241	7106
96023	89934
254061	856086
7842389	5201570
34682538	82744525
598374623	715843413
6723845207	1524836897

Продовження додатку В
Третій
набір

1372
 64805
 725318
 0759438
 52186355
 132697843
 3844528716

Четвертий
набір

7106
 89934
 856086
 5201570
 82744525
 715843413
 1524836897

Елементи ряду пред'являються з інтервалом 1с. Після прочтения кожного ряду через 2-3 с по команді "Пишите!" іспитуємі на листі для записей воспроизводять елементи ряду в тому ж порядку, в якому вони пред'являлись експериментатором. В кожній серії незалежно від результату читаються всі сім рядів. Інструкція во всіх серіях опыта однакова. Інтервал між серіями не менше 6-7 мин.

Інструкція іспитуємому: "Я назову Вам кілька цифр. Слушайте уважливо і запімайте їх. По закінченні читання по моєй команді "Пишите!", запишіть те, що запімили, в тому ж порядку, в якому читались цифри. Увага! Починаємо!"

Обробка результатів

В процесі обробки результатів дослідження необхідно установити:

- ряди, воспроизведенные повністю і в тій же послідовності, з якої вони пред'являлись експериментатором. Для зручності їх позначають знаком "+";
- найбільшу довжину ряду, який іспитуємі во всіх серіях воспроизвел правильно;
- кількість правильно воспроизведених рядів, більших ніж той, який воспроизведен іспитуємі во всіх серіях;
- коефіцієнт об'єму пам'яті, який вичисляють по формулі:

Пк – позначення об'єму кратковременної пам'яті,
А – найбільша довжина ряду, який іспитуємі во всіх опытах воспроизвел правильно;

С – кількість правильно воспроизведених рядів, більших ніж А;
n – число серій опыта, в даному випадку – 4.

Аналіз результатів

Для аналізу результатів користуються наступною оцінкою рівня об'єму кратковременного запіминання:

Продовження додатку В

Шкала оценки уровня кратковременного запоминания	
Коэффициент объема памяти /Пк/	Уровень кратковременного запоминания
10	очень высокий
8-9	высокий
7	средний
6-5	низкий
3-4	очень низкий

Анализируя результаты исследования, важно обратить внимание на крайние варианты получаемых уровней запоминания. Запоминание, равное 10, как правило, является следствием использования испытуемым логических средств или специальных приемов мнемотехники. В редких случаях такое запоминание являет собой феномен.

Если получен очень низкий уровень запоминания, то исследование памяти испытуемого нужно повторить через несколько дней. В норме объем памяти 3-4 вызывается непринятием инструкции.

Низкий и средний уровень кратковременного запоминания может быть повышен благодаря систематической тренировке памяти по специальным программам мнемотехники.

Опросник ДОРС

Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности (утомление—монотония—пресыщение—стресс) (авт. Плас и Рихтер, модиф. А.Б. Леоновой і С.Б. Величковской) [49], [264]

Вводные замечания

Инструкция: вам предлагается ряд высказываний, характеризующих чувства и ощущения, которые могут возникнуть у вас в процессе работы. Прочитайте, пожалуйста, внимательно каждое из них и оцените, насколько оно соответствует вашим обычным переживаниям во время рабочего дня.

Обработка и интерпретация результатов. Для оценки каждого состояния суммируются баллы в соответствии с формулой подсчета. Далее они сопоставляются с тестовыми нормами.

Формулы подсчета основных показателей

ИУ (утомление) = $(\Sigma 9, 11, 12, 21, 32 - \Sigma 2, 10, 14, 27, 28) + 25$

ИМ (монотония) = $(\Sigma 5, 6, 23, 24, 33, 35 - \Sigma 3, 25, 30) + 15$

ИП (пресыщение) = $(\Sigma 4, 13, 15, 19, 36, 39 - \Sigma 1, 17, 20, 26) + 20$

Продовження додатку В

ИС (стресс) = (Σ 7, 18, 22, 31, 34, 37, 40 – Σ 8, 29, 38) + 15

Тестовые нормы для опросника ДОРС

Степень выраженности состояния	Индекс утомления, баллы	Индекс монотонии, баллы	Индекс пресыщения, баллы	Индекс стресса, баллы
Низкая	До 15	До 15	До 16	До 16
Умеренная	От 16 до 25	От 16 до 25	От 17 до 24	От 17 до 24
Выраженная	От 26 до 31	От 26 до 30	От 25 до 30	От 25 до 30
Высокая	От 32 и выше	От 30 и выше	От 30 и выше	От 30 и выше

№ п/п	Утверждение	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1	Работа доставляет мне удовольствие	1	2	3	4
2	Я с легкостью могу полностью сконцентрироваться на работе	1	2	3	4
3	Работа не кажется мне «тупой» или слишком однообразной	1	2	3	4
4	Я работаю почти с отвращением	1	2	3	4
5	Я чувствую себя неповоротливым и сонным	1	2	3	4
6	Хотелось бы, чтобы в моей работе было побольше разнообразных заданий	1	2	3	4
7	У меня возникает чувство неуверенности при выполнении работы	1	2	3	4
8	На возникающие помехи и неполадки в работе я реагирую спокойно и собранно	1	2	3	4

Продовження додатку В

9	Чтобы справиться с выполнением рабочих заданий, мне приходится затрачивать гораздо больше усилий, чем я привык	1	2	3	4
10	Моя работа идет без особого напряжения	1	2	3	4
11	Я теряю общий контроль над рабочей ситуацией	1	2	3	4
12	Я чувствую себя утомленным	1	2	3	4
13	Я продолжаю работать и дальше, хотя не испытываю особого интереса	1	2	3	4
14	Все, что происходит на моем рабочем месте, я могу контролировать без всякого напряжения	1	2	3	4
15	Я работаю с неохотой	1	2	3	4
16	Я пытаюсь изменить деятельность или отвлечься, чтобы преодолеть чувство усталости	1	2	3	4
17	Я нахожу свою работу достаточно приятной и интересной	1	2	3	4
18	Бывает, что в некоторых рабочих ситуациях я испытываю страх	1	2	3	4
19	На работе я вялый и безрадостный	1	2	3	4
20	Работа не очень тяготит меня	1	2	3	4
21	Мне приходится заставлять себя работать	1	2	3	4

Продовження додатку В

22	Возникают ситуации, когда приходится мгновенно собраться и принимать решения, чтобы предотвратить возможные сбои и неполадки в работе	1	2	3	4
23	Во время работы мне хочется встать, немного размяться и подвигаться	1	2	3	4
24	Я на грани того, чтобы заснуть прямо за работой	1	2	3	4
25	Моя работа полна разнообразных заданий	1	2	3	4
26	Я с удовольствием выполняю свою работу	1	2	3	4
27	Мне кажется, что я легко могу справиться с любой поставленной передо мной рабочей задачей	1	2	3	4
28	Я собран и полностью включен в выполнение любого порученного мне задания	1	2	3	4
29	Я могу без труда принять все необходимые меры для преодоления сложных ситуаций	1	2	3	4
30	Время за работой пролетает незаметно	1	2	3	4
31	Я привык к тому, что в моей работе постоянно может случаться что-то непредвиденное	1	2	3	4

Продовження додатку В

32	Я реагирую на происходящее недостаточно быстро	1	2	3	4
33	Я ловлю себя на ощущении, что время как бы остановилось	1	2	3	4
34	Мне становится не по себе при любом, даже незначительном, сбое или помехе в работе	1	2	3	4
35	Моя работа слишком однообразна, и я был бы рад любому изменению в течении рабочего процесса	1	2	3	4
36	Я сыт по горло этой работой	1	2	3	4
37	Я чувствую себя измученным и совершенно избитым	1	2	3	4
38	Мне нетрудно самостоятельно принимать любые решения, касающиеся выполнения своей работы	1	2	3	4
39	В последнее время работа не приносит мне и половины обычного удовольствия	1	2	3	4
40	Я чувствую нервозность и повышенную раздражительность	1	2	3	4

Додаток Д

Психодіагностичні методики дослідження психолого-педагогічних умов розвитку розумової працездатності, використані на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина [180]

Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы:

- «достоверность» (Д);
- «адаптивные способности» (АС);
- «нервно-психическая устойчивость» (НПУ);
- «моральная нормативность» (МН).

На каждое утверждение обследуемый должен ответить «да» или «нет».

1. Бывает, что я сержусь.
2. Обычно по утрам я просыпаюсь свежим и отдохнувшим.
3. Сейчас я примерно так же работоспособен, как и всегда.
4. Судьба определенно несправедлива ко мне.
5. Запоры у меня бывают очень редко.
6. Временами мне очень хотелось покинуть свой дом.
7. Временами у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми я никак не могу справиться.
8. Мне кажется, что меня никто не понимает.
9. Считаю, что если кто-то причинил мне зло, то я должен ответить ему тем же.
10. Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать.
11. Мне бывает трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
12. У меня бывают часто странные и необычные переживания.
13. У меня отсутствовали неприятности из-за моего поведения.
14. В детстве я одно время совершал мелкие кражи.
15. Бывает, что у меня появляется желание ломать или крушить все вокруг.
16. Бывало, что я целыми днями или даже неделями ничего не мог делать, потому что никак не мог заставить себя взяться за работу.
17. Сон у меня прерывистый и беспокойный.
18. Моя семья относится с неодобрением к той работе которую я выбрал.
19. Бывали случаи, что я не сдерживал обещаний.
20. Голова у меня болит часто.
21. Раз в неделю или чаще я без всякой видимой причины внезапно ощущаю жар во всем теле.
22. Было бы хорошо, если бы почти все законы отменили.
23. Состояние моего здоровья почти такое же, как у большинства моих знакомых (не хуже).

Продовження додатку Д

24. Встречая на улице своих знакомых или школьных друзей, с которыми я давно не виделся, я предпочитаю проходить мимо, если они со мной не заговаривают первыми.

25. Большинству людей, которые меня знают, я нравлюсь.

26. Я человек общительный.

27. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.

28. Большую часть времени настроение у меня подавленное.

29. Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни.

30. У меня мало уверенности в себе.

31. Иногда я говорю неправду.

32. Обычно я считаю, что жизнь — стоящая штука.

33. Я считаю, что большинство людей способны солгать, чтобы продвинуться по службе.

34. Я охотно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.

35. Я ссорюсь с членами моей семьи очень редко.

36. Иногда я испытываю сильное желание нарушить правила приличия или кому-нибудь навредить.

37. Самая трудная борьба для меня - это борьба с самим собой.

38. Мышечные судороги или подергивания у меня бывают крайне редко (или почти не бывают).

39. Я довольно безразличен к тому, что со мной будет.

40. Иногда, когда я себя неважно чувствую, я бываю раздражительным.

41. Часто у меня такое чувство, что я сделал что-то не то или даже что-то плохое.

42. Некоторые люди до того любят командовать, что меня так и тянет делать все наперекор, даже если я знаю, что они правы.

43. Я часто считаю себя обязанным отстаивать то, что нахожу справедливым.

44. Моя речь сейчас такая же, как всегда (ни быстрее, ни медленнее, нет ни хрипоты, ни невнятности).

45. Я считаю, что моя семейная жизнь такая же хорошая, как у большинства моих знакомых.

46. Меня ужасно задевает, когда меня критикуют или ругают.

47. Иногда у меня бывает чувство, что я просто должен нанести повреждение себе или кому-нибудь другому.

48. Мое поведение в значительной мере определяется обычаями тех, кто меня окружает.

49. В детстве у меня была компания, где все старались стоять друг за друга.

50. Иногда меня так и подмывает с кем-нибудь затеять драку.

51. Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь.

52. Обычно я засыпаю спокойно и меня не тревожат никакие мысли.

53. Последние несколько лет я чувствую себя хорошо.

Продовження додатку Д

54. У мене ніколи не було ні припадків, ні судорог.
55. Сейчас мой вес постоянен (я не худею и не полнею).
56. Я считаю, что меня часто наказывали незаслуженно.
57. Я легко плачу.
58. Я мало устаю.
59. Я был бы довольно спокоен, если бы у кого-нибудь из моей семьи были неприятности из-за нарушения закона.
60. С моим рассудком творится что-то неладное.
61. Чтобы скрыть свою застенчивость, мне приходится затрачивать большие усилия.
62. Приступы головокружения у меня бывают очень редко (или почти не бывают).
63. Меня беспокоят сексуальные вопросы.
64. Мне трудно поддерживать разговор с людьми, с которыми я только что познакомился.
65. Когда я пытаюсь что-то сделать, часто замечаю, что у меня дрожат руки.
66. Руки у меня такие же ловкие и проворные, как и прежде.
67. Большую часть времени я испытываю общую слабость.
68. Иногда, когда я смущен, я сильно потею, и меня это очень раздражает.
69. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
70. Думаю, что я человек обреченный.
71. Бывали случаи, что мне было трудно удержаться, чтобы что-нибудь не стащить у кого-нибудь или где-нибудь, например в магазине.
72. Я злоупотреблял спиртными напитками.
73. Я часто о чем-нибудь тревожусь.
74. Мне бы хотелось быть членом нескольких кружков или обществ.
75. Я редко задыхаюсь, и у меня не бывает сильных сердцебиений.
76. Всю свою жизнь я строго следую принципам, основанным на чувстве долга.
77. Случалось, что я препятствовал или поступал наперекор людям просто из принципа, а не потому, что дело было действительно важным.
78. Если мне не грозит штраф и машин поблизости нет, я могу перейти улицу там, где мне хочется, а не там, где положено.
79. Я всегда был независимым и свободным от контроля со стороны семьи.
80. У меня бывали периоды такого сильного беспокойства, что я даже не мог усидеть на месте.
81. Зачастую мои поступки неправильно истолковывались.
82. Мои родители и (или) другие члены моей семьи придираются ко мне больше, чем надо.
83. Кто-то управляет моими мыслями.
84. Люди равнодушны и безразличны к тому, что с тобой случится.
85. Мне нравится быть в компании, где все подшучивают друг над другом.

Продовження додатку Д

86. В школі я усваивав матеріал медленнее, чем другие.
87. Я вполне уверен в себе.
88. Никому не доверять - самое безопасное.
89. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным и взволнованным.
90. Когда я нахожусь в компании, мне трудно найти подходящую тему для разговора.
91. Мне легко заставить других людей бояться себя, и иногда я это делаю ради забавы.
92. В игре я предпочитаю выигрывать.
93. Глупо осуждать человека, обманувшего того, кто сам позволяет себя обманывать.
94. Кто-то пытается воздействовать на мои мысли.
95. Я ежедневно выпиваю много воды.
96. Счастливее всего я бываю, когда один.
97. Я возмущаюсь каждый раз, когда узнаю, что преступник по какой-либо причине остался безнаказанным.
98. В моей жизни был один или несколько случаев, когда я чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставляет меня совершать те или иные поступки.
99. Я редко заговариваю с людьми первым.
100. У меня никогда не было столкновений с законом.
101. Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных людей - это как бы придает мне вес в собственных глазах.
102. Иногда, без всякой причины у меня вдруг наступают периоды необычайной веселости.
103. Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.
104. В школе мне было очень трудно говорить перед классом.
105. Люди проявляют по отношению ко мне столько сочувствия и симпатии, сколько я заслуживаю.
106. Я отказываюсь играть в некоторые игры, потому что у меня это плохо получается.
107. Мне кажется, что я завожу друзей с такой же легкостью, как и другие.
108. Мне неприятно, когда вокруг меня люди.
109. Мне, как правило, везет.
110. Меня легко привести в замешательство.
111. Некоторые из членов моей семьи совершали поступки, которые меня пугали.
112. Иногда у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми я никак не могу справиться.
113. Мне бывает трудно приступить к выполнению нового задания или начать новое дело.
114. Если бы люди не были настроены против меня, я в жизни достиг бы гораздо большего.
115. Мне кажется, что меня никто не понимает.

Продовження додатку Д

116. Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся.
117. Я легко теряю терпение с людьми.
118. Часто в новой обстановке я испытываю тревогу.
119. Часто мне хочется умереть.
120. Иногда я бываю так возбужден, что мне бывает трудно заснуть.
121. Часто я перехожу на другую сторону улицы, чтобы избежать встречи с тем, кого я увидел.
122. Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что я не справлюсь с ним.
123. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.
124. Даже среди людей я чувствую себя одиноким.
125. Я убежден, что существует лишь одно-единственное правильное понимание смысла жизни.
126. В гостях я чаще сижу в стороне и разговариваю с кем-нибудь одним, чем принимаю участие в общих развлечениях.
127. Мне часто говорят, что я вспыльчив.
128. Бывает, что я с кем-нибудь посплетничаю.
129. Часто мне бывает неприятно, когда я пытаюсь предостеречь кого-либо от ошибок, а меня понимают неправильно.
130. Я часто обращаюсь к людям за советом.
131. Часто, даже тогда, когда для меня все складывается хорошо, я чувствую, что мне все безразлично.
132. Меня довольно трудно вывести из себя.
133. Когда я пытаюсь указать людям на их ошибки или помочь, они часто понимают меня неправильно.
134. Обычно я спокоен и меня нелегко вывести из душевного равновесия.
135. Я заслуживаю сурового наказания за свои проступки.
136. Мне свойственно так сильно переживать свои разочарования, что я не могу заставить себя не думать о них.
137. Временами мне кажется, что я ни на что не пригоден.
138. Бывало, что при обсуждении некоторых вопросов я, особо не задумываясь, соглашался с мнением других.
139. Меня весьма беспокоят всевозможные несчастья.
140. Мои убеждения и взгляды непоколебимы.
141. Я думаю, что можно, не нарушая закона, попытаться найти в нем лазейку.
142. Есть люди, которые мне настолько неприятны, что я в глубине души радуюсь, когда они получают нагоняй за что-нибудь.
143. У меня бывали периоды, когда я из-за волнения терял сон.
144. Я посещаю всевозможные общественные мероприятия, потому что это позволяет побывать среди людей.
145. Можно простить людям нарушение правил, которые они считают неразумными.

Продовження додатку Д

146. У мене є дурні звички, які настільки сильні, що боротися з ними просто безплідно.
147. Я охотно знайомлюсь з новими людьми.
148. Быває, що неприлична і навіть непристойна шутка у мене викликає сміх.
149. Якщо справа у мене йде погано, мені негайно хочеться все кинути.
150. Я віддаю перевагу діяти згідно власним планам, а не слідувати вказівкам інших.
151. Люблю, щоб оточуючі знали мою точку зору.
152. Якщо я поганою думкою про людину або навіть презираю його, майже не намагаюся приховати це від нього.
153. Я людина нервова і легко збудима.
154. Все у мене виходить погано, не так, як треба.
155. Майбутнє здається мені безнадійним.
156. Люди досить легко можуть змінити мою думку, навіть якщо до цього воно здавалося мені остаточним.
157. Деякі рази в тиждень у мене буває почуття, що повинно статися щось жаке.
158. Частіше за все я відчуваю себе виснаженим.
159. Я люблю бути на вечорах і просто в компанії.
160. Я намагаюся уникнути конфліктів і складних ситуацій.
161. Мене часто подразнює, що я забуваю, куди кладу речі.
162. Приключенські історії мені подобаються більше, ніж любовні.
163. Якщо я захочу зробити щось, але оточуючі вважають, що цього робити не варто, я легко можу відмовитися від своїх намірів.
164. Дурно осуджувати людей, які намагаються взяти з життя все, що можуть.
165. Мені байдуже, що про мене думають інші. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку кількості збігів відповідей випробовуваного за ключем по кожній з шкал. Починати обробку слід з шкали достовірності, щоб оцінити прагнення досліджуваного представити себе в більш соціально-привабливому вигляді. Якщо досліджуваний набирає по шкалі достовірності більше
- 10 баллів**, результат тестування слід вважати недостовірним і після проведення роз'яснювальної бесіди необхідно повторити тестування.

Ключі к шкалам

Многоуровневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (МЛО-АМ)

Достовірність (Д) «Да» «Нет» 1, 10,19, 31, 51, 69, 78, 92,101, 116,128, 138,148

Адаптивні здібності (АС)

«Да» 4, 6,7, 8,9,11,12,14,15,16,17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30. 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50,56,57,59,60,61,63,64,65,67,68,70,71,72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96. 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108,

Продовження додатку Д

109, 110, 111, 112, 113, 114,115,117, 118 119, 120, 121.122.123,124,125, 126,129,131,133,135,136,137,139,141,142,143,145, 146,149,150,151,152,153,154,155,156,157.158,161. 162, 164, 165

«Нет» 2, 3, 5,13,23,25.26,32,34,35,38, 44, 45, 48, 49, 52. 53, 54, 55, 58, 62, 66, 74, 76, 85, 87, 97, 100, 105, 107, 127, 130, 132, 134, 140, 144, 147, 159, 160, 163

Нервно-психическая устойчивость (НПУ) «Да» 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28. 29, 30,37,39,40,41,47,57,60,63,65,67,68,70, 71,73, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 108, 109, 110,111, 112,113,115,117,118,119,120,122,123,124,129,131,

135.136,137,139,143,146,149,153,154,155, 156, 157,158, 161, 162

«Нет» 2, 3, 5, 23, 25, 32, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 58. 62, 66, 87, 105, 127, 132, 134, 140

Коммуникативные особенности (КО) «Да» 9, 24, 27, 33, 46, 61, 64, 81, 88, 90, 99, 104, 106, 114, 121, 126, 133,142,151,152

«Нет» 26, 34, 35,48, 74,85,107,130, 144, 147, 159

Моральная нормативность (МН)

«Да» 14, 22, 36, 42, 50, 56, 59, 72, 77, 79, 91, 93, 125, 141, 145, 150, 164, 165

«Нет» 13, 76, 97, 100, 160, 163

**Методика диагностики социально-психологической адаптации
Опросник СПА (авт. К. Роджерс и Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкиной)
[180]**

ОПРОСНИК СПА

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязание, соревнование, борьбу.
4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый, держится от всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать — иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается

Продовження додатку Д

от мечты к действительности.

18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.

19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставляя себя, разрешать себе; самоконтроль для него — не проблема.

20. Часто портится, настроение: накатывает уныние, хандра.

21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе; занят собой.

22. Люди, как правило, ему нравятся.

23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.

24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.

25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.

26. С окружающими обычно ладит.

27. Всего труднее бороться с самим собой.

28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих.

29. В душе — оптимист, верит в лучшее.

30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.

31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.

32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.

33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.

34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.

35. Человек с привлекательной внешностью.

36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.

37. Приняв решение, следует ему.

38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.

39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.

40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.

41. Всем доволен.

42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.

43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.

44. Уравновешен, спокоен.

45. Разозлившись, нередко выходит из себя.

46. Часто чувствует себя обиженным.

47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.

48. Бывает, что сплетничает.

49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.

50. Довольно трудно быть самим собой.

51. На первом месте рассудок, а не чувство; прежде чем что-либо сделать,

Продовження додатку Д

подумаєт.

52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен напридумывать лишнего... Словом — не от мира сего.

53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.

54. Старається не думати о своих проблемах.

55. Считает себя интересным человеком — привлекательным как личность, заметным.

56. Человек стеснительный, легко тушуетя.

57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.

58. В душе чувствует превосходство над другими.

59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.

60. Боится того, что подумают о нем другие.

61. Честолюбив, неравнодушен к успеху, похвале: в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.

62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.

63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.

64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.

65. Себя просто недостаточно ценит.

66. По натуре вожак и умеет влиять на других.

67. Относится к себе в целом хорошо.

68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.

69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно — если разногласия грозят стать явными.

70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.

71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.

72. Доволен собой.

73. Невезучий.

74. Человек приятный, располагающий к себе.

75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.

76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.

77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг — не справлюсь, а вдруг - не получится.

78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.

79. Умеет упорно работать.

80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.

81. Случается, что говорит о том» в чем совсем не разбирается.

Продовження додатку Д

82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.
91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-то помощь.
92. Никогда не опаздывает.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Выделяется среди других.
95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
96. В себе все ясно, себя хорошо понимает.
97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.
98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.
99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.
100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.
101. Все свои привычки считает хорошими.

Инструкция. В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни. Прочитав или прослушав очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените: в какой мере это высказывание может быть отнесено к Вам. Для того, чтобы обозначить ваш ответ в бланке, выберите подходящий, по вашему мнению, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6»:

Шкала ответов	- «0»	- это ко мне совершенно не относится;
	- «2»	- сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;
	- «3»	- не решаюсь отнести это к себе;
	- «4»	- это похоже на меня, но нет уверенности;
	- «5»	- это на меня похоже;
	- «6»	- это точно про меня.

Продовження додатку Д

Вибраний вами варіант відповіді позначте в бланку для відповідей в клітинці, відповідній порядковому номеру висловлювання.

Показатели и ключи интерпретации

Интегральные показатели	
«Адаптация» а $A = \frac{\dots}{a + b} \times 100\%$	«Самоприятие» а $S = \frac{\dots}{a + b} \times 100\%$
«Приятие других» 1,2а $L = \frac{\dots}{1,2a + b} \times 100\%$	«Эмоциональная комфортность» а $E = \frac{\dots}{a + b} \times 100\%$
« Интернальность » а $I = \frac{\dots}{a + 1,4b} \times 100\%$	«Стремление доминированию» 2а $D = \frac{\dots}{2a + b} \times 100\%$

Зона неопределенности в интерпретации результатов по каждой шкале для подростков приводится в скобках, для взрослых - без скобок. Результаты «до» зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно низкие, а «после» самого высокого показателя в зоне неопределенности — как высокие.

№	Показатели	Номера высказываний	Нормы
1	а	Адаптивность 4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	(68-170) 68-136
	б	Дезадаптивность 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68-170) 68-136
2	а	Лживость —	(18-45)
	б	+	18-36

Продовження додатку Д

3	a	Приятие себя	33, 35, 55,67,72,74,75, 80, 88, 94, 96	(22-52) 22-42
	b	Неприятие себя	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14-35) 14-28
4	a	Приятие других	9, 14, 22, 26, 53, 97	(12-30) - 12-24
	b	Неприятие других	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14-35) 14-28
5	a	Эмоциональный комфорт	23,29,30,41,44, 47, 78	(14-35) 14-28
	b	Эмоциональный дискомфорт	6,42,43,49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
6	a	Внутренний контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27,37, 51, 63,68, 79, 91, 98,	(26-65) 26-52
	b	Внешний контроль	13, 25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	(18-45) 18-36
7	a	Доминирование	58,61,66	(6-15) 6-12
	b	Ведомость	16, 32, 38, 69, 84, 87	(12-30) 12-24
8		Эскапизм (уход от проблем)	17, 18, 54, 64, 86	(10-25) 10-20

Опросник диагностики психофизиологической дезадаптации О. Н. Родиной [156]

Критериями психофизиологической адаптации считаются состояние здоровья, настроение, тревожность, степень утомляемости, активность поведения. Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных факторов. Стойкие нарушения процессов адаптации проявляются в клинически выраженных психопатологических синдромах и (или) отказе от деятельности. Дезадаптация проявляется также в ухудшении самочувствия, соматовегетативных симптомах, различных нарушениях трудовой деятельности и взаимодействия.

Продовження додатку Д

Опросник О. Н. Родиной для оценки проявлений психофизиологической дезадаптации может быть использован для изучения состояния взрослых, включенных в трудовую деятельность.

Инструкция

Вам будет предложен ряд утверждений. Определите, насколько они соответствуют вашему состоянию. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, некоторые утверждения вызовут у вас затруднение, в этом случае знак (+) поставьте в графе «Соответствует частично». Но старайтесь давать более определенный ответ.

Примерный бланк для ответов

№ утверждения	Соответствует полностью	Соответствует частично	Не соответствует
1			
64			

Текст опросника

1. Чаще всего у меня хорошее самочувствие.
2. Обычно у меня хорошее настроение.
3. У меня много различных интересов помимо работы.
4. Я стал раздражительным.
5. Я стал чаще болеть в последнее время.
6. Мне нравится работать в коллективе.
7. У меня постоянно меняется настроение.
8. В последнее время я чувствую общее недомогание.
9. У меня ровный и спокойный характер.
10. Меня часто одолевают мрачные мысли.
11. Мои близкие стали замечать, что у меня портится характер.
12. Мне стало трудно общаться с новыми людьми.
13. У меня часто бывает подавленное настроение.
14. В последнее время меня стали раздражать вещи, к которым я раньше относился спокойно.
15. Я стал вялым и безразличным.
16. Я часто бываю веселым и общительным.
17. Мне стало неприятно бывать в местах, где собирается много людей.
18. Я стал часто ссориться со своими родными и коллегами.
19. В последнее время мне реже, чем обычно, хочется встречаться со своими знакомыми.
20. Я с удовольствием прихожу на работу.

Продовження додатку Д

21. Моя робота мені перестала подобатися.
22. Обично я працюю легко, без напруження.
23. В началі зміни мені важко зібратися з силами, щоб почати роботу.
24. Во время роботи я часто відволікаюся на сторонні думки, забуваю, що перебуваю на робочому місці.
25. Мені завжди хочеться як можна швидше закінчити роботу і йти додому.
26. Мій робочий день обично пролітає незаметно.
27. Я без зусиль справляюся з нормою.
28. Мені часто доводиться змушувати себе працювати уважніше.
29. В останнє час мені стало важче працювати.
30. Я часто ловлю себе на думки, що мені просто нічого не хочеться.
31. Я став пасивним.
32. Я став забудливим.
33. Мені важко утримати в пам'яті навіть ті справи, які потрібно зробити сьогодні.
34. Після роботи я завжди відчуваю себе розбитим.
35. В вільний час мені нічим не хочеться займатися, а тільки лежати і відпочити.
36. При читанні книги на мене нападає сонливість.
37. Коли я читаю, мені доводиться напружувати очі.
38. Я постійно відчуваю неприємні відчуття в очах.
39. В останнє час я став гірше бачити.
40. Мене мучають болі в скронях і в лобі.
41. Коли я працюю, у мене майже все час болять спина і шию.
42. У мене набрякають ноги.
43. У мене іноді виникає відчуття нудоти.
44. У мене часто болить голова.
45. У мене бувають головокружіння.
46. Я відчуваю постійну важкість в голові.
47. У мене буває відчуття шуму або дзвону в вухах.
48. Іноді у мене перед очима як би летять блискучі мушки.
49. У мене бувають приступи серцебиття.
50. У мене з'явилася одышка.

Продовження додатку Д

- 51.Иногда у меня бывает ощущение, что мне трудно вдохнуть.
- 52.Я стал часто покрываться испариной.
- 53.У меня легко потеют ладони.
- 54.У меня часто выступают красные пятна на шее и щеках.
- 55.Я легко засыпаю ночью.
- 56.Я постоянно хочу спать днем.
- 57.Обычно я сплю крепко.
- 58.У меня чаще всего беспокойный сон.
- 59.После пробуждения я засыпаю с трудом.
- 60.Утром мне трудно проснуться.
- 61.После сна я обычно встаю вялым, плохо отдохнувшим.
- 62.У меня часто бывает бессонница.
- 63.Я все время чувствую себя усталым.
- 64.Я чувствую себя абсолютно здоровым человеком.

Обработка и интерпретация результатов

Сопоставить ответы испытуемого с ключом. Подсчитать общее количество ответов, совпадающих с ключом. Каждый совпадающий ответ оценивается в 2 балла, ответ «Соответствует частично» — 1 балл. Максимально возможное количество баллов — 128. Подсчитать количество баллов по отдельным признакам соответственно дешифратору. Дать оценку уровня дезадаптации по следующим правилам:

- 96 баллов и более — высокий уровень дезадаптации, требующий принятия неотложных мер (психологических и медицинских);
- от 65 до 95 баллов — выраженный уровень дезадаптации;
- от 32 до 64 баллов — умеренный уровень дезадаптации;
- до 32 баллов — низкий уровень.

Количество баллов по отдельным признакам указывает на источники дезадаптации.

Продовження додатку Д

Ключ к опроснику

1.нет	9. нет	17. да	25. да	33. да	41. да	49. да	57. нет
2. нет	10. да	18. да	26. нет	34. да	42. да	50. да	58. да
3. нет	11. да	19. да	27. нет	35. да	43. да	51.да	59. да
4. да	12. да	20. нет	28. да	36. да	44. да	52. да	60. да
5. да	13. да	21.да	29. да	37. да	45. да	53. да	61. да
6. нет	14. да	22. нет	30. да	38. да	46. да	54. да	62. да
7. да	15. да	23. да	31.да	39. да	47. да	55. нет	63. да
8. да	16. нет	24. да	32. да	40. да	48. да	56. да	64. нет

Дешифратор

Признаки	Номера утверждений
I. Ухудшение самочувствия:	
эмоциональные сдвиги	2,4,7,10,13,14,15, 31
особенности отдельных психических процессов	24, 28, 32, 33
снижение общей активности,	22, 23, 27, 29, 36
ощущение усталости.	1,8,30,34,35,63
II. Соматовегетативные нарушения	5, 37-54,64
III. Нарушения цикла «сон—бодрствование»	55-62
IV. Особенности социального взаимодействия	3,6,9, 11, 12, 16-19
V. Снижение мотивации к деятельности	20,21,25,26

Продовження додатку Д**Опросник адаптивности к стрессу «АС» (авт. Розов В.И.) [192]**

ИНСТРУКЦИЯ. Опросник содержит утверждения, которые касаются вашего темперамента и характера. Возможны два варианта ответов: «Да» (+) или «Нет» (-). Внимательно прочитав вопрос, решите, какой из ответов больше соответствует Вашим личным особенностям. Оставлять вопросы без ответа и отвечать иначе чем «Да» или «Нет», нельзя. Не раздумывайте долго, важна Ваша первая реакция, так как здесь не может быть плохих и хороших ответов. Опросник не предназначен для проверки Ваших знаний и умственных способностей.

1. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.

2. Временами мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что о них лучше не рассказывать.

3. Друзья приглашают меня в гости не так часто, как мне бы хотелось.

4. Когда мне надо выполнить много дел к определенному сроку, я трачу кучу времени, думая об этом, вместо того, чтобы начать их делать.

5. Я часто плохо сплю из-за беспокойства.

6. Я часто теряю уверенность в своих силах.

7. Я постоянно нахожусь в напряженном состоянии.

8. У меня хороший аппетит.

9. Когда мне предстоит сделать много важных дел, я пишу план и придерживаюсь его.

10. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.

11. Иногда мне хочется выругаться.

12. Большинство людей редко чувствуют себя одинокими.

13. Когда со мной происходит что-то хорошее, я думаю о том, что теперь случится что-то плохо.

14. У меня прерывистый и беспокойный сон.

15. Считаю, что большинство людей более уверены и настойчивы чем я.

16. Большую часть времени у меня подавленное настроение и я ничего не могу с этим поделать.

17. Моя физическая работоспособность не хуже чем была раньше.

18. Временами я изматываю себя тем, что берусь за слишком многое.

19. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.

Продовження додатку Д

20. Я не завжди говорю правду.
21. Як і завжди, зараз настоящих друзей знайти легко.
22. Якщо мене щось сильно налякало, думки про це ще довго повертаються до мене.
23. Мені нерідко сняться кошмарні сни.
24. Якщо мені пропонують товар, який зовсім мені не підходить, мені дуже важко сказати ні.
25. Часто у мене бувають періоди такого сильного занепокоєння, коли я не можу довго сидіти на одному місці.
26. Моє фізичне здоров'я не гірше, ніж у більшості моїх знайомих.
27. Я не можу визначитися, за які справи слід братися в першу чергу.
28. Мені здається, що інші нерідко сміються надо мною.
29. Я не кожного дня читаю передовиці в газетах.
30. Будь-який чоловік завжди може знайти друзей, якщо він дружелюбний.
31. Я провожу набагато більше часу, перебираючи свої невдачі, ніж, згадуваючи про свої успіхи.
32. У мене незвичайно занепокоєний і преривистий сон.
33. Часто я намагаюся зробити комплімент привлекательним особам протилежної статі.
34. Майже все час я відчуваю тривогу через когось або через щось.
35. Останні кілька років моє самопочуття, більшу частину часу, хороше.
36. Всі важливі справи я майже завжди роблю в останній момент.
37. Я вважаю, що у мене достатньо підстав бути не дуже-то задоволеним своєю долею.
38. Іноді я буваю сердитим.
39. Світ, в якому ми живемо, в цілому - дружелюбне місце.
40. Навіть найменші ознаки неохоти з боку оточуючих роздривають мене.
41. У мене бувають періоди, коли тривога позбавляє мене сну.
42. Я ухиляюся ставити питання, щоб не виглядати дурним.

Продовження додатку Д

43. Часто мне кажется, что моя нервная система расшаталась и я вот-вот выйду из себя.
44. У меня довольно постоянный вес.
45. Я никогда не успеваю к сроку выполнить работу.
46. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен.
47. Иногда я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
48. Сейчас существует мало надежных связей между людьми.
49. Когда передо мной стоит сложная задача, я стараюсь сам себя приободрить, чтобы справиться с ней.
50. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно уснуть.
51. Я уверен в себе.
52. Бывает, что разозлившись я выхожу из себя.
53. Большую часть времени я чувствую общую слабость.
54. Мне почти всегда не хватает времени на отдых и личные взаимоотношения.
55. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал.
56. Иногда, когда я плохо себя чувствую, я бываю раздражителен.
57. Люди по своей природе дружелюбны и готовы помочь.
58. Мне часто приходят в голову мысли о прошлых неудачах.
59. Мне часто не спится от того, что разные мысли лезут в голову.
60. Мне часто тяжело ответить «нет».
61. Нервы у меня часто бывают напряжены до предела.
62. У меня редко бывают сильные сердцебиение и одышка.
63. Я постоянно спешу.
64. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
65. Мои манеры за столом у себя дома не так хороши, как в гостях.
66. У меня не получается навещать друзей так часто, как мне бы хотелось.
67. Я не беспокоюсь о том, что я не в силах изменить.
68. Я страдаю бессонницей.
69. Мне не хватает уверенности в себе.
70. В напряженных ситуациях у меня часто бывают приступы дрожи.
71. Обычно мои руки и ноги достаточно теплые.

Продовження додатку Д

72. Я пытаюсь сразу делать слишком много дел.
73. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
74. Я перехожу улицу в неполюженном месте, когда уверен, что меня не заметит милиционер.
75. Мне кажется, что меня никто не понимает.
76. Если мне предстоит сделать что-то неприятное, я думаю о положительной стороне этого дела и стараюсь справиться наилучшим образом.
77. По утрам я просыпаюсь свежим и отдохнувшим.
78. Когда мне делают комплименты, я теряюсь.
79. Пустяки и мелочи постоянно раздражают меня.
80. Мой желудок сильно беспокоит меня.
81. Мне некогда заниматься важными делами
82. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.
83. В игре мне приятнее выигрывать, чем проигрывать.
84. Мне недостает общения с близкими людьми.
85. После экзамена мне всегда кажется, что я ответил хуже, чем было на самом деле.
86. Я часто вижу один и тот же страшный сон.
87. Я без задержки и стеснения могу выразить свое мнение.
88. Мне нелегко сдерживать свой гнев.
89. Я, как правило, полон энергии и работоспособности.
90. В начале рабочего дня я резервирую время для подготовительной работы, планирования.
91. У меня довольно часто меняется настроение.
92. Мне нравится иметь значительных людей среди моих знакомых, так как это повышает мой престиж.
93. Я чувствую себя изолированным от других.
94. Когда со мной происходит что-то неприятное, я стараюсь больше не думать об этом.
95. Я хорошо высыпаюсь по ночам.
96. Я абсолютно уверен в себе.
97. Я легко восстанавливаюсь после тяжелого рабочего дня.

Продовження додатку Д

98. Я абсолютно здоров фізически.
99. Я завжди планую своє время.
100. Мне бывает неудобно дурачиться на вечеринке, даже если все остальные это делают.
101. Не все, кого я знаю, мне нравятся.
102. Моя семья всегда поддерживает меня в трудную минуту.
103. Я долго думаю над своими ошибками, даже когда я ничего уже не могу изменить.
104. Я часто просыпаюсь от внезапного страха.
105. Я часто ощущаю неуверенность в своих способностях, ожидаю неудачу, провал.
106. Мне не представляет труда снять свою усталость или раздражение.
107. Меня часто беспокоят головные боли.
108. Я всегда успеваю выполнять все в срок.
109. Мне трудно поддерживать разговор с людьми, с которыми я только что познакомился.
110. Иногда я могу немного посплетничать.
111. Большую часть времени я чувствую себя одиноким, даже находясь среди людей.
112. Вспоминая свою жизнь я предпочитаю думать больше о хорошем чем о плохом.
113. Я засыпаю, как правило, с трудом.
114. Когда меня просят что-либо сделать, я обязательно уточняю, зачем это.
115. Я часто замечаю за собой, что тревожусь о чем-то.
116. Моя половая жизнь удовлетворительна.
117. Как правило, я составляю список дел, которые надо выполнить.
118. Когда мне скучно, я стараюсь устроить что-нибудь веселое.
119. Иногда я даю хорошую оценку людям, о которых знаю очень мало.
120. Члены моей семьи почти всегда понимают меня.
121. Столкнувшись с новой ситуацией, я все время думаю о наихудшем ее исходе.
122. По утрам я просыпаюсь с большим трудом.
123. Я ощущаю нерешительность, когда нужно позвонить в какую-либо важную

Продовження додатку Д

організацію.

- 124.Мне тяжело себя сдерживать, когда я нахожусь в возбужденном состоянии.
- 125.У меня редко что-нибудь болит.
- 126.Я умею сказать «нет», когда кто-то посягает на мое время.
- 127.Моя внешность никогда не вызывает у меня беспокойства.
- 128.Бывает, что я смеюсь по поводу вольной (неприличной) шутки.
- 129.В моей семье есть люди, которые меня не понимают.
- 130.Сталкиваясь с новыми проблемами, я обычно тщательно продумываю, как я буду их решать.
- 131.Большой частью я засыпаю без тревожных мыслей.
- 132.Меня люди считают уверенным в себе человеком.
- 133.Я тяжело все переживаю и ничего не могу с собой поделать.
- 134.У меня часто пересыхает во рту.
- 135.Я направляю свою активность таким образом, чтобы иметь время для сосредоточения на жизненно важных проблемах.
- 136.Испорченное настроение мне всегда легко исправить чем-нибудь интересным.
- 137.Среди членов моей семьи есть люди, на которых я могу положиться в трудную минуту.
- 138.Когда со мной приключается неудача, это напоминает мне обо всем, что мне не удалось в моей жизни, и мне становится еще более горько.
- 139.Мне хочется спать днем, а ночью я страдаю от бессонницы.
- 140.Я всегда высказываю свое мнение.
- 141.Меня трудно вывести из себя или рассердить.
- 142.У меня отсутствуют какие-либо неприятные физические ощущения, которые мешают работе.
- 143.В своих делах я всегда определяю то, что нужно сделать в первую очередь.

КЛЮЧ

1. Шкала лжи «Л»: (max. 15). Ответ «Да»:-;
 Ответ «Нет»: 2, 11,20, 29, 38, 47, 56, 65, 74, **83**, 92, **101, 110**, 119,128.
2. Шкала оптимистичности «ОП»:(max. 16)Ответ «Да»: 118,127,136;
 Ответ «Нет»: 1, 10, 19, 28, 37, 46, 55, 64, 73, 82, 91, 100, 109.
3. Шкала социальной поддержки «СП»: (max. 16). Ответ «Да»: 12, 21, 30, 39, 57, 102, 120, 137; Ответ «Нет»: 3, 48, 66, 75, 84, 93, 111, 129.

Продовження додатку Д

4. Шкала адаптивного мышлення «АМ»: (max. 16) Ответ «Да»: 49, 67, 76, 94, 112, 130;

Ответ «Нет»: 4,13, 22, 31, 40, 58, 85,103, 121, 138.

5. Шкала сна и сновидений «СС»: (max. 16) Ответ «Да»: 77, 95,131;

Ответ «Нет»: 5, 14, 23, 32, 41, 50, 59, 68, 86,104,113, 122,**139**.

6. Шкала уверенности в себе «УВ»: (max. 16) Ответ «Да»: 51, 87, 96,114,132, 140;

Ответ «Нет»: 6, 15 24, 33, 42, 60, 69, 78, **105**, 123

7.Шкала управления психофизиологическим состоянием «УПФС»:(тах. 16)

Ответ «Да»: 97,106,115, **141**;

Ответ «Нет»: 7, 16, 25, 34, 43, 52, 61, 70, 79, 88, 124, 133.

8. Шкала соматической регуляции «СР»: (max. 16) Ответ «Да»: 8, 17, 26, 35, 44, 62, 71, 89, 98, 116, 125, 142; Ответ «Нет»: 53, 80, 107, 134.

9. Шкала самоорганизации времени жизни «СВЖ»: (max. 16) Ответ «Да»: 9, 90, 99, 108, 117, 126, 135, 143;

Ответ «Нет»: 18, 27, 36, 45, 54, 63, 72, 81.

ОБРАБОТКА

Обобщенный индекс АС получают путем суммирования сырых баллов по 8 шкалам. Высокие показатели (max = 128) соответствует высокому уровню развития АС, низкие (min = 0) - низкому. Средние значения (64 балла) являются границей между этими уровнями развития АС.

$АС = ОП + СП + АМ + СС + УВ + УПФС + СР + СВЖ = (max - 128 \text{ баллов.})$

Мотивация обучения в вузе (авт. Т.И. Ильина) [55]

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Ряд формулировок подкорректирован редактором книги без изменения их смысла.

Инструкция. Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие — знаком «-» с нижеследующими утверждениями.

Продовження додатку Д**Текст опросника**

1. Лучшая атмосфера на занятии — атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни — студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон •
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.
20. Для меня было бы трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.

Продовження додатку Д

28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я Не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

Обработка и интерпретация результатов*Ключ к опроснику*

Шкала «Приобретение знаний» — за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 — 3,6 балла; по п. 26 — 2,4 балла; за несогласие («—») с утверждением по п. 28 — 1,2 балла; по п. 42 — 1,8 балла. Максимум— 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией» —за согласие по п. 9 — 1 балл; по п. 31 —

Продовження додатку Д

2 балла; по п. 33 — 2 балла, по п. 43 — 3 балла; по п. 48 — 1 балл и по п. 49 — 1 балл. Максимум — 10 баллов.

Шкала «Получение диплома» — за несогласие по п. 11 — 3,5 балла; за согласие по п. 24 — 2,5 балла; по п. 35 — 1,5 балла; по п. 38 — 1,5 балла и по п. 44 — 1 балл. Максимум — 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Методика «Социально-психологическая самооценка группы как коллектива (СПОК)» (авт. С.Ю. Головей) [154]

Инструкция к проведению

Перед началом исследования каждый член группы получает по одному бланку и инструкцию следующего содержания:

«Сейчас вам будет зачитан список суждений, которые характеризуют отношения, существующие в развитом, сформировавшемся коллективе. При помощи этих суждений вы должны будете оценить степень развитости своей группы как коллектива, т. е. сказать, насколько в вашей собственной группе представлены и развиты такие отношения между ее членами. Свою группу вы будете оценивать по каждому из 75 суждений в отдельности, пользуясь при этом имеющимся у вас бланком и шкалой, представленной в верхней его части. Порядок работы с методикой следующий: после того как вам будет зачитано первое суждение, вы должны будете оценить по нему свою группу и выбранную вами оценку поставить справа от номера соответствующего суждения на бланке. Затем зачитывается второе суждение и процедура повторяется многократно до тех пор, пока каждый из вас не оценит свою группу по всем 75 суждениям».

Замечание. Если по тому или иному суждению испытуемый не в состоянии оценить свою группу, то в бланк вместо конкретной цифровой оценки вносится прочерк «-», соответствующий последнему пункту словесной оценочной шкалы «затрудняюсь сказать». Необходимо, однако, стараться, чтобы этих прочерков было как можно меньше.

После того как все бланки заполнены членами группы, производятся анализ и оценка результатов исследования.

Основу данной методики, предназначенной для комплексной оценки уровня развития в группе отношений, характерных для коллектива, составляет следующий список суждений (всего их 75, причем 5 из них — контрольные (они отмечены в списке крестиками слева) и 70 — рабочие).

Продовження додатку Д

1. Свої слова підтверджують ділом.
2. Осуджають проявлення егоїзму і індивідуалізму.
3. Імають однакові переконання.
4. Радуються успіхам друг друга.
5. Оказують допомогу і підтримку другим групам і новичкам в своїй групі.
6. Слаженно працюють, умело взаємодіють друг з другом.
7. Знають стоячі перед групою завдання.
8. Достатньо вимогливі друг до друга.
9. Все питання вирішують сообща.
10. Єдинодушні в оцінках проблем, стоячих перед групою.
11. Доверяють друг другу.
12. Діляться досвідом роботи з іншими групами і новичками в своїй групі.
13. Бесконфліктно розподіляють між собою відповідальності.
14. Хорошо знають результати роботи групи.
- + 15. Ніколи і ні в чому не помиляються.
16. Правильно оцінюють свої успіхи і невдачі.
17. Личні інтереси не ставлять вище інтересів всієї групи.
18. Імають загальні захоплення (хоббі).
19. Захищають друг друга.
20. Считуються з інтересами інших груп і нових членів в своїй групі.
21. Заміняють друг друга в групових справах при необхідності.
22. Знають як позитивні, так і негативні сторони в роботі групи.
23. Працюють з повною віддачею сил над вирішенням стоячих перед групою завдань.
24. Не залишаються байдужими, якщо задіяні інтереси групи.
25. Швидко досягаються згоди при розподіленні відповідальностей в групі.
26. Допомогають друг другу.
27. Справедливо відносяться не тільки до своєї, але і до інших груп, не тільки до старих, але і до нових її членів,
28. Самостійно виявляють і виправляють недоліки в роботі групи.
29. Хорошо знають правила поведінки в групі.
- + 30. Ніколи ні в чому не сумніваються.
31. Не кидають почате справа наполовину.
32. Горячо відстаюють прийняті в групі норми і правила поведінки.
33. Однаково правильно оцінюють успіхи групи.
34. Іскренньо огорчаються при невдачах товарищів по групі.
35. Однаково правильно оцінюють роботу як своєї, так і інших груп, як старих, так і нових членів групи.
36. Уміють передбачати і вирішувати конфлікти, виникаючі в групі.
37. Хорошо знають свої відповідальності.

Продовження додатку Д

38. Сознательно подчиняются дисциплине.
39. Искренне верят в свою группу.
40. Одинаково правильно оценивают неудачи своей группы.
41. Тактично ведут себя в отношении друг друга.
42. Никогда не подчеркивают преимуществ своей группы перед другими группами, преимуществ старых ее членов перед новыми.
43. Быстро находят между собой общий язык.
44. Знают, как лучше всего взаимодействовать друг с другом в совместной работе.
- + 45. Всегда и во всем правы.
46. Личные интересы не ставят выше интересов других членов группы.
47. Активно поддерживают полезные для группы начинания.
48. Имеют сходные представления о нравственности.
49. Доброжелательно относятся друг к другу.
50. Тактично ведут себя по отношению не только к своей, но и к другим группам, по отношению не только к старым, но и к новым членам группы.
51. Способны взять на себя руководство группой, если потребуется.
52. Хорошо знают права и обязанности друг друга.
53. По-хозяйски относятся к материальным ценностям группы.
54. Поддерживают добрые начинания в группе.
55. Придерживаются одинаковых точек зрения о том, какими качествами должен обладать каждый член группы.
56. Уважают друг друга.
57. Активно стремятся к сотрудничеству с другими группами и с новыми членами в своей группе.
58. Готовы при необходимости взять на себя обязанности товарищей по группе.
59. Хорошо знают черты характера друг друга.
- + 60. Умеют делать все на свете.
61. Ответственно выполняют любую работу.
62. Оказывают активное сопротивление всему, что разобщает группу.
63. Одинаково правильно оценивают распределение различных поощрений между членами группы.
64. Поддерживают друг друга в трудные минуты.
65. Искренне радуются успехам других групп, новых членов своей группы.
66. Действуют организованно и дружно в сложных ситуациях.
67. Хорошо знают индивидуальные склонности и привычки друг друга.
68. Активно участвуют в работе, полезной для всей группы.
69. Лично заботятся об успехах группы.
70. Одинаково правильно оценивают наказания, которые за ошибки получают члены группы.
71. Внимательно относятся друг к другу.
72. Искренне огорчаются при неудачах не только своей, но и других групп, не только старых, но и новых членов группы.

Продовження додатку Д

73. Быстро и бесконфликтно во всех ситуациях находят такое распределение обязанностей между собой, которое вполне устраивает всех.

74. Хорошо знают, как обстоят друг у друга дела.

+ 75. На любой вопрос могут дать правильный ответ.

Все 70 рабочих суждений в методике разделены на 7 групп по 10 суждений в каждой, Это — подшкалы данной методики, при помощи которых экспериментально оценивается степень развитости в группе как коллективе 7 видов отношений. Эти отношения следующие:

1. Ответственность. Отношения членов группы к совместной работе, к целям и задачам, которые стоят перед группой.

2. Коллективизм. Стремление сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрушению.

3. Сплоченность. Единство мнений членов группы по самым важным для нее вопросам, а также единство действий существенных жизненных ситуациях.

4. Контактность. Взаимная общительность, личные, эмоционально-непосредственные отношения между членами группы.

5. Открытость. Отношения членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы.

6. Организованность. Способность к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы.

7. Информированность. Доступность всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы.

В бланке, которым пользуются члены группы в процессе ее обследования, слева направо вертикальными рядами цифр обозначены номера рабочих суждений методики (за исключением крайнего правого столбца, где расположены номера контрольных суждений). Каждый из семи располагающихся слева направо столбцов, включает в себя номера тех суждений, которые включены в отдельную подшкалу методики. Сами подшкалы, с первой по седьмую, представлены в этом бланке столбцами, следующими друг за другом в соответствующем порядке. Так, например, первый слева столбец представляет подшкалу «ответственность»; второй слева столбец — подшкалу «коллективизм» и так далее.

В верхней части бланка представлена оценочная шкала, пользуясь которой члены изучаемой группы дают оценки отношениям в своей группе по каждому из 70 рабочих и 5 контрольных суждений, перечисленных выше. Соответствующие оценки сначала даются в словесных формулировках оценочной шкалы, затем переводятся в баллы, и эти баллы проставляются в бланке слева от порядкового номера соответствующего суждения.

Продовження додатку Д

**Бланк испытуемого
к методике социально-психологической самооценки группы
как коллектива**

Словесная оценочная шкала							
никто	почти никто	мень- шинство	поло- вина	боль- шинство	почти все	все	затрудня- юсь сказать
Количественная оценочная шкала							
0	1	2	3	4	5	6	—
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	
38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.
46.	47.	48.	49.	50.	51.	52.	
53.	54.	55.	56.	57.	58.	59.	60.
61.	62.	63.	64.	65.	66.	67.	
68.	69.	70.	71.	72.	73.	74.	75.

Анализ и оценка результатов исследования

В первую очередь при анализе результатов исследования решается вопрос о доверии ответам испытуемых. Решение о доверии принимается на следующих двух основаниях:

1. Если ответы испытуемых на все контрольные вопросы, поставленные в бланке под номерами 15, 30, 45, 60 и 75 оказались стандартными, т. е. равными 0 баллов. В самом деле, именно такую оценку по всем этим вопросам должен проставить внимательный и добросовестно выполняющий свое дело испытуемый. На самом деле, нет ни одного человека, кто бы «никогда и ни в чем не ошибался» (15-й вопрос), «никогда и ни в чем не сомневался» (30-й вопрос), «всегда и во всем был прав» (45-й вопрос), «умел делать все на свете» (60-й вопрос) и «на любой вопрос мог дать правильный ответ» (75-й вопрос). Часто встречается такая ситуация, когда в одном и том же бланке имеются правильные и неправильные ответы на контрольные вопросы. Тогда принимается компромиссное решение: часть бланка, где встретились ошибочные ответы, бракуется, а та часть, где ответы на контрольные вопросы оказались соответствующими эталону, сохраняется и используется в процессе дальнейших подсчетов. Если, к примеру, неверный ответ на контрольный вопрос встретился во второй строке бланка, то она и предыдущая строка, в конце которой не было контрольных вопросов, просто аккуратно вычеркиваются из соответствующего бланка.

2. Если среди различных оценок, имеющих в бланке данного испытуемого, встречается не менее трех разных, например: 1, 3 и 5 или 2, 4 и 5. Заметим,

Продовження додатку Д

что наличие не менее трех разных оценок в бланке ответов испытуемого означает, что он достаточно хорошо различает уровень развития в группе разных межличностных отношений.

Дальнейшей статистической обработке, преследующей цель получения оценок, характеризующих уровень развития в группе разных межличностных отношений, подлежат только те бланки испытуемых или их части, которые выдержали проверку по пункту 1 и пункту 2.

Все оказавшиеся годными для статистической обработки бланки сначала разрезаются на вертикальные полосы. Эти столбцы как бы отделяют друг от друга столбцы порядковых номеров суждений, относящихся к отдельным подшкалам методики, вместе с оценками испытуемого по этим суждениям.

Предварительно от бланка испытуемого отрезается и отбрасывается крайний правый столбец с оценками по контрольным суждениям и оценочная шкала (верхняя часть бланка)

На следующем этапе подготовки материалов к статистической обработке полученные полосы, содержащие порядковые номера суждений, относящихся к одной и той же подшкале, наклеиваются рядом друг с другом на чистый лист бумаги. Количество полос, наклеенных на лист бумаги, будет соответствовать количеству признанных годными полностью или частично для дальнейшей статистической обработки бланков испытуемых.

В итоге описанной процедуры должно получиться 7 листов с наклеенными на них полосами, относящимися к семи разным подшкалам методики.

Заметим, что в некоторых признанных годными для статистической обработки бланках часть строк может оказаться вычеркнутой. В этом случае и на листе, представленном на схеме 2, будут вычеркнуты некоторые цифры. Эти цифры не должны приниматься в расчет в процессе статистической обработки результатов (считается, что в данном случае ответ испытуемого является неопределенным).

Теперь можно уже непосредственно приступить к статистической обработке полученных результатов.

Сначала вычисляются средние оценки по каждому из 70 рабочих суждений. Для того, чтобы их получить, достаточно сложить баллы, имеющиеся в каждой строке листа бумаги с наклеенными на нем столбцами цифр, и разделить полученный результат на число суммированных значимых цифр в данной строке. Итог суммирования и последующего деления записывается справа от соответствующей строки оценок с точностью до одного знака после запятой. Пример подобных расчетов показан на схеме для первого суждения первой подшкалы методики.

1	1.	1,	1.	1.	1	= 3,8
	4	2	5	3	.6	

Продовження додатку Д

Прочерки («-») или зачеркнутые цифры не считаются значимыми и при вычислении средних величин не учитываются. Если, например, в соответствующей строке, составленной из 10 наклеенных на лист полос, имеется один прочерк и одна зачеркнутая цифра, то полученная сумма делится на 8.

Замечание: если количество значимых цифр, имеющих в строке, меньше половины числа полос, наклеенных на лист, то соответствующая средняя не вычисляется и считается неопределенной. Вместо нее справа после знака равенства записывается прочерк «-». Аналогичное правило подсчета средних величин действует и во всех других случаях, когда к ним приходится обращаться.

В результате построчного вычисления средних оценок по данным, содержащимся в листах с наклеенными на них полосами, получают 70 оценок данной группы по частным суждениям, имеющимся в методике. Эти оценки, соответственно, характеризуют степень развитости в группе, как коллективе, семидесяти частных видов отношений, отраженных в данных суждениях. На этом первый этап статистической обработки результатов завершается.

На следующем этапе, работая уже с данными, полученными на первом этапе, можно вычислить средние показатели развитости в группе тех отношений, которые отражены в семи подшкалах методики: ответственности, коллективизма, сплоченности, контактности, открытости, организованности и информированности. Для этого достаточно на каждом листе бумаги с наклеенными полосами сложить полученные средние оценки по вертикали и сумму разделить на число этих оценок (имеются в виду те средние оценки, пример которых показан на схеме справа после знака равенства). Ниже показано, как это делается.

3,1

4,0

4,1

3,9

2,4

5,0

3,3

2,7

3,6

Пример расчета средней для подшкалы

Вычисленная в данном примере средняя величина, характеризующая уровень развития отношений, связанных с одной из подшкал методики. Она получена в результате суммирования всех цифр, находящихся в вертикальном столбце, и деления суммы на 8 (две частные оценки отсутствуют, а вместо них стоят прочерки, поэтому деление производится не на 10, а на 8).

На третьем этапе статистической обработки вычисляют общую оценку изученной группы как коллектива. Для этого достаточно сложить все средние по подшкалам, полученные на предыдущем этапе статистического анализа, и

Продовження додатку Д

разделить сумму на число таких средних (оно может быть равно 7, если все средние оценки по отдельным подшкалам были получены, или меньше, если часть таких оценок отсутствует).

Таким образом, в результате трех этапов проведенного статистического анализа получают три типа оценок группы как коллектива:

1. Частные оценки степени развитости в нем 70 видов отношений, которые отражены в соответствующих 70 суждениях методики.

2. Средние оценки 7 видов отношений более общего плана, отраженных в соответствующих 7 подшкалах методики.

3. Одну общую оценку уровня развитости всех отношений в данной группе, которая одновременно является показателем уровня развития данной группы как коллектива.

Все эти данные затем вносятся в специальную диаграмму, называемую социально-психологическим рельефом группы.

Социально-психологический рельеф группы как коллектива является круговой диаграммой, на которой с помощью ломаной кривой и в цифрах изображаются разные оценки, характеризующие уровень развития данной группы. Семь больших секторов рельефа последовательно, по часовой стрелке, представляют подшкалы методики, названия которых вписаны по периметру рельефа. Сразу под этими названиями приведены порядковые номера тех суждений методики СПСК, которые входят в каждую подшкалу. Им на рельефе соответствуют 70 мелких секторов, по 10 в каждом большом секторе. На верхнем радиусе рельефа нанесена оценочная шкала, используемая в методике. Имеющиеся на нем цифры от 0 до 6, идущие от центра к периферии, соответствуют минимальной и максимальной оценке, которую может получить любой вид изучаемых отношений. Через пункты этой шкалы, соответствующие целым значениям оценок, проведены концентрические окружности, которых на рельефе также 6. В самом центре рельефа представлены 7 подшкал методики с их порядковыми цифровыми обозначениями и место для выставления общей оценки группы как коллектива (центральный малый круг рельефа).

В центральный малый круг рельефа записывается общая оценка уровня развития в группе всей системы изученных отношений. В расположенные близко к центру рельефа малые сектора, следующие сразу после номеров подшкал, вносятся средние оценки отношений, соответствующих отдельным подшкалам методики. Причем порядковая нумерация этих оценок соответствует порядку следования слева направо подшкал в бланке испытуемого. Оценки, полученные по 70 частным суждениям, отмечаются в виде точек в 70 малых секторах рельефа, обозначенных сверху цифрами, соответствующими порядковым номерам суждений. Точка ставится в середине малого сектора в том месте по вертикали, которое на заданной оценочной шкале соответствует данной оценке. В заключение все точки соединяются между собой ломаной кривой. Она и представляет собой графический рельеф группы.

Продовження додатку Д

**Опросник определения уровня социально-психологического стресса
(авт. Л. Ридер, адапт. О.С. Копиной, Е.А. Суисловою, Е.В. Заикиным) [100]**

Инструкция. Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны с каждым из перечисленных ниже утверждений

Утверждения	Согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Не согласен
1) Пожалуй, я человек нервный	1	2	3	4
2) Я очень беспокоюсь о своей работе	1	2	3	4
3) Я часто ощущаю нервное напряжение	1	2	3	4
4) Моя повседневная деятельность вызывает большое напряжение	1	2	3	4
5) Общаясь с людьми, я часто ощущаю нервное напряжение	1	2	3	4
6) К концу дня я совершенно истощен физически и психически	1	2	3	4
7) В моей семье часто возникают напряженные отношения	1	2	3	4

Обработка и интерпретация

При обработке данных, полученных с помощью этой шкалы, подсчитывается сумма баллов по всем 7 пунктам, которая затем делится на 7. Этот средний балл вычитается из 4. В результате определяется показатель психосоциального стресса, который может варьироваться от 0 до 3 баллов. В зависимости от этого показателя испытуемого относят к группе с высоким, средним или низким уровнем психосоциального стресса.

Продовження додатку Д

Нормы уровней психосоциального стресса у мужчин и женщин

Уровень	Средний балл	
	Мужчины	Женщины
Высокий	2,00-3,00	2,18-3,00
Средний	1,00-1,99	1,18-2,17
Низкий	0,00-0,99	0,00-1,17

Испытуемые с высоким уровнем психосоциального стресса относятся к группе лиц, нуждающихся в психологической помощи.

**Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку)
(авт. Г. Айзенк, адапт. Е.П. Ильиным) [215]**

Предлагаем вам описание различных психических состояний. Если вам это состояние часто присуще, ставится 2 балла, если это состояние бывает, но изредка, то ставится 1 балл, если совсем не подходит — 0 баллов.

I.

- 1) Не чувствую в себе уверенности.
- 2) Часто из-за пустяков краснею.
- 3) Мой сон беспокоен.
- 4) Легко впадаю в уныние.
- 5) Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
- 6) Меня пугают трудности.
- 7) Люблю копаться в своих недостатках.
- 8) Меня легко убедить.
- 9) Я мнительный.
- 10) Я с трудом переношу время ожидания.

II.

- 11) Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.
- 12) Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
- 13) При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.

Продовження додатку Д

- 14) Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
- 15) Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
- 16) Я нередко чувствую себя незащищенным.
- 17) Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
- 18) Я чувствую растерянность перед трудностями.
- 19) В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу чтобы меня пожалели.
- 20) Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

III.

- 21) Оставляю за собой последнее слово.
- 22) Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
- 23) Меня легко рассердить.
- 24) Люблю делать замечания другим.
- 25) Хочу быть авторитетом для других.
- 26) Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
- 27) Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
- 28) Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
- 29) У меня резкая, грубоватая жестикация.
- 30) Я мстителен.

IV.

- 31) Мне трудно менять привычки.
- 32) Нелегко переключать внимание.
- 33) Очень настороженно отношусь ко всему новому.
- 34) Меня трудно переубедить.
- 35) Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.
- 36) Нелегко сближаюсь с людьми.
- 37) Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
- 38) Нередко я проявляю упрямство.
- 39) Неохотно иду на риск.
- 40) Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.

Продовження додатку Д

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1) Подсчитайте сумму баллов за каждую **группу вопросов**:

I.1...10 вопрос — тревожность;

II. 11...20 вопрос — фрустрация;

III.21...29 вопрос — агрессивность;

IV.31...40 вопрос — ригидность.

Оценка и интерпретация баллов:

I. Тревожность: 0...7 — не тревожны.

8... 14 баллов — тревожность средняя, допустимого уровня. 15...20 баллов — очень тревожные.

II. Фрустрация: 0...7 баллов — не имеете высокой самооценки, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8... 14 баллов — средний уровень, фрустрация имеет место; 15...20 баллов — у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

III. Агрессивность: 0...7 баллов — вы спокойны, выдержаны; 8...14 баллов — средний уровень агрессивности; 15...20 баллов — вы агрессивны, не выдержаны, есть трудности при общении и работе с людьми.

IV. Ригидность: 0...7 баллов — ригидности нет, легкая переключаемость, 8...14 баллов — средний уровень; 15...20 баллов — сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (авт. С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой) [226]

Назначение. Адаптированный вариант копинг-стрессового поведения включает перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелен на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий.

Инструкция. Ниже приводятся возможные реакции человека на различные трудные, огорчающие или стрессовые ситуации. Обведите, пожалуйста, кружком одну из цифр от 1 до 5, отвечая на каждый из следующих пунктов. Укажите, как часто вы ведете себя подобным образом в трудной стрессовой ситуации.

Продовження додатку Д

Бланк ответов

№	Типы поведения и реакций в стрессовых ситуациях	Частотность использования заданных типов поведения				
		Никогда	Редко	Иногда	Чаще всего	Очень часто
1.	Стараюсь тщательно распределить свое время.					
2.	Сосредоточиваюсь на проблеме и думаю, как ее можно решить.					
3.	Думаю о чем-то хорошем, что было в моей жизни.					
4.	Стараюсь быть на людях.					
5.	Виню себя за нерешительность.					
6.	Делаю то, что считаю самым подходящим в данной ситуации.					
7.	Погружаюсь в свою боль и страдания.					
8.	Виню себя за то, что оказался в данной ситуации.					
9.	Хожу по магазинам, ничего не покупая.					
10.	Думаю о том, что для меня самое главное.					
11.	Стараюсь больше спать.					
12.	Балую себя любимой едой.					
13.	Переживаю, что не могу справиться с ситуацией.					
14.	Испытываю нервное напряжение.					
15.	Вспоминаю, как я решал аналогичные проблемы раньше.					
16.	Говорю себе, что это происходит не со мной.					
17.	Виню себя за слишком эмоциональное отношение к ситуации.					
18.	Иду куда-нибудь перекусить или пообедать.					

Продовження додатку Д

19.	Испытываю эмоциональный шок.					
20.	Покупаю себе какую-нибудь вещь.					
21.	Определяю курс действий и придерживаюсь его.					
22.	Обвиняю себя за то, что не знаю, как поступить.					
23.	Иду на вечеринку.					
24.	Стараюсь вникнуть в ситуацию.					
25.	Застываю, «замораживаюсь» и не знаю, что делать.					
26.	Немедленно предпринимаю меры, чтобы исправить ситуацию.					
27.	Обдумываю случившееся или свое отношение к случившемуся.					
28.	Жалею, что не могу изменить случившегося или свое отношение к случившемуся.					
29.	Иду в гости к другу.					
30.	Беспокоюсь о том, что я буду делать.					
31.	Провожу время с дорогим человеком.					
32.	Иду на прогулку.					
33.	Говорю себе, что это никогда не случится вновь.					
34.	Сосредоточиваюсь на своих общих недостатках.					
35.	Разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю.					
36.	Анализирую проблему, прежде чем реагировать на нее.					
37.	Звоню другу.					
38.	Испытываю раздражение.					
39.	Решаю, что теперь важнее всего делать.					
40.	Смотрю кинофильм.					
41.	Контролирую ситуацию.					

Продовження додатку Д

42.	Прилагаю дополнительные усилия, чтобы все сделать.					
43.	Разрабатываю несколько различных решений проблемы.					
44.	Беру отпуск или отгул, отдаляюсь от ситуации.					
45.	Отыгрываюсь на других.					
46.	Использую ситуацию, чтобы доказать, что я могу сделать это.					
47.	Стараюсь собраться, чтобы выйти победителем из ситуации.					
48.	Смотрю телевизор.					

Обработка и интерпретация результатов

Для копинга, ориентированного на решение задачи, суммируются следующие 16 пунктов: 1, 2, 6, 10, 15, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47.

Для копинга, ориентированного на эмоции, суммируются следующие 16 пунктов: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.

Для копинга, ориентированного на избегание, суммируются следующие 16 пунктов: 3, 6, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48.

Можно подсчитать субшкалу отвлечения из 8 пунктов, относящихся к избеганию: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

Субшкала социального отвлечения может быть подсчитана из следующих 5 пунктов, относящихся к избеганию: 4, 29, 31, 35, 37. (Обратите внимание, что пункты избегания 3, 23 и 32 не используются в субшкалах отвлечения и социального отвлечения.)

Авторська анкета «Навчання у ВНЗ – яке воне?» (авт. С.В. Шевченко)

Мета - виявити наявність чи відсутність у системі організації навчально-виховного процесу у вищій школі та при здійсненні розумової діяльності студентами певних складових, які в сукупності складають коло педагогічних умов, що сприяють розвитку розумової працездатності студентів.

Інструкція:

1 вересня 2010 року у Вас почалося нове життя – Ви стали **СТУДЕНТАМИ** вищого навчального закладу. Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою ефективність навчально-виховного процесу у вузі за наявності чи відсутності певних умов, а також оцініть за 5-бальною шкалою дотримання особисто Вами деяких умов у процесі здійснення розумової діяльності і при засвоєнні навчального матеріалу:

Продовження додатку Д

Перелік умов		Оцінка (в балах)
Ефективність навчально-виховного процесу у ВНЗ	Загальна атмосфера у ВНЗ	
	Доброзичливі високоінтелектуальні взаємини студентів, викладачів	
	Засоби утримання смислових зв'язків під час викладання складних логічних схем (використання алгоритмів, евристичних прийомів)	
	Інноваційно-інтелектуальна педагогічна діяльність (інтерактивні форми і методи викладання)	
	Ефект новизни при організації мислинневої діяльності студентів	
	Доступність вимог з боку викладачів в процесі використання інноваційних технологій	
Особливості розумової діяльності студентів	Ієрархічне входження в інтелектуальну діяльність	
	Рівномірність і ритмічність у виконанні мислинневих операцій та вправ	
	Раціональна організація розумової діяльності	
	Системність і плановість у вирішенні інтелектуальних завдань	
	Свідоме ставлення до інтелектуальної діяльності	
	Культура розумової праці	

Обробка результатів.

При обробці даних визначається середнє значення по кожному з параметрів за формулою: сума балів по кожному параметру усіх випробувальних/кількість студентів.

Додаток Е

Результати діагностики за методикою «Опитувальник ДОРС. Диференційована оцінка станів зниженою працездатності (втома-монотонія-пересичення-стрес) (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леоновою і С.Б. Величковською)

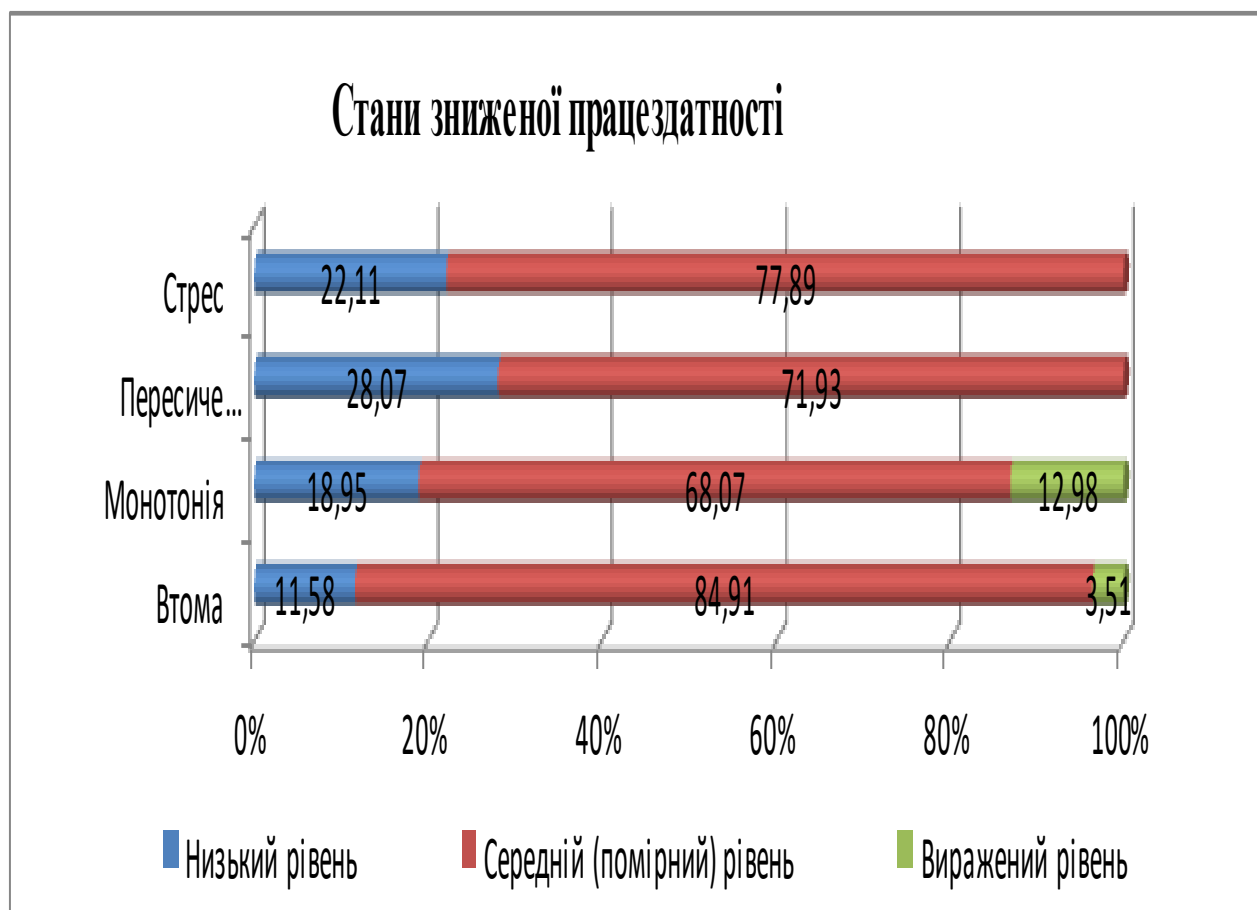


Рис. Е.1. Стани зниженої працездатності студентів (показники у %) (n=285)

Додаток Ж

Результати діагностики за опитувальником «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» (авт. Г. Пригніна).

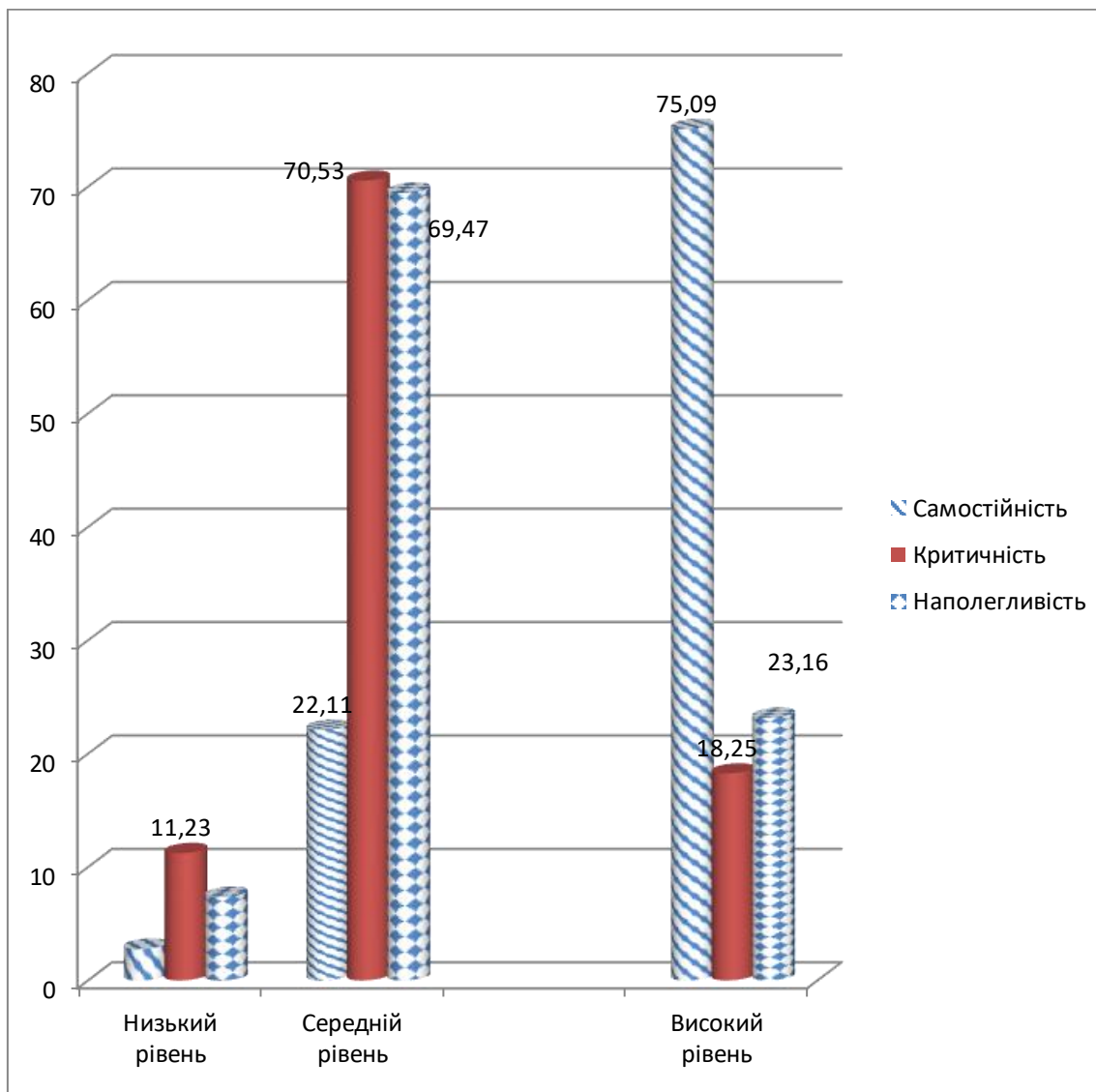


Рис. Ж.1. Рівень розвитку у студентів якостей, необхідних при розумовій діяльності (у %) (n=285)

Додатки З

Результати діагностики за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін)

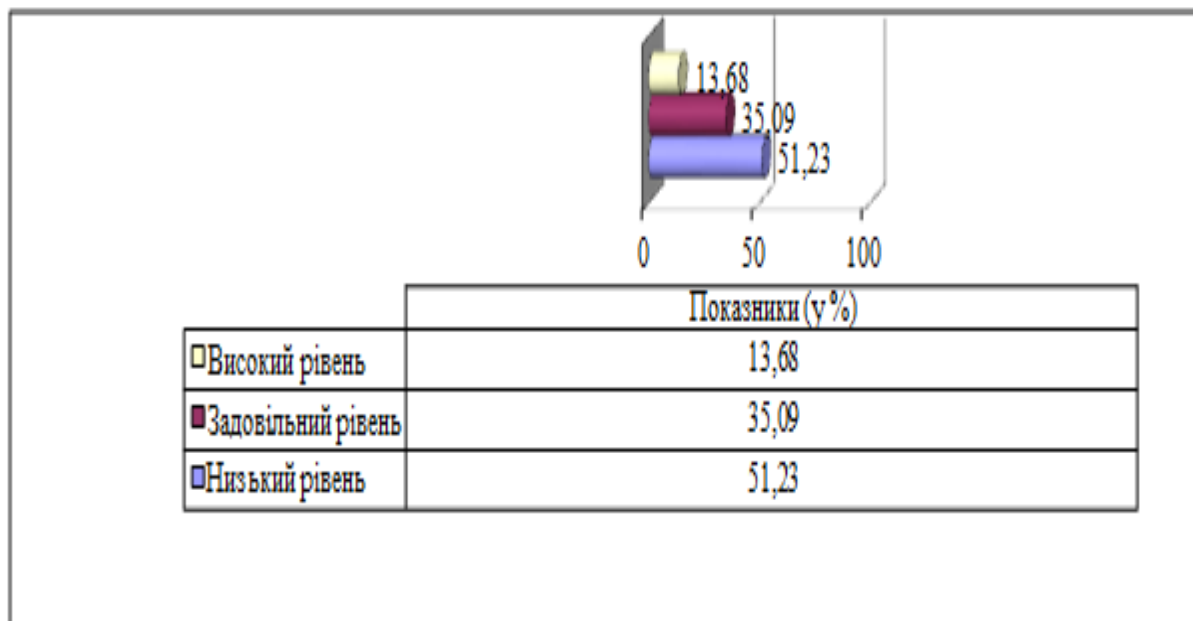


Рис. 3.1. Рівень розвитку адаптивних здібностей у студентів (n=285)

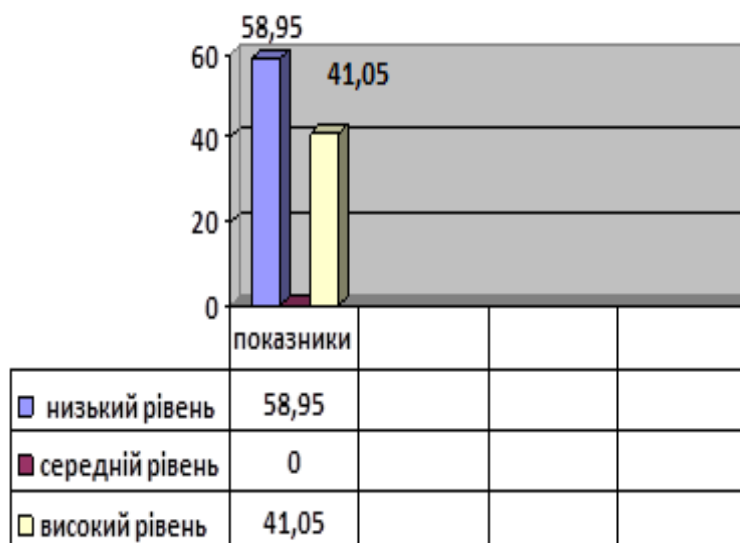


Рис. 3.2. Рівень розвитку нервово-психічної стійкості студентів (n=285)

Продовження додатку 3

Результати діагностики за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін)

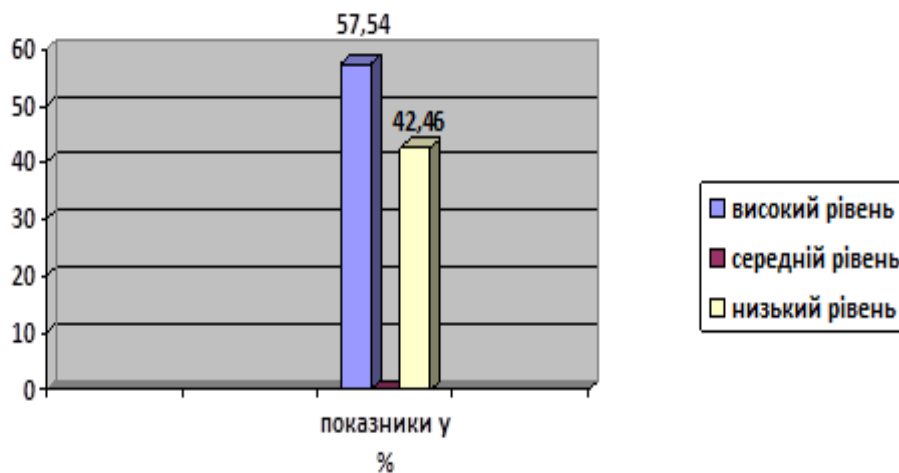


Рис. 3.3. Рівень розвитку комунікативних здібностей студентів (n=285)

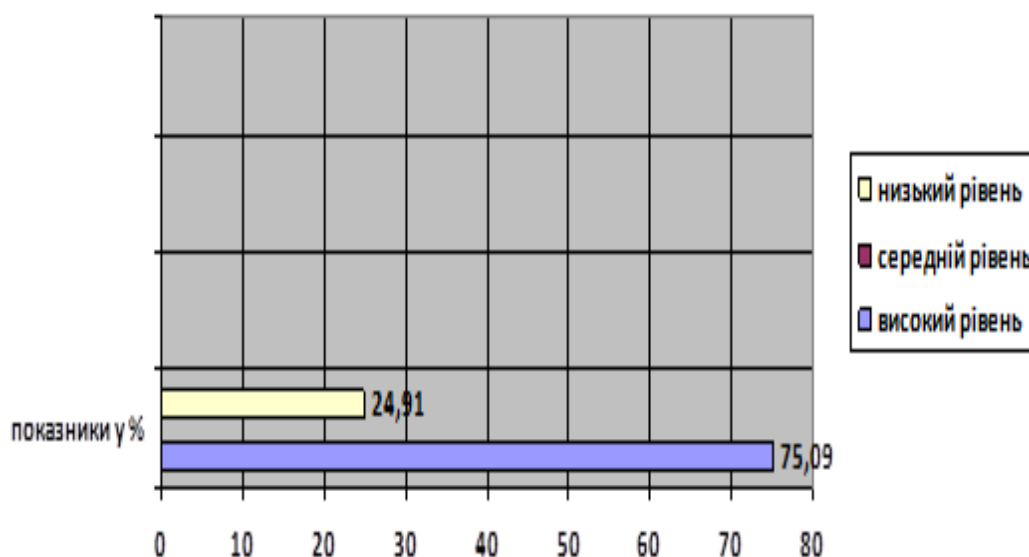


Рис. 3.4. Рівень розвитку моральної нормативності студентів (n=285)

Додаток К

Результати діагностики за методикою «Діагностики соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною)

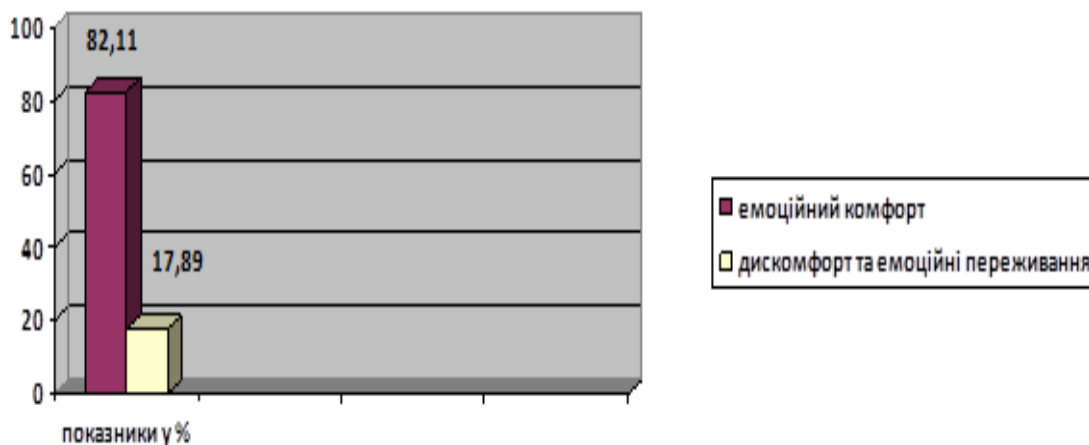


Рис. К.1. Показники емоційного комфорту студентів (n=285)

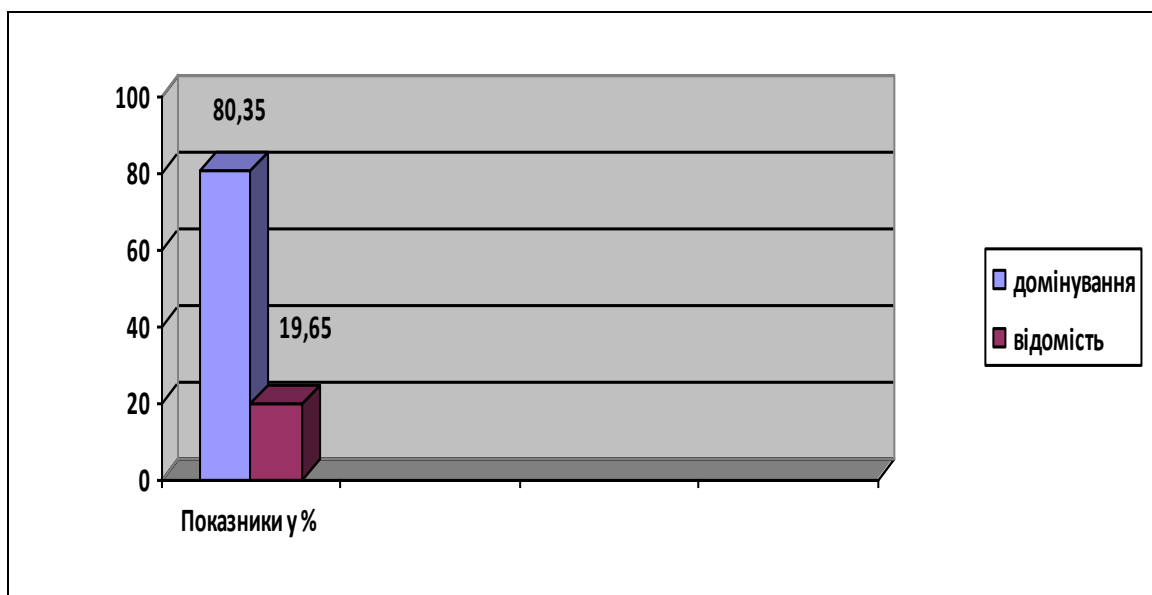


Рис. К.2. Показники домінування та відомості студентів-першокурсників (у відносинах) (n=285)

Продовження додатку К

Результати діагностики за методикою «Діагностики соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною)

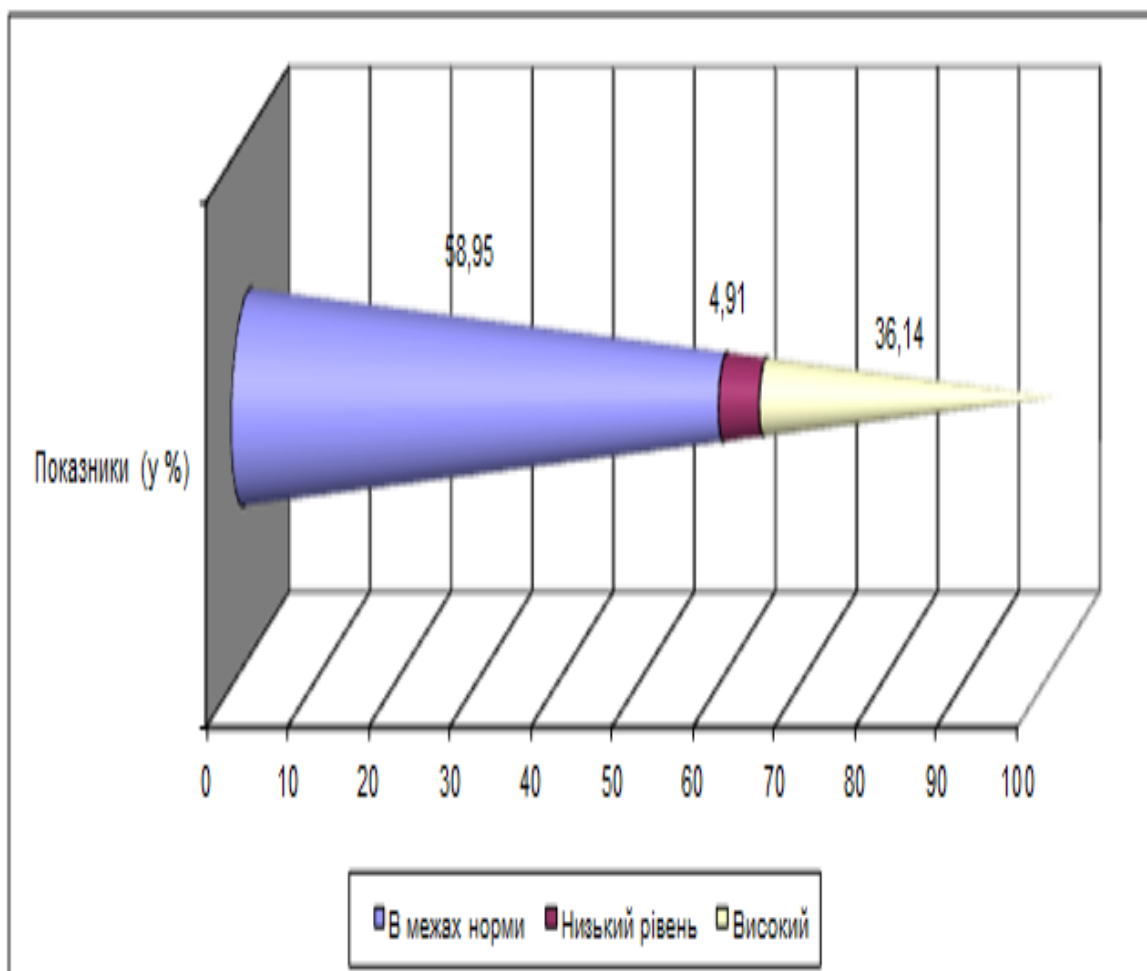


Рис. К.3. Рівень прояву ескапізму у студентів-першокурсників (n=285)

Додаток Л

Результати діагностики за методикою «Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації» (авт. О.Н. Родіна)

Таблиця Л.1

Джерела дезадаптації студентів-першокурсників (n=285)

Перелік джерел дезадаптації студентів-першокурсників	Ступінь прояву (показники у %)
особливості окремих психічних процесів	18,59
зниження загальної активності	16,49
зниження мотивації до діяльності	16,18
відчуття постійної втоми	15,09
порушення циклу «сон-бадьорість»	15,09
особливості соціальної взаємодії	13,30
соматовегетативні порушення	3,16
емоційні порушення	2,10

Додаток М

Результати діагностики за методикою «Опитувальник адаптивності до стресу» (авт. В.І. Розов)

Таблиця М.1

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку адаптивності студентів-першокурсників до стресу (n=285)

Рівень адаптивності студентів до стресу	Показники адаптивності (у %)
високий рівень	16,84
середній рівень	54,34
низький рівень	28,77

Результати діагностики за методикою «Опитувальник визначення рівня соціально-психологічного стресу» (авт. Л. Рідер, адапт. О.С. Копіною, Є.А. Суисловою, Є.В. Заїкіним)

Таблиця М.2

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку соціально-психологічного стресу у студентів-першокурсників (n=285)

Рівень соціально-психологічного стресу	Показники соціально-психологічного стресу (у %)
Низький рівень	45,96
Середній рівень	50,18
Високий рівень	3,86

Додаток Н

**Результати діагностики за методикою «Самооцінка психічних станів»
(авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним)**

Таблиця Н.1

Самооцінка психічних станів студентів – першокурсників (показники у %) (n=285)

Рівень показника	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Низький	42,81	25,61	27,37	42,46
Середній	54,39	66,32	65,61	52,98
Високий	2,80	8,07	7,02	4,56

Результати діагностики за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (авт. С.Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою)

Таблиця Н.2

Особливості копінгових реакцій на стрес студентів-першокурсників (n=285)

Копінг-поведінка в стресових ситуаціях	Показники копінг-поведінки (у %)
копінг, орієнтований на рішення завдання	36,84
копінг, орієнтований на емоції	7,02
копінг, орієнтований на уникнення	56,14

Додаток П

Порівняльні результати діагности за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін)

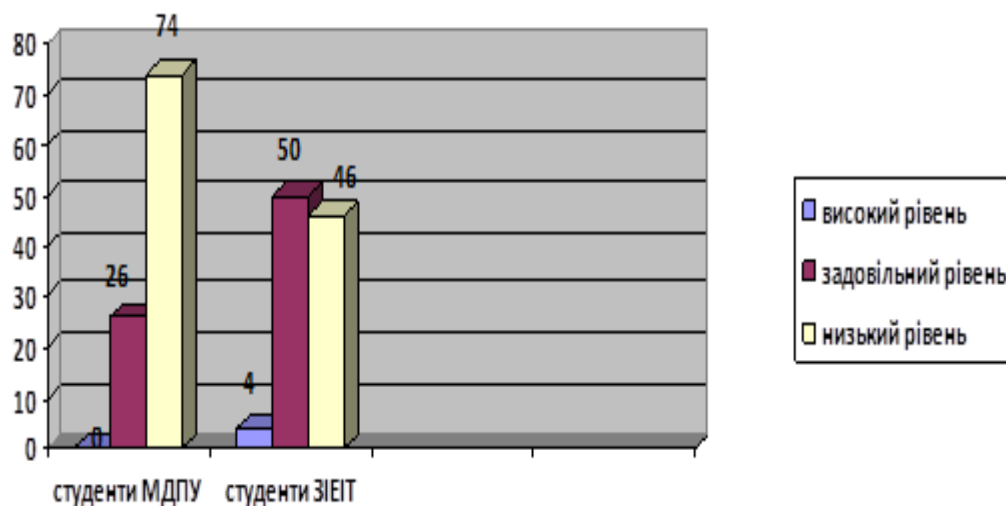


Рис. П.1. Рівень розвитку адаптивних здібностей у студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50) (показники у %)

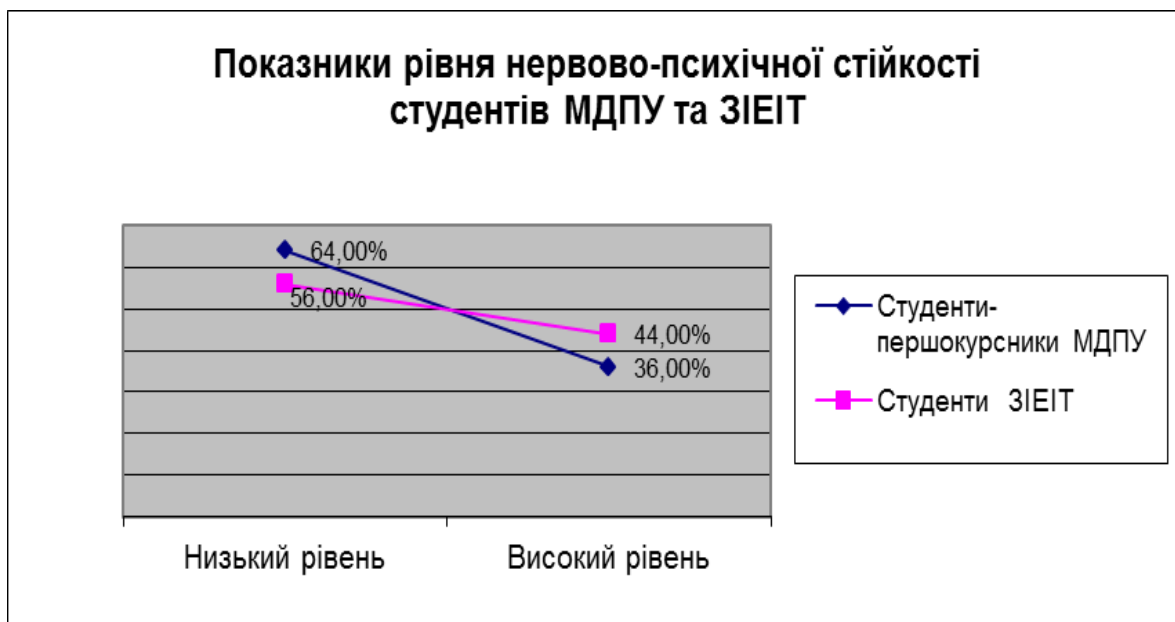


Рис. П.2. Показники рівня нервово-психічної стійкості студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50)

Продовження додатку П

Порівняльні результати діагности за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності» (авт. А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін)

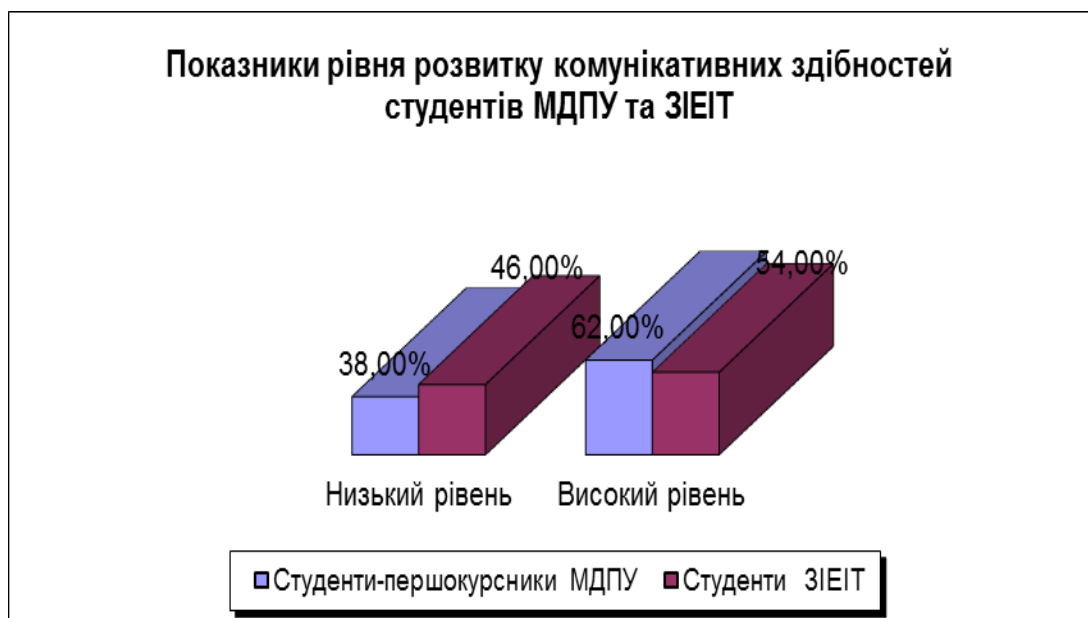


Рис. П.3. Рівень розвитку комунікативних здібностей студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50)

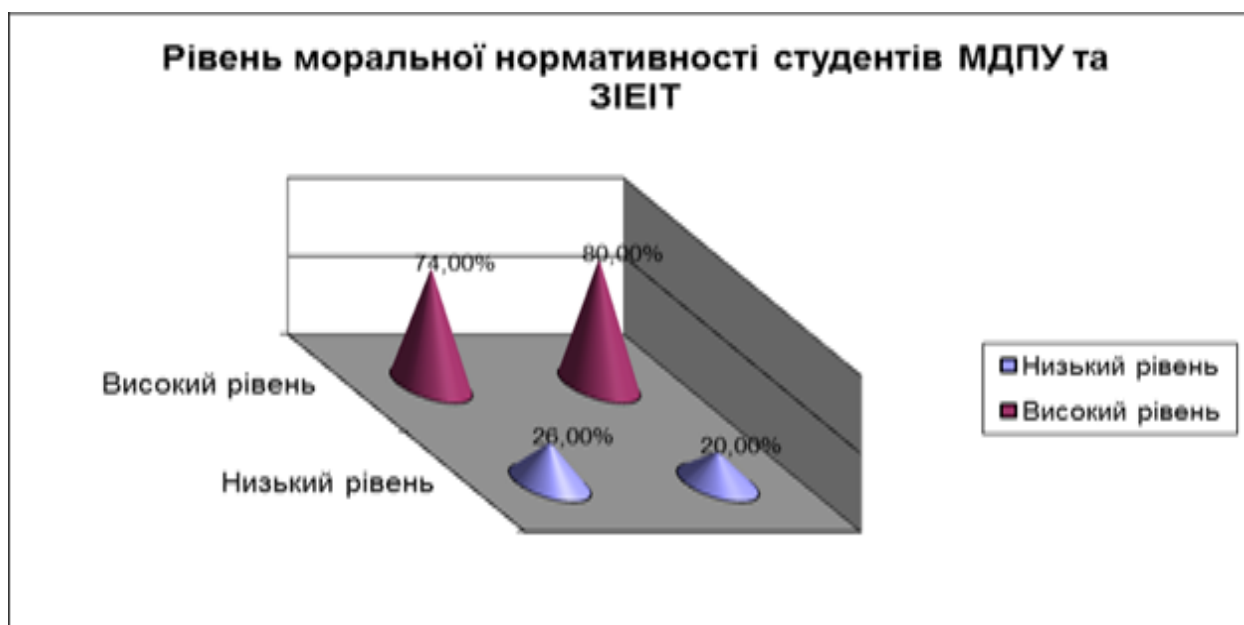


Рис. П.4. Рівень моральної нормативності студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50)

Продовження додатку II

Порівняльні результати діагностики за методикою «Діагностики соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс і Р. Даймонд, модиф. Н.А. Чайкіною)

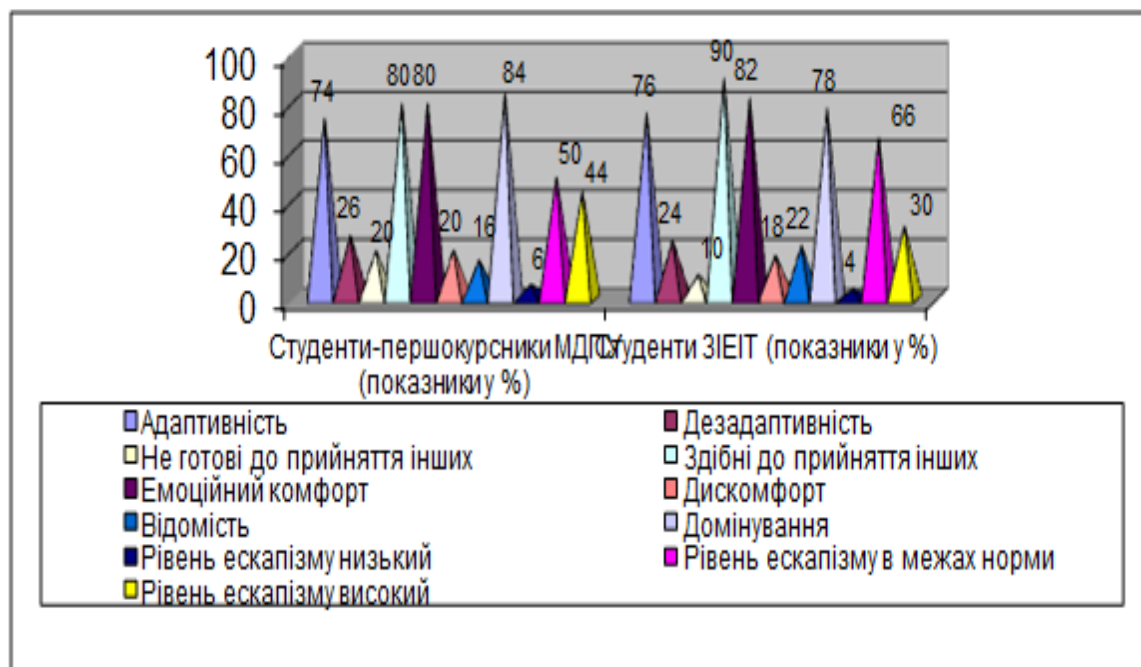


Рис. П.5. Показники соціально-психологічної адаптації студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50)

Порівняльні результати діагностики за методикою «Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації» (авт. О.Н. Родіна)

Таблиця П.1

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку дезадаптації студентів МДПУ та ЗІЕІТ (n=50)

Рівень дезадаптації	Студенти-першокурсники МДПУ	Студенти ЗІЕІТ
	Показники (у %)	
Високий рівень	4,00	2,00
Виразений рівень	16,00	14,00
Середній рівень	64,00	72,00
Низький рівень	16,00	12,00

Продовження додатку П

Порівняльні результати діагностики за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» (авт. Т.І. Ільїна)

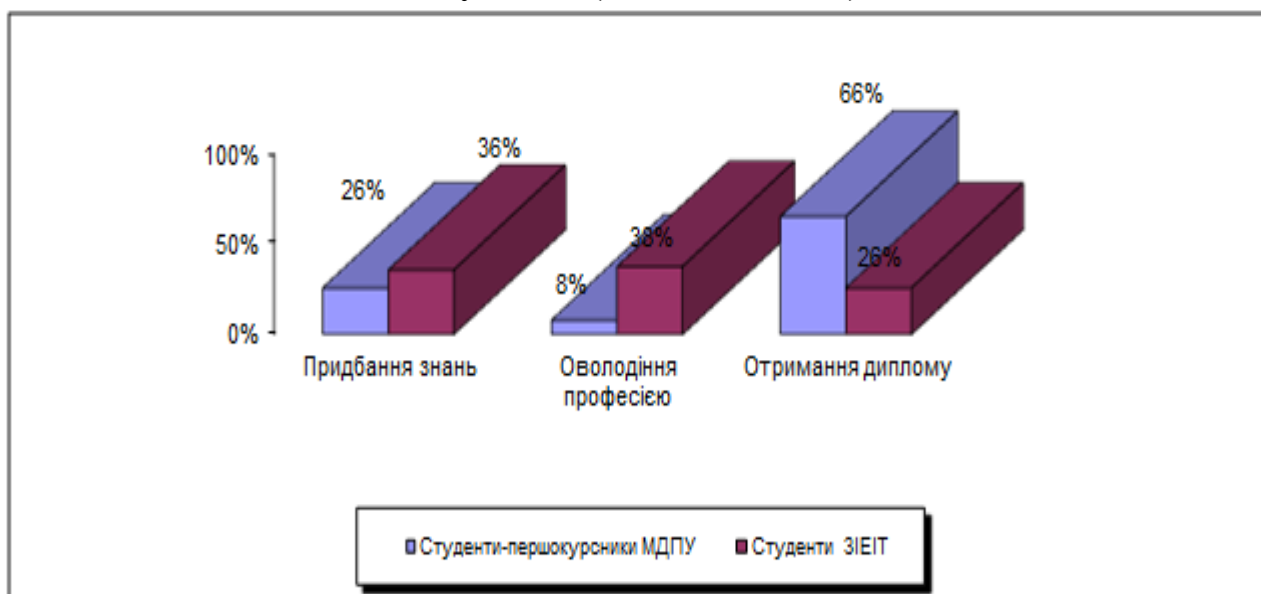


Рис. П.6. Мотиви навчання у вузі студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50)

Порівняльні результати діагностики за методикою «Оптивульник визначення рівня соціально-психологічного стресу» (авт. Л. Рідер, адапт. О.С. Копіною, Є.А. Сусловою, Є.В. Заїкіним)

Таблиця П.2

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку оціально-психологічного стресу та рівень адаптивності до нього у студентів МДПУ та ЗІЕІТ

n=50

Рівень	Соц-психол. стрес		Адаптивність до стресу	
	Показники у %			
	МДПУ	ЗІЕІТ	МДПУ	ЗІЕІТ
Високий	6,00	2,00	12,00	22,00
Середній	52,00	38,00	52,00	54,00
Низький	42,00	60,00	36,00	24,00

Продовження додатку П

**Порівняльні результати за методикою «Самооцінка психічних станів»
(авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним)**

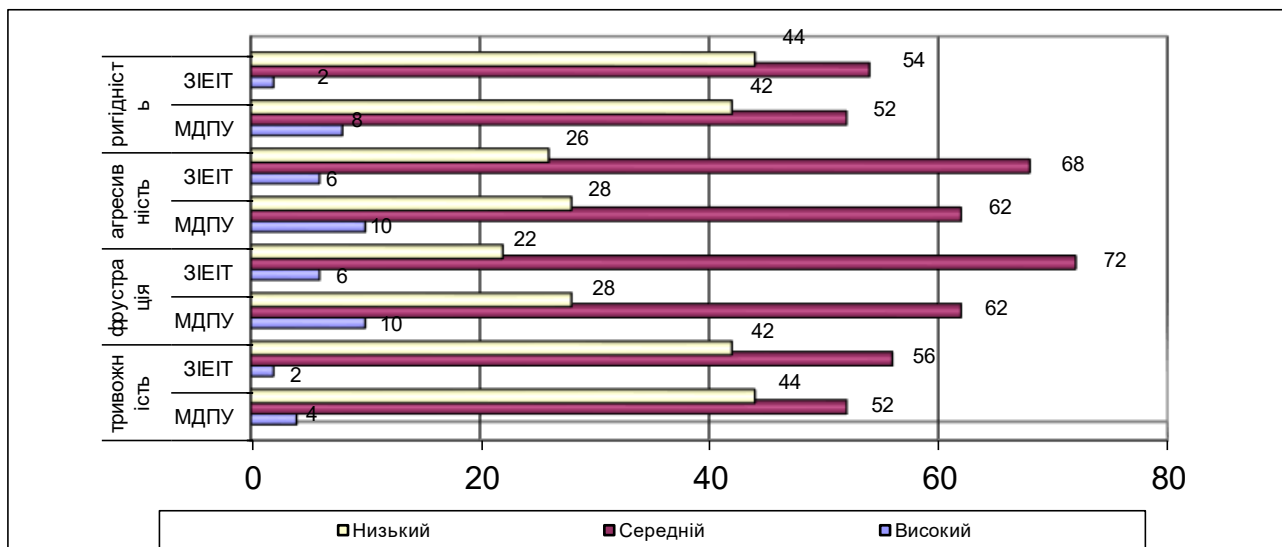


Рис. П.7. Самооцінка психічних станів студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50) (показники у %)

**Порівняльні результати діагностики за методикою «Копінг-поведінка в
стресових ситуаціях» (авт. С.Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс,
М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою)**

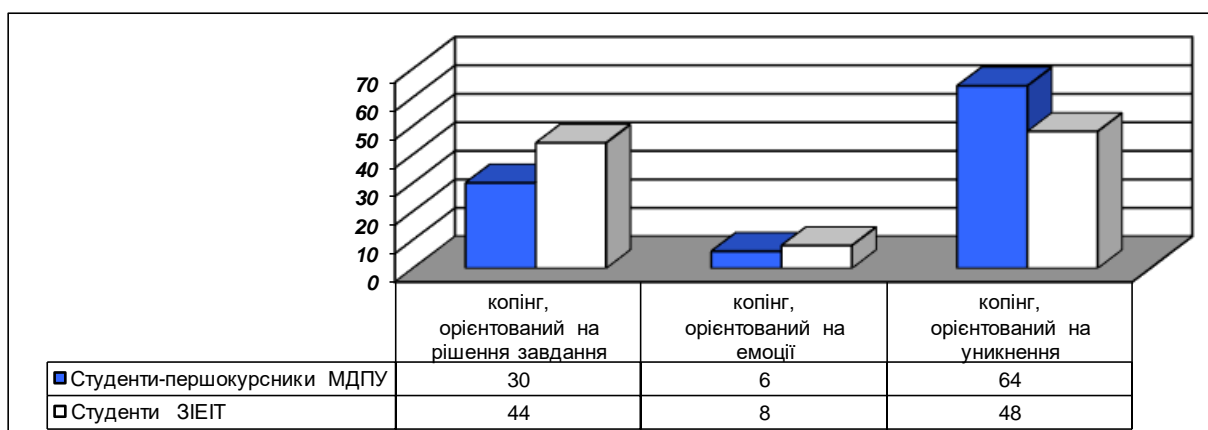


Рис. П.8. Особливості копінгових реакцій на стрес студентів МДПУ (n=50) та ЗІЕІТ (n=50) (показники у %)

Додаток Р

Таблиця Р.1

Кореляційні залежності між рівнем розвитку адаптаційних здібностей та стійкості уваги студентів

№ респондента	Адаптаційні здібності		Стійкість уваги		d (ранг 1 - ранг 2)	d ²
	Індивідуал. значення	ранг 1	Індивідуал. значення	ранг 2		
1	1	12,5	2	18,5	-6	36
2	1	12,5	2	18,5	-6	36
3	1	12,5	2	18,5	-6	36
4	1	12,5	2	18,5	-6	36
5	1	12,5	2	18,5	-6	36
6	1	12,5	2	18,5	-6	36
7	2	27,5	2	18,5	9	81
8	2	27,5	2	18,5	9	81
9	2	27,5	2	18,5	9	81
10	1	12,5	2	18,5	-6	36
11	1	12,5	1	5,5	7	49
12	1	12,5	1	5,5	7	49
13	1	12,5	1	5,5	7	49
14	1	12,5	3	28,5	-16	256
15	1	12,5	2	18,5	-6	36
16	1	12,5	1	5,5	7	49
17	1	12,5	1	5,5	7	49
18	2	27,5	3	28,5	-1	1
19	1	12,5	1	5,5	7	49
20	1	12,5	2	18,5	-6	36
21	1	12,5	2	18,5	-6	36
22	1	12,5	3	28,5	-16	256
23	1	12,5	1	5,5	7	49
24	1	12,5	1	5,5	7	49
25	2	27,5	3	28,5	-1	1
26	1	12,5	1	5,5	7	49
27	2	27,5	2	18,5	9	81
28	1	12,5	1	5,5	7	49
29	1	12,5	2	18,5	-6	36
30	1	12,5	2	18,5	-6	36
Сума		465		465	0	1760

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена визначався нами за формулою:

Продовження додатку Р

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)}, \text{ де } d - \text{ різниця між рангами за двома перемінними}$$

для кожного респондента; N – кількість випробуваних. Визначаємо емпіричне

значення r_s :
$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 1760}{30 \cdot (30^2 - 1)} = 1 - \frac{10560}{26970} = 0,6$$

Додаток С

Критические значения выборочного коэффициента корреляции рангов
(по В.Ю. Урбаху, 1964)Связь достоверна, если $r_{s \text{ эмп}} \geq r_{s \text{ табл}} 0,05$, и тем более достоверна, если $r_{s \text{ эмп}} \geq r_{s \text{ табл}} 0,01$

n	ρ		n	ρ		n	ρ	
	0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01
5	0,94	—	17	0,48	0,62	29	0,37	0,48
6	0,85	—	18	0,47	0,60	30	0,36	0,47
7	0,78	0,94	19	0,46	0,58	31	0,36	0,46
8	0,72	0,88	20	0,45	0,57	32	0,36	0,45
9	0,68	0,83	21	0,44	0,56	33	0,34	0,45
10	0,64	0,79	22	0,43	0,54	34	0,34	0,44
11	0,61	0,76	23	0,42	0,53	35	0,33	0,43
12	0,58	0,73	24	0,41	0,52	36	0,33	0,43
13	0,56	0,70	25	0,49	0,51	37	0,33	0,43
14	0,54	0,68	26	0,39	0,50	38	0,32	0,41
15	0,52	0,66	27	0,38	0,49	39	0,32	0,41
16	0,50	0,64	28	0,38	0,48	40	0,31	0,40

Продовження додатку С

Встановлення загального напрямку зсуву показників розумової працездатності першокурсників експериментальної групи за **G-критерієм знаків**. Висуваємо гіпотези: H_0 : Переважання типового напрямку зрушення між отриманими даними є випадковим. H_1 : Переважання типового напрямку зрушення між отриманими даними не є випадковим.

Респонд	Показник								
	Когнітивний компонент			Емоційний компонент			Особистісний компонент		
	до	після	зсув	до	після	зсув	до	після	зсув
№1	1	2	1	3	3	0	1	2	1
№2	2	1	-1	2	3	1	2	1	-1
№3	2	3	1	2	3	1	2	1	-1
№4	1	2	1	2	2	0	1	1	0
№5	2	3	1	2	1	-1	2	1	-1
№6	1	2	1	2	2	0	2	3	1
№7	3	3	0	2	1	-1	1	2	1
№8	1	1	0	3	3	0	1	3	2
№9	2	3	1	2	3	1	1	2	1
№10	1	1	0	2	3	1	2	1	-1
№11	2	3	1	2	3	1	1	2	1
№12	2	3	1	2	3	1	1	1	0
№13	3	1	-2	1	1	0	2	1	-1
№14	2	2	0	2	2	0	1	1	0
№15	2	1	-1	2	2	0	3	1	-2
№16	2	2	0	3	2	-1	1	1	0
№17	1	2	1	3	2	-1	1	1	0
№18	1	1	0	2	3	1	1	3	2
№19	2	2	0	2	3	1	1	1	0
№20	1	1	0	2	2	0	1	2	1
№21	2	2	0	2	2	0	1	2	1
№22	1	1	0	2	3	1	1	2	1
№23	2	2	0	2	3	1	2	3	1
№24	2	2	0	2	3	1	1	1	0
№25	3	2	-1	1	2	1	1	2	1
№26	1	1	0	2	2	0	2	2	0
№27	2	2	0	1	2	1	1	2	1
№28	3	2	-1	1	3	2	1	1	0
№29	3	3	0	3	2	-1	1	2	1
№30	2	1	-1	1	3	2	1	1	0

Продовження додатку С

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних і нульових зсувів				
Кількість зсувів в групах	Когнітивний компонент	Емоційний компонент	Особистісний компонент	Сума
додатних	9	15	14	38
від'ємних	6	5	6	17
нульових	15	10	10	35
сума	30	30	30	90

Розрахуємо зсув

По таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», що рідше зустрічаються, знаків, при яких зсув в «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 38 + 17 = 55$

Таблиця 1

Критические значения критерия знаков G для уровней статистической значимости $\rho \leq 0,05$ и $\rho \leq 0,01$ (по Оуэну Д.Б., 1966)

Преобладание «типичного» сдвига является достоверным, если $G_{\text{эмп}}$ ниже или равен $G_{0,05}$, и тем более достоверным, если $G_{\text{эмп}}$ ниже или равен $G_{0,01}$.

n	ρ		n	ρ		n	ρ		n	ρ	
	0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01
5	0	-	27	8	7	49	18	15	92	37	34
6	0	-	28	8	7	50	18	16	94	38	35
7	0	0	29	9	7	52	19	17	96	39	36
8	1	0	30	10	8	54	20	18	98	40	37
9	1	0	31	10	8	56	21	18	100	41	37
10	1	0	32	10	8	58	22	19	110	45	42
11	2	1	33	11	9	60	23	20	120	50	46
12	2	1	34	11	9	62	24	21	130	55	51
13	3	1	35	12	10	64	24	22	140	59	55
14	3	2	36	12	10	66	25	23	150	64	60
15	3	2	37	13	10	68	26	23	160	69	64
16	4	2	38	13	11	70	27	24	170	73	69
17	4	3	39	13	11	72	28	25	180	78	73
18	5	3	40	14	12	74	29	26	190	83	78
19	5	4	41	14	12	76	30	27	200	87	83
20	5	4	42	15	13	78	31	28	220	97	92
21	6	4	43	15	13	80	32	29	240	106	101
22	6	5	44	16	13	82	33	30	260	116	110
23	7	5	45	16	14	84	33	30	280	125	120
24	7	5	46	16	14	86	34	31	300	135	129
25	7	6	47	17	15	88	35	32			
26	8	6	48	17	15	90	36	33			

1 при

Продовження додатку С

З таблиці

Типовий зсув – додатній.

Від’ємних зсувів 17.

$$G_{кр} = \begin{cases} 20(\rho \leq 0,05) \\ 18(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{емп}}$ - кількість нетипових зсувів, тобто $G_{\text{емп}} = 17$

$$G_{\text{емп}} < G_{кр}$$

Отже H_0 – відкидається, а H_1 - приймається. Тобто на 5% та на 1% рівні достовірності даний зсув не випадковий, а отже система психолого-педагогічних заходів дає додатній результат.

Додаток Т
ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Тема та зміст занять	Кількість годин
<i>Початковий етап. Актуалізація адаптаційного потенціалу студентів</i>		<i>6 годин</i>
1.	Заняття 1. Виявлення очікувань та основних проблем студентів Прийняття правил та принципів роботи групи Вправа «Асоціація на самого себе» Бесіда «Діагностика адаптаційних проблем» Вправа «Путанка» Вправа «Німа емоція» Вправа «Ритм» Рефлексія Ритуал прощання	2 години
2.	Заняття 2. Техніки підвищення особистісного адаптаційного потенціалу. Ритуал вітання Вправа «Емоція» Вправа «Я-успішний в адаптації студент» Вправа «Врожай» Вправа «Настрій» Вправа «Внутрішній промінь» Вправа «Книга» Рефлексія Ритуал прощання	2 години
3.	Заняття 3. Тренінг поведінки: засвоєння норм студентського середовища та соціально-психологічного простору університету. Ритуал вітання Вправа «Павутина» Вправа «Як стати своїм» Вправа «Перехоплення ініціативи» Вправа «Незалежна поведінка» Вправа «Подолання страху спілкування з керівництвом» Вправа «У кабінеті керівництва» Вправа «У бібліотеці» Рефлексія. Ритуал прощання	2 години

Продовження додатку Т

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Тема та зміст занять	Кількість годин
	Основний етап. Розвиток особистісної стресостійкості студентів до зростання розумового навантаження. Підвищення розумової працездатності, формування культури розумової праці	10 годин
4.	Заняття 4. Підвищення особистісної стресостійкості студентів Ритуал вітання Вправа «Мій ворог – мій друг» Вправа «Ситуація» Вправа «Оцінка стресорів» Вправа «Когнітивне переструктурування» Вправа «Сонячні промені» Пам'ятка «Як перехитрити стрес» Рефлексія. Ритуал прощання	2 години
5.	Заняття 5. Релаксаційні психотехніки як метод зниження адаптаційного стресу Ритуал вітання Вправа «Антистрес» Вправа «Дихальна медитація» Вправа «Антистресова релаксація» Рефлексія. Ритуал прощання	2 години
6.	Заняття 6. Техніки розвитку уваги Ритуал вітання Вступне слово «Потенціал Вашої уваги» Вправа – розминка «Велика прогулянка» Вправа «Кордони уваги» Бесіда – обговорення «Основні принципи концентрації» Вправа «Візуальна концентрація» Вправа «Тільки сидіти» Вправа «Переривчаста увага» Вправа «Пульс уваги» Пам'ятка «Корисні поради» Рефлексія. Ритуал прощання	2 години

Продовження додатку Т

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Тема та зміст занять	Кількість годин
7.	Заняття 7. Прийоми розвитку пам'яті студентів Ритуал вітання Вправа – розминка «Чи можете Ви згадати?» Вправа – розминка «Згадування подій» Бесіда-обговорення «Основні принципи сприйняття інформації» Вправа «Фігури» Бесіда –обговорення «Основні принципи запам'ятовування інформації» Вправа «Логічні закономірності» Вправа «Послідовні асоціації» Вправа «Зберегти в пам'яті речення» Практичні рекомендації «Деякі правила: метод вивчення повністю та частинами та формула ОЧОГ» Бесіда – обговорення «Основні принципи повторення інформації» Вправа «Раціональне повторення інформації» Пам'ятка «Корисні поради» Рефлексія. Ритуал прощання	2 години
8.	Заняття 8. Техніки розвитку мислення студентів Ритуал вітання Вправа –розминка «Чи є рішення?» Вправа розминка «Активне мислення» Вправа «Аналітичний поділ» Вправа «Метод грузді» Вправа «Як сказати по-іншому?» Вправа «Повний спектр» Вправа «Склади речення» Рефлексія. Ритуал прощання	2 години
<i>Завершальний етап. Підвищення мотивації навчання студентів</i>		<i>2 години</i>
9.	Заняття 9. Мотиваційний поштовх Ритуал вітання Вправа «Бути нескромним» Вправа «Моя майбутня самореалізація» Вправа «Життєво важливі цілі» Вправа «Планування досягнення цілей» Вправа «Коллаж – моє життя в університеті: яким воно є та яким я його бачу» Вправа «Налаштуйся на успіх». Рефлексія тренінгу	2 години

Продовження додатку Т

Психотренінгова програма підвищення адаптаційного потенціалу та розумової працездатності студентів-першокурсників

Заняття 1. Виявлення очікувань та основних проблем.

Мета першого заняття – установити довірливі стосунки між учасниками, виявити в учасників тренінгу типові для них ситуації, переживання і труднощі, пов'язані з процесом адаптації та особливостями розумової діяльності у вищій школі.

Прийняття правил тренінгу. Студентам було запропоновано прийняти комплекс правил, дотримання яких буде поліпшувати роботу в групі та робити її більш ефективною. Правила повинні бути такими, щоб усім було:

- 1) Цікаво! Для цього необхідно бути активним, чесним і вміти слухати кожного.
- 2) Комфортно! Забороняється кривдити й обвинувачувати.
- 3) Безпечно! (правило конфіденційності).
- 4) Цінність кожного учасника групи.
- 5) Відвертість і щирість (краще відмовитися говорити, а ніж сказати неправду).
- 6) Розуміти, а не оцінювати один одного.
- 7) Терпимо ставитися до проявів іншого.
- 8) «Я-Ти»- висловлюватися від себе особисто.
- 9) Ділитися своїми почуттями з приводу того, що відбувається в групі - як гарним, так і поганим.
- 10) Правило «СТОП» - можливість без пояснень зупинити будь-яку розмову, що стосується твоєї особистості.

Перед тим, як прийняти правила, вони були обговорені зі студентами, а потім урочисто прийняті під оплески групи.

Знайомство. Проводилась *вправа «Асоціація на самого себе»*. Мета: вправа дозволяє першокурснику дати про себе інформацію в стислій формі та відрефлексувати наявність (або відсутність) особистісних змін, які відбулися

Продовження додатку Т

протягом останнього року. Також вправа дає можливість діагностувати актуалізованість проблеми адаптації та інших особистісних проблем першокурсників. Кожному учаснику пропонувалося назвати своє ім'я і дати дві асоціації на самого себе, перша – “Я такий, яким я є зараз”; друга – Я такий, яким я був рік тому”. Асоціювати себе бажано з явищами природи – погодою, порою року тощо. Після цього всі учасники заповнюють та чіпляють до одягу картки зі своїм ім'ям.

Вправа «Діагностика адаптаційних проблем». Мета: виявити наявність адаптаційних проблем серед конкретних учасників тренінгу. Дана вправа проводилась у формі бесіди, студентам були задані такі запитання: “Якими були Ваші перші враження від університету і від навчання у ВНЗ?”, “З якими проблемами Ви вже зустрілися?”, “Яким Ви уявляєте собі студентське життя?” та інші. Питання задаються всім послідовно по колу, починаючи з ведучого, далі – студенти - першокурсники.

Вправа «Путанка». Мета: вправа сприяє зняттю внутрішньої замкненості та дозволяє налаштуватися на позитивний лад. Учасники беруться за руки, створюючи ланцюжок. Далі обирається ведучий (будь-який учасник тренінгової групи), який веде ланцюг, переступаючи через руки інших та заплутуючи її. Учасник, який чекає весь цей час за дверима, входить та намагається розплутати ланцюг. Коли йому це вдається, він змінює ведучого. Вправа повторюється декілька разів.

Вправа «Німа емоція». Мета: вправа сприяє налагодженню тілесного контакту між учасниками. Усі учасники сідають у коло та беруться за руки, включаючи ведучого. Починаючи з ведучого, який задумує будь-яку емоцію, та намагається передати її учаснику зліва тільки за допомогою дотику рук, не кажучи ані слова. Приймавши емоцію, учасник зліва передає її далі по колу, знову ж без слів. Вправа повторюється до тих пір, поки ведучому не повернеться його емоція. Далі, починаючи з останнього учасника, по колу йде

Продовження додатку Т

обговорення «Хто яку емоцію передавав?». Вправа повторюється декілька разів.

Вправа «Ритм». Мета: сприяє формуванню відкритості до співрозмовника. Виконується вона в парах. Два студенти стають один до одного й домовляються про свої ролі: один - ведучий, другий – «дзеркало». Руки учасників підняті на рівень грудей і повернені долонями назустріч один одному. Ведучий починає здійснювати довільні рухи руками, а той, що грає роль «дзеркала», намагається відбити їх у тім же ритмі. Ролі кілька разів міняються. Психологічний зміст вправи полягає в тому, щоб відчуті внутрішній "ритм" іншої людини і якомога повніше відбити його. При цьому корисно подумати про те, що кожна людина - індивідуальність, що вона володіє унікальним психологічним "ритмом", і щоб правильно зрозуміти людину, необхідно насамперед відчуті її енергетику, темперамент, спрямованість.

Завершується перше заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;
- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Ритуал прощання. Ведучий пропонує групі завершувати роботу загальним ритуалом «Лотос». Всі учасники стають щільно один до одного у коло та кладуть руки на пояс сусідам, за командою команді ведучого «Квітка лотоса» починає розкриватися. Далі усі плескають у долоні та дякують один одному.

Заняття 2. Техніки підвищення особистісного адаптаційного потенціалу студентів.

Продовження додатку Т

Мета даного заняття – сприяти успішному усвідомленню студентами своєї нової соціальної ролі, відпрацювати навички групової взаємодії, опанувати способами подолання труднощів та розвинути адаптивні можливості студентів.

Починається робота в групі з *ритуалу вітання «Чудове привітання»*. Учасники тренінгу в перші хвилини заняття рухаються по кімнаті і, зустрічаючись з партнером, по черзі торкаються один одного плечима, спиною, рукою, щічками, носом та вербально вітаються за принципом «кожен з кожним».

Вправа «Емоція». Мета: досягнення стану розкृतості і волі, отримання навичок самопізнання свого тіла, невербальної взаємодії.

Заздалегідь готується набір карток з написаними на них емоціями і частинами тіла людини, за допомогою яких ці емоції треба виразити. Наприклад, картка "Смуток. Руки" означає, що емоцію «сумуй» варто виразити за допомогою рук.

На картках можуть бути відзначені наступні емоції: «Горе. Обличчя», «Радість. Губи», «Пихатість. Рука», «Гордість. Спина», «Страх. Ноги» тощо.

Вправа «Я - успішний в адаптації студент». Мета: актуалізація та вербалізація існуючих переживань, формування уявлень про способи досягнення успіху в адаптації.

Студентам пропонується перенестися подумки в минуле: перший місяць навчання у вузі. Опишіть себе як студента з успішною поведінкою в ситуаціях навчально-професійної діяльності, спілкуванні з однолітками і викладачами, у вирішенні питань побуту. Рефлексія. Члени тренінгової групи рефлексують сприйняте, обмінюються враженнями, задають питання на уточнення студентам, що представили себе як студенти з позитивним досвідом адаптації до вищого навчального закладу. Групове обговорення: "Що об'єднує всіх успішних студентів у плані адаптації до вузу та майбутньої педагогічної діяльності?"

Продовження додатку Т

Вправа «Врожай». Мета: формування навичок попередження та подолання труднощів в адаптаційний період.

Для того, щоб студент-першокурсник був успішним в період адаптації до вузу і професійної діяльності («збирав урожай у процесі його дозрівання» за Л.С. Виготським), він повинен опанувати способами попередження та подолання труднощів. «Уявіть собі, що перед вами кошик. Давайте зберемо в нього «урожай» - способи, використані вами, вашими успішними однолітками для подолання труднощів в адаптаційний період».

Основні стратегії в підвищенні адаптованості, з нашого погляду, полягають у використанні ресурсів особистісного й суб'єктного рівнів індивідуальності людини. Нижче наводяться розповсюджені й, з нашого погляду, найбільш продуктивні у зв'язку з позначеним підходом техніки підвищення адаптаційних можливостей людини, що були використані нами в ході тренінгової роботи.

Вправа «Настрій». Мета: створення позитивного емоційного настрою, мобілізація внутрішнього потенціалу. Для створення гарного настрою потрібно воскресити образ приємної для Вас події. Приклад. Згадайте до дрібниць день, коли ви набрали цілий кошик відмінних грибів (спіймали відразу три щуки, здобули перемогу, отримали те, до чого так довго прагнули тощо). Пам'ятаєте: ви прокинулися в селі дуже рано? Потім помчали до річки. Легкий вітерець пробігав по водянній гладіні. Сонце відбивалося в кожній хвилі. Добре і спокійно. Згадуйте, згадайте, що було потім. Посміхайтесь! Конкретні приємні бачення повинні розбудити ваші емоції і створити гарний настрій.

Вправа «Внутрішній промінь». Мета: зняття стомлення, знаходження внутрішньої стабільності. Вправа виконується індивідуально кожним студентом. Для виконання вправи необхідно зайняти зручну позу. Уявіть, що усередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, що повільно й послідовно рухається зверху донизу і на шляху свого руху освітлює зсередини всі деталі

Продовження додатку Т

особи, шиї, пліч, рук і т.д. теплим, рівним і розслаблюючим світлом. У міру просування зникає напруга в потилиці, «прохолоджуються» очі, послабляється напруження в кутиках губ, опускаються плечі, вивільнюються шия й груди. Внутрішній промінь ніби формує нову зовнішність спокійної й вільної людини, задоволеною собою та своїм життям. Від виконання вправи необхідно одержувати внутрішнє задоволення, навіть насолоду. Закінчується вправа словами: «Я став новою людиною! Я став сильним, спокійним і стабільним! Я все буду робити добре!».

Вправа «Книга». Мета: формування внутрішніх засобів рольової децентризації

Вправа виконується індивідуально. Необхідно уявити себе книгою, що лежить на столі (або будь-яким іншим предметом, що перебуває в даний момент у полі зору). Варто сконструювати у свідомості внутрішнє «самопочуття» книги - її спокій, положення на столі, що захищає від зовнішніх впливів обкладинку, складені сторінки. Крім цього, важливо побачити «очима книги» навколишню кімнату і «зовні» розташовані предмети: олівці, ручки, папір, зошити, стілець, книжкову шафу, стіни, вікно тощо. Вправа проводиться протягом 3-4 хвилин. Вона допомагає зняти внутрішнє напруження студентів, переводячи їх у «світ інших вимірів», можна сказати, у видимий «рівнобіжний світ» з реальним існуванням предметів за своїми власними законами, відмінними від законів людського життя. Сприйняття «інших світів» і внутрішнє включення в один з них дає можливість розуміння множинності, багатогранності будь-якої життєвої і професійної ситуації, сприяє тимчасовому «вимиканню» із власних обставин, що травмують, і ставлення до них, як до відносно реальних, одним з безлічі різноманітних форм життя. У такий же спосіб можна організувати психологічну «подорож» у середину картини або світлина, що висить на стіні, обіграти вигаданий сюжет ситуації.

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

Продовження додатку Т

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;
- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 3. Тренінг поведінки: засвоєння норм студентського середовища та соціально-психологічного простору університету.

Мета заняття – засвоєння норм поведінки в різних навчальних ситуаціях, розвиток навичок спілкування.

Ритуал «Чудове привітання».

Вправа «Павутина». Мета: формування згуртованості групи, створення позитивного сприятливого мікроклімату в ній.

Для виконання вправи необхідно мати клубок ниток. Студенти збираються в коло. Ведучий стискає вільний кінець нитки в кулаці й кидає його тому, кому хоче. Другий учасник гри, той, хто спіймав клубок, намотує нитку на палець і кидає клубок тому, хто йому подобається. До того ж, під час кидання (передавання) клубка іншому учаснику слід зробити йому комплімент. Наприклад: «У тебе гарна зачіска», «Ти дуже добра», «Ти розумниця», «Ти пунктуальна» тощо. Наприкінці ведучий може пожартувати: «Тепер ви навіки зв'язані між собою». Під час розплутування ниток проводиться обговорення того, що таке колектив. Які риси є важливими і цінними для згуртованого колективу.

Вправа «Як стати своїм». Мета: формування у студентів навичок долати бар'єр, який виникає у спілкуванні, швидко і якісно вступати в контакт з незнайомими людьми.

Учасникам тренінгу пропонується ситуація: студент нікого не знає з членів своєї академічної групи, але хоче познайомитися з ними і вступити в контакт. Для цього йому необхідно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу,

Продовження додатку Т

сприйняли його за «свого». Програється кілька варіантів такого знайомства, потім проводиться обговорення, а саме: що вдалося, що не вдалося; хто з учасників тренінгу найкраще з цим впорався тощо. Проте всі ми різні, тому є особи, які все ж таки не наважаться підійти першими і познайомитись. Тому можливий другий варіант: члени вже сформованої мікрогрупи підходять до сором'язливого студента і перші починають розмову. Після вправи знову проводиться обговорення.

Вправа «Перехоплення ініціативи». Мета: отримання досвіду неформального спілкування, формування навичок самопрезентації та толерантності.

Пропонується ситуація неформального спілкування – конкуренції серед студентів. Умови ситуації є такими: кожному студентові хочеться привернути увагу до себе, розповісти щось цікаве і значуще для інших. Завдання полягає в тому, щоб вдало перехопити ініціативу в попереднього мовця, при цьому не образивши його, не поводячись грубо чи агресивно, але з перших своїх слів привернути увагу і зацікавити присутніх. У ролі того, хто перехоплює ініціативу, виступають по черзі всі учасники тренінгу.

Вправа «Незалежна поведінка». Мета: тренування поведінки, незалежної від поведінки академгрупи, здатності самостійно приймати рішення в ситуації тиску з боку групи.

Ведучий пропонує відтворити таку типову проблемну ситуацію: студентська академгрупа проявляє негативне ставлення до активності в навчанні окремого студента. Першокурсник повинен дати впевнену, але не агресивну відповідь негативно налаштованій групі. Якщо виникають труднощі, він може обрати собі «двійника», який буде вербально або не вербально доповнювати його відповідь. Далі відбувається обговорення.

Ведучий запитує учасників тренінгу, які саме кабінети студенту доводиться час від часу відвідувати і де у нього найчастіше виникають

Продовження додатку Т

внутрішні психологічні труднощі. Щоб подолати їх пропонуються наступні вправи.

Вправа «Подолання страху спілкування з керівництвом». Мета: формування у студентів впевненості в собі, ініціативності та врівноваженості в ситуації ділового спілкування.

Учасникам тренінгу ведучий дає установку: уявити керівництво, ставлячись до всього як до гри, бути спокійним і врівноваженим. «Розслабтесь, заплющити очі. Подумки уявіть себе біля дверей кабінету, до якого ви боїтесь заходити. Глибоко зітхніть і уявіть, що все це відбувається не насправді, а начебто у грі. Керівник – актор, який лише грає свою роль, але в глибині душі він цілком Вас розуміє. Ви спокійні і впевнені. Ви переконливо відстоюєте свою позицію. Ви відчуваєте внутрішній спокій та стабільність.

Вправа «У кабінеті керівництва». Мета: формування навичок подолання складних ситуацій та проблем, вміння зберігати спокій та впевненість у собі при їх вирішенні.

Кожному по черзі доведеться прохати ту чи іншу посадову особу підписати заяву. При цьому, наперед відомо, що керівник відмовить. Ситуації можуть бути наступні: підписати заяву на матеріальну допомогу, вільне відвідування занять, заяву на звільнення від занять на певний час тощо. При цьому учасник повинен дотримуватися норм ділового спілкування, викладати суть справи стисло та аргументовано. Зберігати спокій. Відбувається обговорення.

Рольова дискусія «У бібліотеці». Мета: відпрацювання навичок ділового спілкування, насамперед спілкування студентів з персоналом бібліотеки. Учасникам тренінгу роздаються рольові інструкції на картках, студенти, продумавши свою поведінку в описаних ситуаціях, розігрують сцену конфлікту в бібліотеці. Ведучий об'єднує учасників у групи та пропонує наступні ситуації:

1) «Ви – бібліотекар читального залу, Вашу увагу привернула розмова на підвищених тонах, що відбулася між студенткою та завідувачем абонементним

Продовження додатку Т

відділом. Вас обурює як те, що люди голосно розмовляють у читальному залі, так і те, що студентка сперечається з керівництвом. Ви підходите і говорите:...»

2) «Ви – студент першого курсу. Ви завжди серйозно готуетесь до занять. Сьогодні Ви, як завжди, завітали до читального залу попрацювати, але за Ваш стіл сіла одногрупниця і почала про щось запитувати. Вас це не влаштовує і Ви говорите:...

3) Ви - студентка п'ятого курсу. У Вас сьогодні має бути дуже важливий семінар, на якому Вам доведеться відповідати. У Вас є деякий час, щоб попрацювати в читальному залі. Але Вам заважає читати група студентів та працівників бібліотеки, які починають з'ясовувати стосунки з незрозумілого приводу. Ви говорите їм:...

4) Ви – студентка першого курсу. У Вас завтра контрольна робота з психології і Вам терміново потрібен підручник. Ви звернулися до бібліотеки і – уже вкотре! – почули у відповідь, що всі підручники видані. У Вас виникли сумніви, чи це правда, адже Ви звертаєтесь уже не вперше. Ви вирішили звернутися до завідувачого відділу. Ви підходите до неї і говорите:...

5) Ви - студентка першого курсу. Нещодавно Ви загубили бібліотечну книгу. Вам дозволили відтермінувати її повернення, але не надовго. Тому Ви, будучи в читальному залі, вирішили підійти до свого одногрупника, у якого Ви колись бачили саме такий підручник. Щойно Ви встигли запитати його, де можна придбати цю книгу, як до Вас підійшла завідувачка відділу і почала висловлювати претензії. Ви відповіли їй:...

Після взаємодії, зумовленої рольовими інструкціями, відбувається обговорення і пошук оптимальних моделей поведінки для кожного персонажа.

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;

Продовження додатку Т

- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 4. Підвищення особистісної стресостійкості студентів.

Мета заняття – підвищення особистісної стресостійкості першокурсників та формування у студентів навичок позитивного, конструктивного мислення у проблемних стресових ситуаціях.

Ритуал «Чудове привітання».

Часто стресові ситуації пов'язані з виникненням конфліктів між одногрупниками та невмінням конструктивно їх долати. Для цього студентам пропонується виконати наступні вправи.

Вправа «Мій ворог - мій друг». Мета: формування навичок конструктивного підходу у вирішенні проблем, об'єктивного їх сприйняття.

Після конфлікту з ким-небудь найчастіше Ви оцінюєте цю людину абсолютно негативно. Ви налаштовані критикувати її: називаєте її недоліки й певною мірою концентруєтесь на них. Ви переклали всю провину на дану людину й тим самим «закрили» для себе можливість конструктивного підходу у вирішенні проблеми. Об'єктивне подання припускає бачення не тільки негативних сторін, як це буває в конфліктній ситуації, але й наявних позитивних характеристик. Більше того, недоліки є наслідком переваг і, навпаки, переваги переростають у недоліки.

Для даної вправи необхідно взяти чистий аркуш і розділити його на дві половини - праву й ліву. У лівій частині аркуша запишіть особливості людини, з якою Ви пережили конфлікт і протистояння. У правій частині продовжите свій список, переводячи відзначені негативні риси в позитивні. Намагайтеся завершити свою оцінку, відзначивши не тільки негативні риси, але й проаналізувавши їхнє позитивне продовження.

Наприклад, у лівій частині Ви записали:

Продовження додатку Т

1. Відсутність достатнього життєвого досвіду.
2. Різкість у спілкуванні.
3. Зайва поспішність у прийнятті рішень.
4. ...

Продовжуючи відзначені якості вбік позитива, у правій частині аркуша можна написати наступне:

1. Відкритість, евристичність, можливість почати нову справу, вирішити нову проблему.
2. Критичність, здатність побачити допущені помилки.

Вправа «Ситуація». Мета: отримання досвіду адекватного сприймати стресової ситуації та безболісного її подолання.

У Вас відбувся конфлікт. Після нього ви бачите тільки негативні наслідки того, що відбулося. Тому напругу, що виникла у Вас у конфлікті, Ви переживаєте довго, і не можете від неї позбутися. Як «позбутися» цієї напруги й швидко заспокоїтися?

Візьміть чистий аркуш паперу й у лівій частині аркуша перелічіть негативні наслідки даного конфлікту. Потім відзначені вами характеристики ситуації переведіть у позитив у правій частині аркуша.

Наприклад, у лівій частині сторінки Ви відзначили:

1. Проблема залишилася невирішеною.
2. Ви переживаєте почуття провини, Вам здається, що Ви могли б поводитися більш конструктивно.
3. Як тільки Ви бачите людину, з якою відбувся конфлікт, Ви відчуваєте сильне роздратування.

У правій частині Ви можете написати:

1. Проблема залишилася невирішеною, тому Ви маєте можливість знайти дійсно конструктивне рішення. У Вас був час для пошуку додаткової інформації для ухвалення конструктивного рішення.
2. Якщо Ви звинувачуєте самого себе, отже, Ви не втратили здатність

Продовження додатку Т

3. бачити свої недоліки. Тож, Ви можете вдосконалюватися, підніматися вгору по шляху підвищення й створення свого соціального статусу.

4. Ви - жива людина. Можете бути природним і відчувати живі, безпосередні емоції.

Наступні вправи покликані допомогти студентам адекватно сприймати стреси, не «боячись» їх та знаходити адаптивні способи боротьби з ними.

Вправа «Оцінка стресорів». Мета: ознайомлення студентів з поняттям стресор. Вправа націлена допомогти їм у відреагуванні своїх реакцій на різноманітні стресори, що є наявними в період навчання у вузі.

Студентам пропонується бланк з таблицею (Табл.Т.1), в яку вони повинні вписати типові для них стресові ситуації в період навчання та адаптації у ВНЗ, далі оцінити кожен стресор за 5-бальною шкалою та відмітити свої почуття, думки та поведінку в цих ситуаціях стресу. Далі відбувається загальне обговорення.

Таблиця Т.1

Бланк до вправи «Оцінка стресорів»

Стресор ситуація, викликає стрес	– що	Оцінка (від 1 до 5)	Думки	Почуття	Поведінка

Вправа «Когнітивне переструктурування». Мета: допомогти студентам у пошуках більш адаптивних реакцій на стрес через когнітивне переструктурування.

Експериментальне дослідження виявило, що більшість студентів обирають неадаптивні способи вирішення стресових ситуацій. Першокурсникам пропонується таблиця (Табл. Т.2), в якій вони у правій колонці відмічають свої

Продовження додатку Т

(як правило неадаптивні) способи подолання стресів, а у лівій – намагаються трансформувати ці способи у більш адаптивні. Далі відбувається обговорення.

Таблиця Т.2

Бланк до вправи «Когнітивне переструктурування»

№	Неадаптивні, обмежуючі способи подолання стресів	Адаптивні, трансформуючі способи подолання стресів
1		
2		

Вправа «Сонячні промені». Мета: ознайомлення зі способами подолання та боротьби зі стресом у повсякденному студентському житті.

Ця вправа є логічним продовженням попередніх та виступає підсумком тренінгового заняття. Ведучий пропонує студентам великий аркуш із зображенням сонця, а першокурсники повинні на його променях написати способи подолання стресів. Далі кожному учаснику тренінгової групи вручається пам'ятка «Як перехитрити стрес».

ПАМ'ЯТКА «ЯК ПЕРЕХИТРИТИ СТРЕС»

- * Аутогенне тренування.
- * Більше руху (біг, аеробіка).
- * Не затягувати з вирішенням будь-яких конфліктів.
- * Сходити в кіно, послухати улюблену музику, робити те, що подобається.
- * Скоротити до мінімуму поїздки й зустрічі, без яких можна обійтися.
- * Навчитися говорити людям "ні".
- * Не перевантажуватися.
- * Не зловживати кавою, алкоголем.
- * У стресовій ситуації бажано зробити паузу хоча б 15-20 хвилин, прогулятися, поговорити з друзями.

Продовження додатку Т

- * Переключити увагу на приємний об'єкт.
- * Якщо спізнюєшся, потрібно змиритися з тим, що як би ти не гнівався - пробка на дорозі від цього не розсмокчеться, автобус не поїде швидше.
- * Одержавши неприємну звістку, буває корисним уявити для себе більш приємний «сценарій».
- * Червоний, жовтий і жовтогарячий кольори діють як сильні подразники.
- * Блакитний колір - це колір глибокого шоку, колір страху, колір стресу.
- * Синій і зелений кольори заспокоюють.
- * Гарна класична музика знімає почуття пригніченості.
- * З'їжте банан. У ньому є багато корисних речовин, що мають антистресову дію.

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;
- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 5. Релаксаційні психотехніки як метод зниження адаптаційного стресу.

Мета заняття – формування у студентів навичок різних релаксаційних психотехнік, що допомагають справлятися зі стресом.

Ритуал «Чудове привітання».

Вправа «Антистрес». Мета: мобілізація внутрішніх сил та енергії через розслаблення та подолання похмурих стресових думок.

Щоб позбутися наростаючих хвиль руйнівного стресу, потрібно зануритися у хвилю позитивних емоцій. Нерідко цьому допомагає емоційна гімнастика. Вихідна позиція - стоячи, сидячи, лежачи. В межах проведення

Продовження додатку Т

даного заняття студентам пропонується зайняти зручну позицію сидячи та виконати наступне:

1) Імітація позіхання. Розслабтеся. Налаштуйтеся на позіх, намагайтеся відчувати виникнення позіхання.

2) Позіхання. Злегка наморщіть ніс і підніміть брови, намагаючись викликати на собі міміку невтримного позіхання. Позіхайте з насолодою.

3) Стан після сну. Цілком розслабтеся. Уявіть, як відпочивають чоло, брови, вії, губи, щоки, розслаблюються плечі, руки, ноги.

4) Добра посмішка. Згадаєте приємний момент у своєму житті (краще з дитинства). Підніміть кутики губ, зробіть веселі зморщечки біля очей, злегка наморщіть ніс. Збережіть на собі цю міміку.

5) Радість. Підніміть руки як спортсмен, що одержав перемогу. Радійте! Вимовте звуки радості (звичайно, не дуже голосно).

6) Промінь сонця. Синтез усіх попередніх вправ. Позіхніть, посміхніться, радійте. Уявіть, що ви опромінилася ласкавими променями сонця. Намагайтеся зберегти це відчуття. Вправа дуже ефективна: людина починає відчувати приплив сил, похмурий настрій розсіюється.

Вправа «Дихальна медитація». Мета: формування у студентів навичок дихальної медитації, що допомагають справлятися зі стресом.

Умови проведення: виконуються в спокійних умовах, протягом 10-15 хвилин. Можна під спокійну, функціональну музику. Бажано 1-2 рази. Вихідна позиція сидячи. Розслабтеся, установіть спокійне дихання, напівзаплющить очі. Зосередьте увагу на подиху. Подумки рахуйте подихи від 1 до 10, потім повторюйте все з початку. Виконуйте вправу протягом 15-20 хвилин.

Не лякайтеся, якщо в ході вправи вам здається, що ви щось почули або побачили. Наприклад, одному здається, що десь задзвенів дзвінок, інший почує шум моря тощо. Все це характерне для періоду занурення в сон. Однак намагайтеся не засипати, наполегливо продовжуйте рахунок.

Продовження додатку Т

Щоденне дворазове тренування в дихальній медитації благотворно позначаються на розумовій та фізичній працездатності, усуває багато особистісних «недуг».

Вправа «Антистресова релаксація» (рекомендована Всесвітньою організацією охорони здоров'я). Мета: формування способів розслаблення, подолання внутрішньої тривожності.

1. Сядьте зручно.

2. Заплющивши очі, дихайте повільно й глибоко. Зробіть вдих і приблизно на десять секунд затримайте подих. Видих робить не кваплячись, стежте за розслабленням і подумки говорите собі: «Вдих і видих, як приплив і відлив». Повторіть цю процедуру п'ять-шість разів. Потім відпочиньте біля двадцяти секунд.

3. Вольовим зусиллям скорочуйте окремі м'язи або їхні групи. Скорочення втримуйте до десяти секунд, потім розслабте м'язи. У такий спосіб «пройдіться» по всьому тілу. При цьому уважно стежте за тим, що з ним відбувається.

4. Спробуйте якомога конкретніше уявити собі відчуття розслабленості, що пронизує вас знизу вгору: від пальців ніг через ікри, стегна, тулуб до голови. Повторюйте про себе: «Я заспокоююся, мені приємно, мене ніщо не тривожить».

5. Уявіть собі, що відчуття розслабленості проникає в усі частини вашого тіла. Ви відчуваєте, як напруга залишає вас. Почуваєте, що ваші плечі, шия, лицьові мускули розслабилися. Будьте спокійними, як «лоскутна лялька».

6. Наступає пробудження. Порахуйте до двадцяти. Говорить собі: «Коли я дорахую до двадцяти, мої очі розплющаться, я буду почувати себе бадьорим».

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;

Продовження додатку Т

- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 6. Техніки розвитку уваги

Мета заняття – сформувати у студентів уявлення про ресурси їхньої уваги, надати рекомендації щодо раціонального їх використання та сприяти розвитку уваги студентів.

Ритуал «Чудове привітання».

Вступне слово «Потенціал Вашої уваги». Мета: формування у студентів уявлень про їх інтелектуальний потенціал.

«Уявіть собі, що Ваш потенціал уваги дорівнює 100 вольт. Щоразу, коли Ви починаєте міркувати про щось конкретне, Ви використовуєте певну порцію розумової енергії. Проте, варто Вам відволіктися та занепокоїтися чимось, частина енергії використовується нерационально. Припустимо, Ви сидите за столом та працюєте над завданням. Уявіть собі, що під час роботи Ви приймаєте незручну позу та певні м'язи Вашого тіла напружуються. Подобається Вам це чи ні, але коли це відбувається, частина Вашої уваги просто втрачається. Ви можете навіть не відчувати власного фізичного напруження, але воно вплине на Ваш інтелектуальний потенціал. Ви можете втратити до 25 вольт – тобто четверту частину Вашого потенціалу.

А тепер уявіть, що в якийсь момент Вас охопила нудьга. Ви починаєте дивитися на завдання як на щоденну роботу і відчуваєте наростання внутрішнього конфлікту: одна частина Вашого «Я» хоче продовжувати роботу, а інша чинить опір цьому. Ось витекли і ще 25 вольт. А тепер уявіть, що Ваші думки помалу відходять від роботи. Вас тепер займає не завдання, а зовсім інші речі: наближаються вихідні, борги, кінофільм, який Ви недавно побачили, невимиті після обіду тарілки ... На тлі цих думок завдання, що лежить перед Вами, поступово починає тьмяніти і відходить на задній план. Ви втрачаєте ще

Продовження додатку Т

25 вольт. Таким чином, витрачені вже три чверті Вашого потенціалу. І на довершення всього з кухні чується не голосне, але вперто повторюване відлуння падаючих з крана крапель. Якщо так буде продовжуватися, то від Вашої уваги не залишиться й сліду!

Переважно ми йдемо життям, використовуючи лише частину інтелектуального потенціалу. Оскільки голова у нас завжди чимось зайнята - планами, очікуваннями, аналізом ситуацій, тривогами, - наші думки, як правило, перебувають в безладді.

Часом наша свідомість виглядає так, ніби в голові у нас сидять кілька незалежних особистостей, зайнятих кожна своїм: одна частина свідомості думає про майбутнє, друга згадує минуле, третя веде уявну розмову з четвертою. Мислення заповнено безладними потоками слів і образів. Наші думки проносяться в непередбачуваних напрямках, підстрибуючи, як футбольні м'ячі. Частина уваги витрачається на сторонні, невідомо звідки взяті піклування, а то й просто на дрібниці. В результаті ми працюємо далеко не з максимальною ефективністю. Тому, перш ніж приступити до тренування своєї уваги, непогано б спочатку певною мірою його підготувати».

Вправа – розминка «Велика прогулянка». Мета: розслаблення та позитивне налаштування на подальшу роботу.

Починається вправа із вступного слова ведучого: «Розминка - це істотна частина будь-якого тренування, вона готує м'язи до напруженої роботи. Перш ніж влаштовувати десятикілометровий забіг, потрібно розігрітися. Необхідно потягнути руки, ноги, плечі, спину. Аналогічно, якщо ви добре підготуєте свої розумові м'язи, це помітно поліпшить показники роботи мозку. Безсумнівно, хороша розминка - важливий крок на шляху до гарної інтелектуальної форми. Розминка дає почуття комфорту. Якщо ви розім'ялися, то Ваші м'язи починають працювати узгоджено. В результаті руху стають більш плавними і природними. Якщо Ви не боретеся із собою, Ви відчуваєте себе спокійно і розкуто. Як провести розминку розуму, тобто звільнитися від усіх непотрібних думок?

Продовження додатку Г

Один із способів полягає в концентрації уваги на «тут» і «зараз». Цього можна досягти, по-перше, якщо перестати метушитися, розслабитися, дати можливість всім думкам і турботам плавно витекти з вашої свідомості. Інший спосіб провести розминку - це зосередити всю увагу на якомусь конкретному завданні або об'єкті. Сенс розминки полягає в досягненні такого стану, коли покидають усі сторонні думки. Отже, починаємо розминку. Початкова позиція - тіло максимально розслаблене. Опускаючи плечі, дихаючи глибоко й рівно, розслабляючи кожен м'яз навколо рота і очей, Ви знімаєте фізичне напруження. Розслаблення тіла автоматично призводить до розслаблення свідомості».

Далі студентам пропонується виконати наступні дії: *Заплющить очі, сядьте зручніше, витратьте декілька хвилин на те, щоб розслабитися. Нехай тіло стане вільним і податливим. Нехай ваша вага "придавить" Вас, а м'язи розслабляться. Зверніть увагу на те, як відчуває себе кожна частина Вашого організму. Зосередьтеся на власних фізичних відчуттях - на плечах, руках, спині, голові, животі та ногах, на внутрішніх органах. Потім плавно перенесіть свою увагу на дихання. Відчуйте, як повітря проходить через ніздрі. Нехай подих при кожному вдиху і видиху стає все більш спокійним і рівним. Не форсуйте дихання, нехай воно буде природним і плавним. Всякий раз, коли у Вашу свідомість проникає відволікаюча думка, використовуйте її як нагадування про те, що необхідно повернути всю увагу тілу. М'яко перенесіть фокус свідомості на власні відчуття. Повністю звільніться від напруги, занурюючись в теплоту відчуття глибокої релаксації. Замкніть коло своїх відчуттів. Станьте настільки спокійним внутрішньо, щоб почувти, як б'ється Ваше серце. У міру того, як з кожним подихом Ваша свідомість поступово проясняється, направте увагу на розслаблення окремих частин тіла. Подумки уявіть своє обличчя. Побачте очі, рот, щоки, щелепи. Створіть живий уявний образ кожної частини тіла, яка все більше і більше розслабляється в той час, як Ви дивитеся на неї. Уважно вивчіть своє обличчя в усіх деталях, намагаючись виявити сліди навіть найменшого напруження. Дозвольте цій*

Продовження додатку Т

напрузі самій ніти просто під дією Вашого погляду. Коли Ваше обличчя стане абсолютно розслабленим, переходьте до вух, шиї, плечей, рук і пальців. Уявіть, як ці частини тіла стають все більш розслабленими. Чим ясніша картина, тим глибша релаксація. Продовжуйте подумки оглядати своє тіло: груди, спину, живіт, ноги, коліна і пальці. Пам'ятайте: поспішати не потрібно. Насолоджуйтеся прогулянкою своїм тілом. Коли ви закінчите розглядати пальці, Ви почнете сприймати своє тіло як безтурботну одухотворену статую. Пориньте у відчуття повної релаксації. Отже, викиньте все з голови. Відкладіть книгу. Протягом десяти-п'ятнадцяти хвилин розслабляйте своє тіло всередині і зовні. Після цього відбувається загальне обговорення у групі. Важливо дізнатися, чи вдалося студентам розслабитися, чи ні, що спонукало до цього, а що заважало виявити їх відчуття.

Вправа «Кордони уваги». Мета: розвиток у студентів здатності концентрувати увагу, збільшення її обсягу. Починається вправа із вступного слова ведучого: «Немає якості, яка була б так само значима для інтелектуальної підготовки, як здатність концентрувати свою увагу - тобто вміння зосередитися, налаштуватися на певний предмет, відкидаючи всі інші. Зосередженість дає нам можливість виносити правильні оцінки і чітко мислити; це вона допомагає перетнути жваве перехрестя та вирішити диференціальне рівняння. Саме ця якість дозволяє нам розрізнити спів солов'я серед шелесту листя і нічних шерехів. Наша увага має певні межі. Ми здатні сконцентруватися на чомусь тільки до тих пір, поки наша свідомість не переключається на інший предмет. Ще одним обмеженням є те, що одночасно ми можемо оперувати в розумі тільки певною кількістю предметів». Щоб переконатися в цьому, студентам пропонується виконати наступну вправу. Студентам роздаються картки (рис.Т.1) з наступними числами:

3 5 4 8 4
 5 7 9 1 3 2
 2 5 4 7 7 0 4 8 5 7 1 3 2 7 0 2 4 6 5 8 4 2 4 5 1 2 7 1 9 4 1 7 2 1 1 9 6 9

Рис. Т.1. Картка до вправи «Кордони уваги»

Продовження додатку Т

Студентам по черзі необхідно ознайомитися з представленими на картках послідовностями чисел. Після кожного рядка студенти закривають очі і повторюють числа.

Після цього відбувається обговорення: «Послідовність якої довжини Ви змогли утримати в пам'яті?» Ведучий зазначає, що більшість людей вільно справляється з п'ятьма числами. Спроба запам'ятати відразу сім чисел викликає певні труднощі, а утримати в голові чотирнадцять видається майже неможливим. Один із способів розширення зони уваги є поділ інформації за смисловими групами. Наприклад, наведену вище послідовність з чотирнадцяти чисел можна пов'язати з певними датами й тоді буде легше відтворити запропоновану послідовність.

Бесіда – обговорення «Основні принципи концентрації». Мета: надання студентам рекомендацій щодо раціонального використання своєї уваги.

Ведучий пропонує студентам прослухати та обговорити основні принципи, що дозволяють успішно концентрувати свою увагу з метою подальшого використання набутого досвіду. Отже, до основних принципів концентрації можна віднести:

1. Розвивайте увагу до важливого. Спрямуйте увагу на предмет, що вивчається, та намагайтеся виділити в ньому усі нові сторони, аспекти, властивості, ознаки та зв'язки. Намагайтеся, щоб завдяки цьому процес досягнення пізнавальної мети ставав більш ефективним. Слідкуйте, щоб увага була спрямована тільки предмет, що вивчається, та не допускайте її переключення на інші предмети.

2. Не закріплюйте несуттєву інформацію. Інформацію, сприйняту, але не важливу для вивчення предмета, не слід закріплювати, тобто вона не повинна ані запам'ятовуватися, ані повторюватися в пам'яті.

3. Відкидайте несуттєву інформацію. Сприйняту не важливу інформацію необхідно відразу (протягом 20 секунд) витіснити шляхом сприйняття нової

Продовження додатку Т

(краще – важливої) інформації, а отже, відкинути її. Для відкидання незакріпленої інформації достатньо сприйняти 9 нових повідомлень

Під час прослуховування та в кінці відбувається обговорення кожного принципу.

Далі ведучий пропонує студентам, враховуючи отримані рекомендації, виконати вправи, що допоможуть оволодіти методом концентрації.

Вправа «Візуальна концентрація». Мета: тренування здатності до візуальної концентрації.

Для її виконання студентам пропонуються картки із зображенням (рис. Т.2), їм необхідно встановити, з якими літерами з'єднані наведені внизу цифри (завдання подається російською мовою відповідно до джерела).

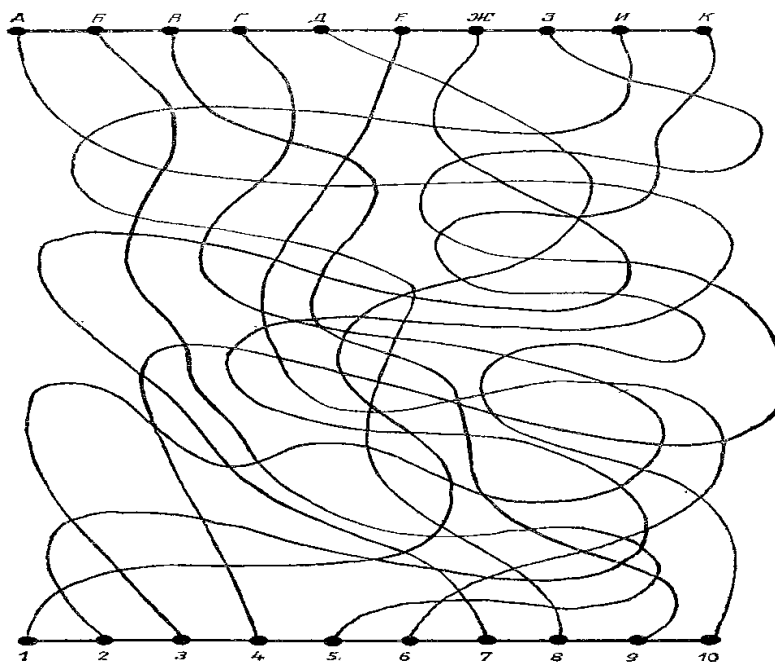


Рис. Т. 2. Картка до вправи «Візуальна концентрація»

Після 3-5 хвилин студенти демонструють свої відповіді, відбувається загальне обговорення.

Вправа «Тільки сидіти». Мета: розвиток у студентів стійкості уваги.

Для виконання даної вправи ведучий пропонує студентам спробувати упродовж однієї хвилини просто сидіти та ні про що не думати, зазначивши, що в цій тиші студентів можуть турбувати різні думки, але вони повинні

Продовження додатку Т

намагатися не відволікатися й надалі спрямовувати свою увагу тільки на сидіння. Після закінчення вправи відбувається обмін думками та емоціями.

Вправа «Переривчаста увага». Мета: отримання досвіду самоспостереження, навичок концентрації уваги.

Студентам пропонується взяти будь-який невеликий предмет (ручку, олівець, монету або аркуш паперу) та покласти його перед собою на стіл. Протягом п'яти хвилин студентам пропонується концентрувати свою увагу тільки на даному предметі. Щоразу, коли увага переключається на що-небудь інше, її необхідно обережно повернути до вихідного предмета. Далі студентам необхідно порахувати, скільки разів таке відбувається (наскільки переривчаста їх увага). Після цього відбувається загальне обговорення.

Вправа «Пульс уваги». Мета: сформувати у студентів вміння цілеспрямовано зосереджувати свою увагу на певному об'єкті, не відволікатися. Для виконання вправи студенти отримують аркуш паперу та олівець. Їм необхідно повільно вести олівцем по аркушу паперу. При цьому, увага повинна бути постійно спрямована в точку, де з-під грифеля олівця виникає лінія. Ведучий зазначає, що кожного разу, коли думки відволікаються, це необхідно зафіксувати на папері, намалювавши петлю (рис. Т.3). Коли дійдете до краю паперу, необхідно продовжити лінію у зворотному напрямку. До того, ж необхідно зафіксувати, як довго Ви зможете вести безперервну лінію вашої уваги?

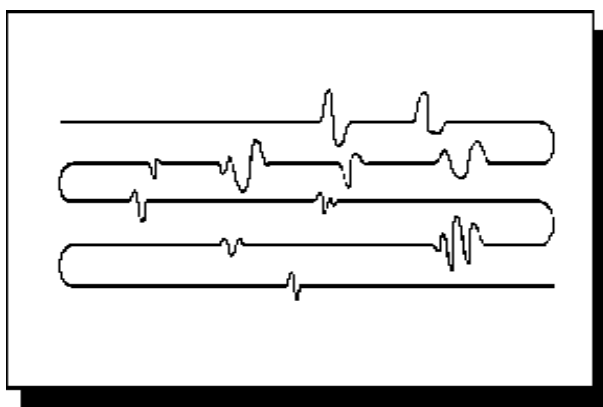


Рис. Т. 3. Пульс уваги

Продовження додатку Т

Після виконання вправи всі учасники демонструють свій «пульс уваги», відбувається обговорення.

Пам'ятка «Корисні поради». Мета: отримання загальних рекомендацій щодо розвитку уваги.

Підсумком тренінгового заняття є надання ведучим загальних корисних порад щодо розвитку уваги, які вручаються кожному учаснику у вигляді пам'ятки.

1. Звертайте увагу на Вашу здатність зосереджуватися - це найбільш важливий м'яз Вашого розуму. Заохочуйте його ставати міцнішим і пластичнішим, періодично даючи максимальне навантаження і концентруючи свою увагу з повною віддачею.

2. Завжди приймайте позу, що сприяє концентрації. Розслабтеся і не робіть зайвих рухів. Пабло Пікассо сказав: "Під час роботи я залишаю своє тіло за дверима так само, як мусульмани залишають своє взуття перед входом до мечеті".

3. Створюйте емоційний настрій, що сприяє концентрації уваги. Зацікавтеся проблемою. Постарайтеся обережно розбудити Ваш розум, але ні в якому разі не застосовуйте силу. Відшукуєте цікаві аспекти завдання і пов'яжете їх з іншими Вашими інтересами.

4. Створюйте розумовий настрій, що сприяє концентрації уваги. Чітко формулюйте завдання і визначайте проміжні цілі. Знайдіть ритм мислення, який додасть прискорення роботі.

5. Якщо Вам здається, що Ви не можете зосередитися, підіграйте собі. Прикиньтесь, що Ви повністю поглинені тим, що робите. Задайтеся питанням: яку б Ви прийняли позу, якби Вам все-таки вдалося зосередитися? Про що б Ви тоді думали, підігріваючи інтерес? Якщо продовжувати в тому ж дусі, стан зосередженості дійсно з'явиться.

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

Продовження додатку Т

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;
- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Далі студенти отримають *домашнє завдання* з метою індивідуально відпрацювати набуті навички та отримані рекомендації [96].

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 7. Прийоми розвитку пам'яті студентів

Мета – ознайомити студентів з основними принципами сприйняття, запам'ятовування, збереження та відторення інформації, сприяти розвитку їх пам'яті.

Ритуал «Чудове привітання».

Коротке обговорення минулого домашнього завдання.

З метою оцінки актуального стану пам'яті студентів, їм пропонується виконати наступні вправи.

Вправа – розминка «Чи можете Ви згадати?». Ведучий просить студентів згадати:

- Про що Ви думали п'ять хвилин тому?
- Про що Ви думали годину назад?
- Про що Ви думали вчора в цей же самий час?
- Що Ви їли на сніданок останні три дні?
- Що Ви надягали в минулу неділю?

Відбувається загальне обговорення.

Вправа – розминка «Згадування подій». Ведучий просить студентів згадати:

- Які Ваші більш ранні спогади?
- Які Ваші найживіші спогади?
- Які Ваші більш похмурі спогади?

Продовження додатку Т

- Про що у Вас збереглася добра пам'ять?
- Про що у Вас залишилися погані спогади?

Відбувається обговорення у групі.

Бесіда-обговорення «Основні принципи раціонального сприйняття інформації». Мета: ознайомити студентів з основними принципами, що дозволяють раціонально сприймати нову інформацію, з метою подальшого використання набутого досвіду.

Ведучий пропонує студентам прослухати та обговорити наступні принципи сприйняття інформації:

1. Ясне та чітке формулювання пізнавальних цілей, вибір суттєвої інформації. (Треба привчити себе починати діяльність (пізнавальний процес) з формування чіткої мети. Потрібно спитати себе: «Чого я хочу досягнути шляхом сприйняття цієї інформації?».)

2. Інтенсивне використання своїх аналізаторів. (У всіх випадках, коли це можливо, намагайтесь використовувати для сприйняття інформації в першу чергу свій домінуючий аналізатор (зір чи слух). Працюючи з текстом, намагайтесь не тільки зрозуміти його зміст, але також уявити його в образній формі. Можна також записувати важливі думки тексту. Проговорюйте текст вголос, намагайтесь надати йому емоційну окраску. Перевірте також, чи сприяє Вашому сприйняттю ходьба. Там, де можливо, намагайтесь використовувати аналізатори смаку, запаху).

3. Створення інтересу, використання наявних знань. (Спробуйте зробити інформацію, яку необхідно запам'ятати, максимально цікавою. Для цього важливо визначити її важливість для Вашої роботи. Використовуйте всі знання, які ви маєте, щоб зробити процес сприйняття більш інтенсивним. Для цього корисно поміркувати про те, що Ви вже знаєте про сприйняту інформацію, яке відношення вона має до знань, які Ви вже маєте та як це може допомогти запам'ятовуванню.)

Продовження додатку Т

Під час прослуховування та в кінці відбувається обговорення кожного принципу.

Далі ведучий пропонує студентам, враховуючи отримані рекомендації, виконати наступну вправу.

Вправа «Фігури». Мета: оволодіння методом сприйняття об'єктів, розвиток пам'яті студентів.

Дана вправа виконується в парах, учасники кожної пари отримують по 10 сірників (по 5 на кожного учасника з пари). Один з учасників з пари викладає на столі будь-яку фігуру із сірників та накриває її аркушем паперу, а потім на 1-2 секунди піднімає його й показує напарнику отриману фігуру. Подивившись, він повинен заплющити очі та спробувати відтворити фігуру. Потім, розплющивши очі, він викладає із сірників «сфотографовану» фігуру. В кінці учасники піднімають аркуши та звіряють свої фігури. Відбувається обмін ролями та загальне обговорення.

Бесіда – обговорення «Основні принципи запам'ятовування інформації».
Мета: ознайомлення студентів з основними принципами, що дозволяють вдало запам'ятати та зберігати нову інформацію, з метою подальшого використання набутого досвіду.

Ведучий пропонує студентам прослухати та обговорити наступні принципи запам'ятовування інформації:

1. Правильний вибір пізнавальних зв'язків.

Обирайте вид пізнавального зв'язку, що відповідає тій інформації, яку необхідно запам'ятати. Смысл та значення інформації запам'ятовується за допомогою смислових зв'язків, її асоціації (відношення) – за допомогою асоціативних зв'язків, структура – за допомогою структурних зв'язків.

2. Встановлення різнобічних пізнавальних зв'язків з метою довгострокового запам'ятовування інформації.

Короткочасне та швидке запам'ятовування досягається за допомогою структурних чи асоціативних зв'язків. Для довгострокового запам'ятовування

Продовження додатку Т

слід використовувати смислові зв'язки. Запам'ятовування буде максимально стійким, якщо встановлювати більш різнобічні смислові зв'язки, а для додаткового ефекту використовувати асоціативні та структурні зв'язки.

3. Використання релевантних пізнавальних зв'язків.

Встановлюйте зв'язок між інформацією, що запам'ятовується та Вашими знаннями.

Під час прослуховування та в кінці відбувається обговорення кожного принципу.

Далі ведучий пропонує студентам, враховуючи отримані рекомендації, виконати наступні вправи.

Вправа «Логічні закономірності». Мета: оволодіння методом запам'ятовування та збереження інформації.

Студентам демонструються послідовно картки із зображенням різних геометричних фігур (квадрат, трикутник, круг, ромб та ін.) та пропонується запам'ятати послідовність цих фігур використовуючи асоціації (наприклад – круг – символ вічності). Після виконання відбувається обмін асоціаціями та обговорення.

Далі студентам пропонуються послідовно картки із різними «номерами телефонів» (236-44-10, 666-23-15, 568-34-20), їх необхідно запам'ятати використовуючи знову ж різні пізнавальні зв'язки. Після закінчення вправи відбувається загальне обговорення.

Вправа «Послідовні асоціації». Мета: розвиток здатності не тільки до запам'ятовування слів, але й їх послідовності.

Студентам повільно 2-3 рази читаються наступні слова: комар, шабля, кіт, солома, брюки, ведмідь, черешня, палац, піаніно. Їм необхідно відтворити в точній послідовності ці слова. Для цього під час прослуховування слів студенти повинні придумати асоціації до кожного з них та зв'язати їх між собою у формі розповіді.

Продовження додатку Т

Після виконання вправи учасники демонструють свої розповіді, відбувається обговорення.

Вправа «Зберегти в пам'яті речення». Мета: розвиток пам'яті студентів через використання асоціативних зв'язків.

Студентам пропонуються картки з різними реченнями:

1. Глибина моря в цьому місці шість метрів.
2. Покупці чудово прийняли новий сорт лимона.
3. Ціни на продукти в Південній Африці в останні місяці постійно зростали.
4. У керівника рекламного відділу вже тиждень інший службовий автомобіль.
5. Нова телефонна станція все ще не працює.
6. Міське відомство з планування перешкоджає розширенню паркувальної стоянки фірми.

Студентам необхідно запам'ятати ці речення таким чином, щоб не втратити змісту. Для цього речення необхідно прочитати два рази, а під час другого читання вкоротити їх до одного чи двох слів, які запам'ятовуються та поєднуються в один ланцюжок. При цьому, важливо звертати увагу саме на спонтанні асоціації, адже вони найбільш правильні. Після виконання вправи студенти діляться своїми думками, відбувається обговорення.

Практичні рекомендації «Деякі правила: метод вивчення повністю й частинами та формула ОЧОГ». Мета: надання студентам рекомендацій щодо способів запам'ятовування інформації та основних етапів її повторення.

Перед початком даної частини заняття ведучий запитує у студентів: «Яким чином Вони частіше запам'ятовують нову інформації: шляхом багаторазового повторення чи через вивчення матеріалу частинами?». Відбувається обговорення.

Далі студентам пропонується прослухати ще деякі рекомендації, що дозволяють більш раціонально запам'ятовувати інформацію. Отже, ведучий

Продовження додатку Т

повідомляє студентам, що інформацію великого об'єму можна засвоювати як повністю, так і частинами. Наприклад, текст можна запам'ятовувати речення за реченням, а вірш – рядок за рядком, але можна й шляхом багаторазового повторення всього тесту чи вірша. Запам'ятовуючи *частинами*, матеріал ділиться на фрагменти, в результаті взаємозв'язок між ними порушується. Під час запам'ятовування *повністю* уся інформація запам'ятовується за один прийом і далі повторюється як ціле. Взаємозв'язки в такому варіанті вивчаються швидше та точніше, кількість повторень зменшується. Тобто метод запам'ятовування повністю є найбільш раціональним, але під час запам'ятовування інформації великого об'єму цей метод є малоефективним. У цьому випадку інформацію слід розбити на великі фрагменти, які за змістом є закінченими одиницями. При першому повторенні повторюється як ціле вже запам'ятований фрагмент (А-Б), а другий фрагмент (Б-В) ще запам'ятовується. Потім повторюється два перших фрагменти (А-Б, Б-В) та запам'ятовуються наступний (В-Г). Схематично це можна уявити собі так:

1. Запам'ятовування А-Б.
2. Повторення А-Б, запам'ятовування Б-В.
3. Повторення А-Б, повторення Б-В, запам'ятовування В-Г.
4. Повторення А-Б, повторення Б-В, повторення В-Г і так далі.

До того ж, ведучий знайомить студентів з так званою *формулою ОЧОГ* (перші букви відповідають чотирьом етапам процесу повторення):

О – орієнтування. Читайте текст, щоб зрозуміти його головні думки. Якщо треба, підкресліть їх, випишіть, повторіть у пам'яті.

Ч – читання. Прочитайте текст ще раз дуже уважно та спробуйте виділити другорядні деталі. Встановіть зв'язок між ними та головними думками. Декілька разів повторіть у пам'яті головні думки та їх зв'язок з другорядними.

О – огляд. Швидко продивіться текст. Перевірте, чи правильно Ви з'єднали головні думки з відповідними другорядними деталями. Для поглиблення розуміння тексту поставте питання.

Продовження додатку Г

Г – головне. Подумки перекажіть текст або, ще краще, перекажіть його комусь вголос, згадуючи при цьому головні думки.

Логічним продовженням заняття є обговорення основних принципів повторення інформації з метою подальшого використання набутого досвіду.

Бесіда – обговорення «Основні принципи повторення інформації». Мета: ознайомлення студентів з основними принципами повторення інформації.

Ведучий повідомляє студентам основні принципи повторення інформації:

1. Безпосередньо після сприйняття повторюйте інформацію протягом приблизно 20 секунд. Слідкуйте за тим, аби сприйнята інформація, яка не повинна втратитись, збереглася в пам'яті одразу після сприйняття протягом часу, більше 20 секунд.

2. Інтервали часу між повтореннями повинні бути якомога довгими.

3. Інтервали часу між повтореннями необхідно поступово збільшувати. Через те, що більша частина інформації втрачається на ранній стадії закріплення, повторення на цій стадії необхідно проводити частіше, а потім робити їх усе рідше.

4. Запам'ятовувати необхідно дещо вище достатнього рівня. Як показує досвід, кількість повторень повинна бути такою, щоб інформація була засвоєна дещо вище того рівня, який представляється Вам достатнім.

5. По можливості матеріал слід запам'ятовувати повністю.

6. Під час повторного читання використовуйте формулу ОЧОГ.

У процесі прослуховування та в кінці відбувається обговорення кожного принципу.

Далі ведучий пропонує студентам, враховуючи отримані рекомендації, виконати вправу, що допоможе оволодіти методом повторення.

Вправа «Раціональне повторення інформації». Мета: тренування методу повторення.

Студенти об'єднуються в пари. Кожна пара отримає картку із текстом [84, с.7-8]:

Продовження додатку Т

«Проблема підготовки вчителя завтрашнього дня завжди була актуальною для будь-якої країни. Оскільки, навіть у країні із стабільною соціально-економічною ситуацією вчитель має геніально вгадати, що саме буде потрібно суспільству від громадянина через 10-15 років, коли його учні увійдуть у світ дорослих.

Проблема педагогічної проникливості в підготовці громадян, що мають відповідати вимогам наступних десятиліть, певною мірою обмежується специфікою педагогічної професії. А саме: педагог має "тиражувати" серед учнів уже відомі правила та норми поведінки, моральні цінності, знання, уміння, навички. Педагог значну частину свого часу приділяє репродуктивній діяльності. Відповідно, виникає схильність до закріплення в педагогічному арсеналі певних "штампів" та стереотипів. Як наслідок: виникає невідповідність між педагогічною і, в першу чергу, комунікативною підготовкою вчителя, що зорієнтована на його минулий досвід, і вимогами до вчителя з позиції сьогодення, а особливо, завтрашнього дня.

Всебічний розвиток особистості, як найвищий пріоритет суспільства XXI століття, має закладатися як соціальна мета системою середньої та вищої освіти. Головною ланкою тут виступає створення нової філософії освіти, яка узагальнено охопила б стратегічні напрями перебудови освіти та своїми конкретними законами і категоріями ініціювала створення психолого-педагогічних технік педагогічної взаємодії. Нова філософія освіти може будуватися лише в руслі гуманізації психолого-педагогічного процесу. Системі освіти треба дати такі психолого-педагогічні технології гуманізації освіти, які дійсно дозволять вчителеві працювати на майбутнє.

Розглядаючи особистість вчителя як ключову ланку педагогічного процесу, можна виділити ймовірні перспективні напрямки його професійного самовдосконалення. Визначальне поняття, що має працювати в цьому напрямку, - самоідентифікація педагога, за допомогою якої індивід ототожнює себе із певними зразками поведінки. Саме через функціонування психологічних механізмів самоідентифікації можна пояснити специфіку засвоєння та відтворення вчителем ансамблю відповідних професійно-функціональних ролей та визначити напрямки підготовки педагогів XXI століття».

Студенти повинні прочитати текст, використовуючи формулу ОЧОГ. Для цього текст необхідно розділити на закінчені за змістом фрагменти та спробувати запам'ятати їх за допомогою методу запам'ятовування повністю. При цьому повторення необхідно організувати раціонально (зробити перерви між повтореннями). Після запам'ятовування студенти в парах перевіряють один одного на точність відтворення тексту, відбувається обговорення.

Пам'ятка «Корисні поради». Мета: надання студентам рекомендацій щодо розвитку пам'яті та ефективного використання її ресурсів.

Підсумком тренінгового заняття є надання ведучим загальних корисних порад щодо розвитку пам'яті, які вручаються кожному учаснику у вигляді пам'ятки.

1. Ваша пам'ять - це не тільки те, що Ви пам'ятаєте, але і те, що Ви забули. Підтримуючи в формі Вашу увагу, Ви підтримуєте гнучкими і «м'язи пам'яті».

Продовження додатку Т

2. Звертайте увагу тільки на те, що Ви хочете запам'ятати. Не намагайтеся утримувати в пам'яті все. Обирайте тільки теми, які згодом захочете воскресити в пам'яті, і не турбуйтеся про решту.

3. Організуйте матеріал, який Ви хочете запам'ятати, в строго певну структуру. Бажано вивчати матеріал не частинами, а повністю. Фокусуйте увагу на значенні і контексті.

4. Використовуйте черговість, яка допоможе Вам вивчити матеріал. Змушуйте працювати свою уяву, асоціюйте, придумуйте історії, пов'язані з тим, що Ви повинні запам'ятати. Це допоможе Вам більш надійно закріпити інформацію в довгостроковій пам'яті. Створюйте Ваші власні методики ефективного запам'ятовування.

5. Підтримуйте свою пам'ять у хорошій формі, періодично виконуючи вправи для м'язів пам'яті. Щоразу запитуйте себе, що Ви хочете і що Вам потрібно згадати з минулого. Що нового Ви дізналися вчора і сьогодні з того, що Ви хотіли б згадати завтра?

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;
- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Далі студенти отримають *домашнє завдання* з метою індивідуально відпрацювати набуті навички та отримані рекомендації [96].

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 8. Техніки розвитку мислення студентів

Мета – через виконання вправ ознайомити студентів з основними техніками, що сприяють розвитку їх мислення

Ритуал «Чудове привітання».

Продовження додатку Т

Коротке обговорення минулого домашнього завдання.

На початку роботи студентам пропонуються вправи-розминки

Вправа –розминка «Чи є рішення?». Мета: виявити актуальний стан мислення першокурсникам. Кожен учасник отримає картку з певним зображенням (рис.Т.4) та завдання: від шести відняти три, щоб отримати чотири. При цьому, ведучий зазначає: «Той факт, що відповідь неочевидна, ще не означає, що її не існує».

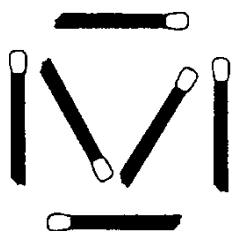


Рис.Т.4. Картка до вправи «Чи є рішення?»

Після 5 хвилин студенти демонструють свої відповіді, відбувається обговорення. Після цього ведучий оголошує розгадку: Необхідно прибрати сірники зверху, справа і знизу - от і відповідь.

Вправа розминка «Активне мислення». Мета: формування навичок активного мислення, що дозволяє розширити кордони сприйняття та вирішення інтелектуальних завдань. На початку вправи ведучий звертає увагу студентів на те, що для того, аби висувати оригінальні ідеї, необхідно не просто бачити те, що бачать інші, але вміти організувати ту чи іншу інформацію по-новому. Це називається активним мисленням. Далі кожному студенту пропонується картка (рис.Т.5) з певним зображенням та завдання: «Ось арифметичний вираз, записаний римськими цифрами, які викладені десятьма сірниками. Вираз цей неправильний. Вам необхідно його виправити, не торкаючись до сірників, не додаючи і не прибираючи їх».



Рис.Т.5. Картка до вправи «Активне мислення»

Продовження додатку Т

Через 5 хвилин студенти демонструють свої рішення, відбувається обговорення. Далі ведучий оголошує розгадку: «Щоб вирішити це завдання, треба відмовитися від звичного погляду на речі. Завжди дотримуючись однієї перспективи, Ви самі окреслюєте те коло, всередині якого блукають Ваші думки. Щоб вирішити задачу, треба подивитися на неї по-новому - перевернути картку вверх ногами - тоді все буде правильно».

Вправа «Аналітичний поділ». Мета: розвиток аналітичності мислення. Студентам демонструється картка із зображенням (рис.Т.6) поділу квадрата на чотири однакові частини та пропонується продумати ще різні способи, за допомогою яких можна розділити квадрат. Вправа виконується індивідуально, далі відбувається обговорення.

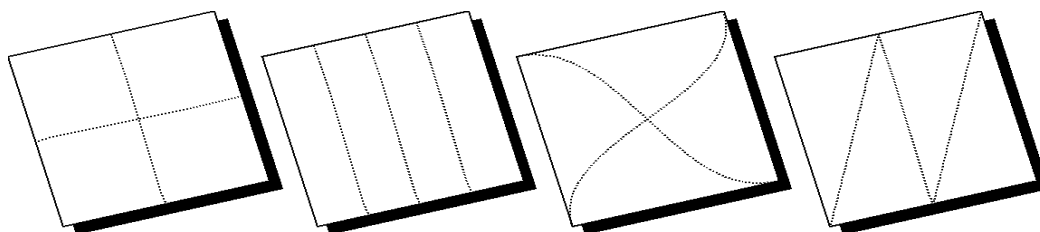


Рис.Т.6. Картка до вправи «Аналітичний поділ»

Вправа «Метод грузді». Мета: отримання досвіду щодо способів ефективно організації думок та ідей.

«Метод грузді» може бути самодостатнім - просто подумайте про те, що приходить Вам в голову. Він є в той же час і способом організації думки - Ви можете таким чином писати, планувати, оцінювати варіанти рішення, записувати зауваження, вивчати предмет. «Метод грузді» дозволяє швидко і без зусиль змінювати напрям думки.

Для виконання вправи студенти беруть ручку і аркуш паперу. Посередині аркуша їм пропонується написати слово "свобода". Далі обвести його кружком і накидати думки, які виникають у зв'язку з поняттям свободи. При цьому, фіксувати їх необхідно малюючи кола і записуючи в них одне-два слова. Далі необхідно з'єднати лініями логічно пов'язані між собою поняття. Ведучий

Продовження додатку Т

зазначає: «Нехай Ваші ідеї розгалужуються в усіх напрямках. Пишіть якомога швидше доти, поки думки не перестануть приходити Вам у голову».

Через 10 хвилин студенти демонструють свої малюнки, відбувається обговорення. Після закінчення ведучий наголошує: «Наступного разу, коли Ви захочете записати Ваші думки, використовуйте «метод грузді».

Вправа «Як сказати по-іншому?». Мета: розвиток вміння вербально оформлювати свої думки в процесі здійснення розумових дій.

Починається вправа зі слів ведучого: «Людина, що володіє даром мови, має у своєму розпорядженні багатий і різноманітний запас слів і досконало знає, коли і як його використовувати. Вона здатна підібрати слова, які точно і ясно виражають думку, яку вона хоче донести до співрозмовника». Для того, аби перевірити наявність цього вміння у студентів, їм пропонуються картки з завданнями. Їм необхідно відшукати синоніми до слів:

1. Дурний (безглуздий, недалекий, тупий, тупоголовий, безмозкий ...)
2. Важливий (вагомий, значний, суттєвий, принциповий ...)
3. Сумний (скорботний, похмурий, сумний, тужливий ...)
4. Друг (приятель, товариш, колега, компаньйон ...)
5. Переляканий (охоплений страхом, розгублений, боязкий, стурбований)
6. Смішний (кумедний, комічний, потішний, веселий, дотепний ..)
7. Привабливий (чарівний, чудовий, звабливий, спокусливий, привабливий).

Після виконання студенти демонструють свої варіанти слів-синонімів, відбувається обговорення.

Вправа «Повний спектр». Мета: розвиток здатності підбирати слова.

Студентам пропонуються картки за певними категоріями, їм необхідно продовжити списки зі взаємопов'язаних слів, розміщених в алфавітному порядку:

1. Професії: архітектор, бухгалтер, ветеринар ...
2. Міста: Амстердам, Брюссель, Відень ...

Продовження додатку Т

3. Музичні інструменти: акордеон, балалайка, віолончель ...

4. Їжа: артишоки, булка, виноград ...

Після виконання студенти демонструють свої списки слів, відбувається обговорення.

Вправа «Склади речення». Мета: розвиток гнучкості та точності мислення.

Учасники групи беруть ручки та папір, адже завдання виконується письмово. Зверху аркуша кожен учасник пише чотири літери: Н Г Д К. Протягом 3 хвилин студенти повинні скласти якомога більше речень, при чому в кожному реченні перше слово починається на літеру Н, друге – на Г, третє – на Д, четверте – на К. Наприклад: Наша Галя Дуже Красива. Через 3 хвилини всі учасники повідомляють по черзі, скільки в них написано речень, а потім кожен читає одне на вибір, найбільш вдале на його думку. Під час ознайомлення з результатами учасники знаходять для себе не використані стильові, змістовні та інші можливості для складання речень, що збільшує мотивацію та позитивно позначається на послідуєчій роботі.

Завершується заняття підсумками та обговоренням набутого досвіду.

Рефлексія. Висловлення всіх учасників тренінгової групи:

- «Мої відчуття»;
- «Мої почуття»;
- «Мій стан»;
- «Що було важко виконати під час тренінгу»;
- «Що було легко виконати під час тренінгу».

Далі студенти отримують *домашнє завдання* з метою індивідуально відпрацювати набуті навички та отримані рекомендації [96].

Ритуал прощання «Лотос».

Заняття 9. Мотиваційний поштовх.

Мета - підвищення мотивації навчання шляхом актуалізації життєвих планів та мрій щодо професійної самореалізації.

Ритуал «Чудове привітання».

Продовження додатку Т

Коротке обговорення минулого домашнього завдання.

Починається заняття з виконання *вправи «Бути нескромним»*. Мета: вправа дозволяє внутрішньо повторити ситуацію успіху, що сприяє виникненню мотивації та енергії, необхідної для нових досягнень.

Студентам пропонується скласти список справ, які, на їх думку, в минулому вони виконали успішно та записати результати, якими вони пишаються. Складаючи список, ведучий просить студентів бути мінімально скромними, адже мова йде про те, що студенти самі оцінюють як успіх. Далі студенти повинні сконцентруватися на найбільшому їхньому успіху, заплющити очі та побачити й відчувати цю ситуацію ще раз, пережити увесь успіх так сильно, як це можливо. Після виконання вправи відбувається обговорення.

Далі ведучий пропонує обговорити таку точку зору: мріючи, проси у життя максимум. Після обговорення студенти виконують наступні вправи.

Вправа «Моя майбутня самореалізація». Мета: актуалізація життєвих планів щодо майбутньої самореалізації.

Учасникам тренінгу пропонується уявити себе через 10 років, за умови, що їхнє життя здійснюється у повній відповідності з найкращими побажаннями і очікуваннями. Студенти по черзі змальовують свій образ у майбутньому (скільки їм років, як вони виглядають, де і ким працюють, яке їх матеріальне становище та до чого ще вони прагнуть). Далі проводиться обговорення тих образів, які вдалося уявити учасникам тренінгу. Необхідно прагнути надати цим образам максимальної визначеності, яскравості.

Вправа «Життєво важливі цілі». Мета: диференціація життєвих цілей, визначення їх пріоритетності.

Учасники тренінгу заповнюють бланки. Спочатку в першій колонці записують свої життєві цілі, потім у другій графі бланка записують оцінку важливості даної цілі за 10-бальною шкалою, в останню колонку записують три цілі, які отримали найвищий бал.

Продовження додатку Т

Вправа «Планування досягнення цілей». Мета: усвідомлення життєвих пріоритетів, ієрархії бажань і планів, конкретизація уявлення щодо найближчих перспектив. Таким чином, виконуючи вправу, студент-першокурсник може отримати певні навички самоорганізації, навчитись планувати свою діяльність і досягати поставленої мети.

Процедура вправи передбачає кілька етапів роботи з попередньо визначеними цілями.

Прикладом такої вправи може бути застосування карток:

- Життєво важливі цілі й завдання.
- Можливості їх досягнення.
- Люди, які можуть посприяти цьому.
- Час.

Процедура вправи передбачає кілька етапів, а саме:

1. Учаснику тренінгу пропонують визначити кілька життєво важливих цілей і заповнити картку (наприклад, життєво важлива мета — стати відомим педагогом, фінансистом, економістом, інженером).

Учасник тренінгу визначає, залежно від своїх уявлень, завдання або етапи, необхідні для досягнення основної життєво важливої мети. Наприклад, диплом педагога, компетентність тощо.

2. Учасник тренінгу визначає конкретні можливості досягнення основної мети (наприклад, вступ до університету, робота зі спеціальною літературою, отримання додаткової інформації, можливість практики). Оскільки можливості є обмеженими і їх недостатньо, щоб досягти основної життєво важливої мети, учасник тренінгу визначає інші засоби досягнення мети, крім наявних на даний час можливостей.

3. Наступний крок — визначення людей, які могли б допомогти і посприяти йому в конкретній ситуації (наприклад, батьки або навіть незнайомі люди), а також те, як він може їх зацікавити, щоб вони погодились допомогти.

Продовження додатку Т

4. Учасник тренінгу визначає термін, протягом якого він може реально здійснити те, що задумав. Потім йому пропонується подумати над тим, як збільшити темп досягнення запланованого.

Створення колажу «Моє життя в університеті: яким воно є та яким я хочу, щоб воно було». Мета: актуалізація цілей студентом та його майбутнього життя у вузі.

Учасники тренінгу створюють картину власних цілей та свого майбутнього життя у вузі, використовуючи ілюстрації з журналів, а також зображувальні засоби.

Вправа «Налаштуйся на успіх». Мета: оптимізація внутрішнього потенціалу, формування впевненості у подоланні труднощів та перешкод.

Дана вправа побудована за принципами аутотренінгу, обов'язковим є музичний супровід. Ведучий пропонує учасникам тренінгу заплющити очі, розслабитися і уявити себе на березі моря. Далі ведучий дає певну установку у формі розповіді: «Ви бачите, як хвилі з шурхотом накочуються на піщаний берег. Великі, сильні хвилі з бурунами білої піни. Ви відчуваєте розкутість і силу морських хвиль. Вдихаєте свіже повітря і відчуваєте, що і Вас наповнює сила і могутність. Разом з цим з'являється неясне відчуття радості. Ви знаєте, що успіх – поряд. Успіх – Ваш. Вам доведеться багато працювати, долати труднощі. І все одно Вам радісно йти шляхом успіху. Ви обов'язково досягнете його. Відчуйте ще раз дихання успіху – Вашого успіху. Відчуйте знову почуття радості, впевненості і сили».

Закінчується тренінгова робота підведенням підсумків. Кожен учасник повинен висловити свої думки, щодо того, які знання та навички він отримав за час тренінгу, згадати приємні хвилини спілкування та взаємодії один з одним.

Рефлексія тренінгу. Доречними у цьому випадку є відповіді учасників тренінгу на наступні питання:

1) Який вплив на моє навчання у вузі та життя взагалі виявила робота у групі тренінгу?

Продовження додатку Т

- 2) Які зміни в собі та своєму житті я пов'язую з участю у тренінгу?
- 3) З якими проблемами я зіткнувся, намагаючись застосувати в житті рішення та моделі поведінки, які отримав в групі?
- 4) Чому я навчився в результаті роботи у групі тренінгу?
- 5) Якою фразою я міг би виразити результат своєї роботи у групі?

Додаток Ф

Результати діагностики за методиками «Оцінка вибіркості уваги» (авт. Г. Мюнстерберг, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою) та «Коректурна проба» (авт. Б.Бурдон, модиф. В.Я. Анфімовим)

Таблиця Ф.1

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку стійкості та вибіркості уваги студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп після формувального експерименту

n=58

Властивості уваги	Група	Етапи дослідження	Показники у % (абсолютна кількість)		
			Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Стійкість уваги	ЕГ	до	13,33 (4)	53,33 (16)	33,34 (10)
		після	33,34 (10)	60,00 (18)	6,66 (2)
	КГ	до	7,14 (2)	53,57 (15)	39,29(11)
		після	7,14 (2)	57,14 (16)	35,72 (10)
Вибірковість уваги	ЕГ	до	26,66 (8)	40,00 (12)	33,34 (10)
		після	50,00 (15)	43,34 (13)	6,66 (2)
	КГ	до	25,00 (7)	42,86 (12)	32,14 (9)
		після	32,14 (9)	35,72 (10)	32,14(9)

Результати діагностики за методикою «Дослідження обсягу короткочасної пам'яті» (авт. Джекобсон, адапт. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою)

Таблиця Ф.2

Обсяг короткочасної пам'яті у студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп після формувального експерименту

n=58

Обсяг короткочасної пам'яті	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група n=30		Контрольна група n=28	
	до	після	до	після
Високий рівень	13,33 (4)	36,67 (11)	14,29 (4)	14,29 (4)
Середній рівень	70,00 (21)	60,00 (18)	67,86 (19)	71,42 (20)
Низький рівень	16,67 (5)	3,33 (1)	17,85 (5)	14,29 (4)

Продовження додатку Ф

Результати діагностики за методикою «Дослідження аналітичності мислення» (авт. А. Лачінза та Є. Лачінза, модиф. Т.І. Пашуковою, А.І. Допірою, Г.В. Д'яконовою)

Таблиця Ф.3

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку аналітичності мислення у студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп після формувального експерименту

n=58

Рівень розвитку аналітичності мислення	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група n=30		Контрольна група n=28	
	до	після	до	після
Дуже високий рівень	0	3,33 (1)	0	0
Високий рівень	16,67 (5)	36,67 (11)	10,71 (3)	10,71 (3)
Середній рівень	50,00 (15)	53,33 (16)	50,00 (14)	53,57 (15)
Низький рівень	30,00 (9)	6,67 (2)	35,72 (10)	32,15 (9)
Дуже низький рівень	3,33 (1)	0	3,57 (1)	3,57 (1)

Додаток X

Тематичне планування кураторських годин з використанням елементів авторського тренінгу

№ з/п	Тема заняття	Мета	Зміст заняття
1.	Знайомство	установлення довірливих міжособистісних стосунків зі студентами, визначення демографічного складу групи, виявлення особистісних особливостей студентів й перебігу їх адаптаційного процесу, показників розумової працездатності, вибір активу групи	Вправа «Асоціація на самого себе» Бесіда «Що я знаю про навчання у ВНЗ» Бесіда «Діагностика адаптаційних проблем» Вправа «Путанка» Вправа «Німа емоція» Вправа «Ритм» Виконання завдань психологічних тестів (див. Розділ 2)
2/3	Як ефективно навчатися у вузі	допомогти студентам зорієнтуватися у навчальному процесі ВНЗ, усвідомити свою нову соціальну роль та розвинути свої адаптивні можливості	Вправа «Емоція» Вправа «Я-успішний в адаптації студент» Вправа «Врожай» Вправа «Настрій» Вправа «Внутрішній промінь» Вправа «Книга» Бесіда-диспут «Лекція та семінар: чи є різниця?», круглий стіл «Система підготовки до занять»
4/5	Пристосування до ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення	визначення основних проблем, що мають місце в житті першокурсників, надання рекомендацій, ознайомлення з особливостями освоєння соціального простору вузу	Вправа «Павутина» Вправа «Як стати своїм» Вправа «Перехоплення ініціативи» Вправа «Незалежна поведінка» Вправа «Подолання страху спілкування з керівництвом» Вправа «У кабінеті керівництва» Вправа «У бібліотеці»

Продовження додатку X

№ з/п	Тема заняття	Мета	Зміст заняття
6.	Вчимося стресостійкості	допомогти студентам розвинути особистісну стресостійкість та ознайомити їх зі способами подолання стресу	Вправа «Мій ворог – мій друг» Вправа «Ситуація» Вправа «Оцінка стресорів» Вправа «Когнітивне переструктурування» Вправа «Сонячні промені» Пам'ятка «Як перехитрити стрес»
7.	Стрес у житті студентів: способи боротьби	допомогти студентам оволодіти релаксаційними техніками в боротьбі зі стресами	Вправа «Антистрес» Вправа «Дихальна медитація» Вправа «Антистресова релаксація»
8.	«Я та моя майбутня самореалізація»	допомогти студентам усвідомити свої життєві цілі та пріоритети, сформувати навички самоорганізації	Вправа «Бути нескромним» Вправа «Моя майбутня самореалізація» Вправа «Життєво важливі цілі» Вправа «Планування досягнення цілей» Вправа «Коллаж – моє життя в університеті: яким воно є та яким я його бачу» Вправа «Налаштуйся на успіх»
9-11.	Підготовка до першої сесії: секрети успіху	допомогти студентам психологічно підготуватися до першої сесії, ознайомити зі способами розвитку своєї розумової працездатності	Вправа – розминка «Велика прогулянка» Вправа «Кордони уваги» Бесіда – обговорення «Основні принципи концентрації» Вправа «Візуальна концентрація» Вправа «Тільки сидіти» Вправа «Переривчаста увага» Вправа «Пульс уваги» Пам'ятка «Корисні поради»

Продовження додатку X

№ з/п	Тема заняття	Мета	Зміст заняття
			<p>Вправа – розминка «Чи можете Ви згадати?» Вправа – розминка «Згадування подій» Бесіда-обговорення «Основні принципи сприйняття інформації» Вправа «Фігури» Бесіда –обговорення «Основні принципи запам'ятовування інформації» Вправа «Логічні закономірності» Вправа «Послідовні асоціації» Вправа «Зберегти в пам'яті речення» Практичні рекомендації «Деякі правила: метод вивчення повністю та частинами та формула ОЧОГ» Бесіда – обговорення «Основні принципи повторення інформації» Вправа «Раціональне повторення інформації» Пам'ятка «Корисні поради»</p> <p>Вправа –розминка «Чи є рішення?» Вправа розминка «Активне мислення» Вправа «Аналітичний поділ» Вправа «Метод грузді» Вправа «Як сказати по-іншому?» Вправа «Повний спектр» Вправа «Склади речення» інструкція куратора щодо особливостей підготовки та проходження сесії, консультації бібліотекаря, знайомство з формою організації сесії та її графіком</p>
12.	Круглий стіл (підсумковий)	підведення підсумків спільної роботи, аналіз результатів адаптації студентів до умов вищої школи та успішності організації їх навчальної роботи	Бесіда-дискусія «Мої успіхи та невдачі» Повторне проведення психологічних тестів (див. Розділ 2)

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. — 166 с.
2. Авершин А. О. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ / А. О.Авершин, Т. В.Яковенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2009. – Вип. 24–25. – С. 134–145.
3. Акимова М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. К. Акимова , В. Т. Козлова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
4. Александер Ф. Психосоматическая медицина: принципы лечения / Франс Александер. – М.: ИОИ, 2006. – 346 с.
5. Алексеєва Т. В. Соціально-психологічні аспекти адаптації: монографія / Тетяна Валентинівна Алексеєва. – Донецьк: Вебер, 2008. – 230 с.
6. Альманах психологических тестов / сост. С. Римский, Р. Р. Римская. – М.: КСП+, 1995. – 400 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: [учеб. для студентов вузов] / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 378 с.
8. Анохин П. К. Верю таланту / Петр Кузьмич Анохин // Наука сегодня. – М., 1969. – С. 257–260.
9. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Петр Кузьмич Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
10. Аргентов Ю. А. Взаимосвязь воли и психических состояний у старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 – педагогическая психология / Ю. А. Аргентов ; ЯГПИ. – Ярославль, 1972. – 16 с.
11. Асеев В. Г. Режим труда и отдыха при выполнении особо монотонной работы / В. Г. Асеев, Ю. Т. Мишин // Вопросы психологии. – 1971. – № 2. – С. 110–120.

12. Аустерс З. В. Опыт работы со студентами первых курсов / З. В. Аустерс, О. А. Иващенко. – Рига: Изд-во Латв. ун-та, 1973. – 15 с.
13. Бабешко О. Вплив особистої фізичної культури в системі ціннісних орієнтацій студентів на формування здорового способу життя /О. Бабешко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України. Наук.-метод. центр вищ. освіти. – К., 2003. – Вип. 30. – С. 161–166.
14. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Роман Маркович Баевский. – К.: Медицина, 1979. – 298 с.
15. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К. – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007.- 172с.
16. Бальсевич В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К.: Здоровья, 1987. – 200 с.
17. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии: методика психологических наблюдений над детьми / Михаил Яковлевич Басов. – СПб.: Алетейя, 2007. – 544 с.
18. Бачериков Н. Е. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи / Н. Е. Бачериков, М. П. Воронцов, Э. И. Добромиль. – К.: Здоровья, 1988. – 168 с.
19. Белоус В. М. Психофизическое исследование студентов 1 курса / В. Н. Белоус // Известия Крым. пединститута им. М. В. Фрунзе. — Симферополь, 1930. – Т. 3. – С. 10–14.
20. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / Іван Дмитрович Бех //Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10–15.
21. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003– .–Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
22. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003– .–Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-

- практичні засади. – 2003. – 344 с.
23. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
 24. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч.посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256с.
 25. Бобко Н. А. Структура веріабельності психофізіологічних показників оператора при різних рівнях робочого напруження організму за умов тривалої діяльності / Н. А. Бобко, О. В. Карпенко // Фізіологічний журнал. – 1995. – Т. 41, № 3/4. – С. 34–40.
 26. Боднар А. Я. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя/ А. Я. Боднар, Ю. В. Журат // Наукові записки НаУКМА. – 2013. – Т. 149 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 37–43.
 27. Бодров В. А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы / Вячеслав Алексеевич Бодров. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – 560 с.
 28. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання / Ірина Іванівна Бойко // Психологія : зб. наук. пр. — К., 1990. – Вип. 2. – С. 92–96.
 29. Бойко О. В. Формування здорового способу життя як елемент освіти у вищих навчальних закладах / О. В. Бойко, С. В. Лукашук-Федик, Р. А. Бадюк та ін. // Гігієна населених місць. – 2004. –Вип. 43. – С. 412 – 420.
 30. Бойченко В.В. Проблема розумового виховання студентів у контексті сучасних освітніх вимог / Валентина Бойченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2010. – № 2. – С. 227–232.
 31. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / Олександр Федорович Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії : зб. ст. / [заг. ред.

- В. О. Татенка]. – К., 2006. – С. 52–59.
32. Бреславец Н. А. Педагогические технологии: традиции и инноватика / Надежда Александровна Бреславец //Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – Вип. 6. – С. 30–38.
 33. Брудный В.И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов / Владимир Исаакович Брудный. – М.: Просвещение, 1976. – 115 с.
 34. Бруннер Е.Ю. Развитие внимания и памяти у студентов экономико-гуманитарного колледжа [Электронный ресурс] /Евгений Юрьевич Бруннер. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_3/doc_pdf/Brunner_st.pdf. – Назва з екрана.
 35. Брушлинский А.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач /А.В. Брушлинский, Л.В. Темнова //Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Издательство Института психологии РАН, 1993. – С. 45-56.
 36. Бузунов В.А. Производственные факторы и возрастная работоспособность / Владимир Афанасьевич Бузунов. – К.: Здоровье, 1991. – 160 с.
 37. Булич Э. Г. Как повысить умственную работоспособность студентов / Элла Георгиевна Булич. – К.: Вища шк., 1989. – 56 с.
 38. Бусловская Л. К. Адаптивные возможности организма студентов и способы их повышения / Л. К. Бусловская. Ю. П Рыжкова // Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. : Валеологія: сучасність і майбутнє. – Х., 2009. – № 862, вип. 6. – С. 22–26.
 39. Бусловская Л. К. Интеллектуальные возможности и умственная продуктивность студентов при адаптации к учебным нагрузкам [Электронный ресурс] / Людмила Константиновна Бусловская. – Режим доступа :

http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Valeologiya/2010_907/buslov.pdf. – Назва з екрана.

40. Вадзюк С. Н. Розумова працездатність: методики дослідження, зміни та корекція / С. Н. Вадзюк, Т. Б. Шуган; [за ред. В. Г. Шевчука]. – Т.: Богдан, 2000. – 170 с.
41. Вартанян Г. А. Эмоции и поведение / Г. А. Вартанян, Е. С. Петров. – Л.: Наука, 1989. – 144 с.
42. Васильев Л. А. О научной организации труда / Л. А. Васильев // Школа и производство. – 1968. – № 1. – С. 65–68.
43. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / Игорь Викторович Вачков. – М.: Ось-89, 1999. – 175 с.
44. Венгер А. Л. О критериях готовности к школьному обучению / А.Л. Венгер, Е.Н. Филиппова // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 1981. – С. 129–138.
45. Вєсьолкіна Ю. С. Експрес-оцінка рівня фізичного здоров'я студентів першого курсу фізико-математичного факультету / Ю. С. Вєсьолкіна // Культура здоров'я як предмет освіти : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. – Херсон, 2006. – С. 43–46.
46. Виленский М. Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе / Михаил Яковлевич Виленский. – М.: Изд-во МГПИ, 1992. – 186 с.
47. Влияние умеренной гипоксии на работоспособность человека оператора в зависимости от индивидуальных особенностей / Ю. В. Бушов, А.Ф. Ершов, Ф. В. Осьмин и др. // Физиология человека. – 1985. – Т.11, № 2. – С. 258–261.
48. Влияние условий труда на работоспособность и здоровье операторов / А. О. Навакатикян, Г. Т. Чукмасова, А. А. Шаптала и др. – К.: Здоров'я, 1984. – 144 с.
49. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Наталия Евгеньевна

- Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с: ил.
50. Волков В. К. Современные и традиционные оздоровительные системы / В. К. Волков // Теория и практика физической культуры. — 1996. — № 12. — С. 45–47.
51. Вуджек Т. Тренировка ума / Том Вуджек. — СПб.: Питер, 1996. — 288 с.
52. Галайтатий Г. Д. Фізіологічна характеристика фізичної і розумової працездатності студентів з різним рейтингом успішності і фізичної підготовленості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 03.00.13 — фізіологія людини і тварин / Г. Д. Галайтатий; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 1997. — 20 с.
53. Гейник О. В. Проблеми профілактики стресових ситуацій при підготовці учнів до вступу до вищого закладу освіти / О. В. Гейник // Наука і освіта. — 2000. — № 1/2. — С. 167–168.
54. Гейссельхарт Р. Р. Память. Тренировка памяти и техники концентрации внимания / Р. Р. Гейссельхарт, К. Буркарт ; [пер. с нем. Н. О. Сыпаловой]. — М.: Омега — Л., 2006. — 125 с. — илл.; табл.
55. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2001. — 688.
56. Горбунов В. В. Психофізіологічна оцінка функціонального стану льотчиків за різних умов пілотування / Володимир Вікторович Горбунов // Фізіологічний журнал. — 1996. — Т. 42, № 1/2. — С. 73–78.
57. Грибков В. А. Методика восстановления умственной и физической работоспособности студентов средствами физической культуры в процессе учебно-трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры / В. А. Грибков; ВНИИФК, МГАФК. — М., 1995. — 18 с.
58. Грицук О. В. Розумова втома студентів педагогічного вузу як психологічна проблема [Електронний ресурс] / Оксана Вікторівна Грицук. — Режим доступу :

http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2011_41/08.html.

– Назва з екрана.

59. Гришанов Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990. – С. 3–17.
60. Гройсман А. Л. Гигиена умственного труда / Алексей Львович Гройсман. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
61. Гудима С. Эффективность средств и методов повышения работоспособности студентов / Степан Гудима // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – Вип. 1. – С. 81–84.
62. Гудыма С. Эффективность целенаправленной физической подготовки в развитии и повышении устойчивости психофизиологических функций у студентов [Электронный ресурс] / Степан Гудыма. – Режим доступа: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/Fkszn/2009_8_3/efektivnost%20celepravlenou.pdf. – Назва з екрана.
63. Гуменний В. С. Вплив занять з фізичного виховання на розумову працездатність та психоемоційну стійкість студентів залежно від специфіки професійної діяльності / Віктор Степанович Гуменний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 1. – С. 45–47.
64. Делеу М. В. Некоторые особенности проявления личностных свойств студентов-первокурсников в условиях адаптации к вузу / М. В. Делеу // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990. – С. 29–41.
65. Делікатний К. Г. Становлення студента: питання адаптації випускника школи у вузі / Костянтин Гаврилович Делікатний. – К.: Знання, 1984. – 47 с.
66. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації

- першокурсників до навчальної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: [спец.] 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Вікторія Анатоліївна Демченко ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 206 с.
67. Дервянко Е. А. Интегральная оценка работоспособности при умственном и физическом труде / Е. А. Дервянко, В. К. Хухалев, О. А. Лихачева и др. – М.: Экономика, 1976. – 76 с.
68. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: [спец.]: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (химия, уровень профессионального образования) / А. М. Деркач; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2012. – 26 с.
69. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении органической химии: составление и использование заданий / Антон Михайлович Деркач // Сред. проф. образование. – 2010. – № 11. – С. 45–47.
70. Десятникова Ю. М. Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной действительности: дисс. ... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 – пед. психология / Юлия Михайловна Десятникова. – М., 1996. – 138 с.
71. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 345 с.
72. Долинская Л. В. Психологические особенности самоконтроля подростков: автореф. дис....канд. психол. наук: [спец.] : 19.00.07 – педагогическая психология / Л. В. Долинская ; КГПИ. – К., 1978. – 24с.
73. Долинська Л. В. Умови та критерії особистісного зростання в основних персонологічних теоріях / Любов Василівна Долинська // Психологія: зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 60–72.
74. Домонтович Е. И. Психофизиологическое исследование динамики умственной работоспособности / Е. И. Домонтович, В. М. Коган, А. Н. Куренкова, Н. Б. Шабалина // Вопросы психологии. – 1970. – № 6. –

- С. 86–92.
75. Егоров А. С. Психофизиология умственного труда / А. С. Егоров, В. П. Заградский. – Л.: Наука, 1973. – 131 с.
 76. Емельянов В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / Валентин Владимирович Емельянов // СОЦИС. – 2001. – № 9.— С. 77–82.
 77. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
 78. Емец А. И. Исследование умственной работоспособности студентов в связи с их физической подготовленностью / А. И. Емец // Гигиена и санитария. – 1987. – № 3. – С. 37–38.
 79. Ершова Н. Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе / Н. Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. — 2000. – № 5/6. —С. 14–15.
 80. Жаренкова А. А. Проблема адаптации студенческой молодежи к условиям обучения в вузе: актуальность и перспективы исследования / Анна Андреевна Жаренкова // Преподаватель в условиях модернизации образования в странах Балтийского региона. — Калининград, 2004.— С. 285–288.
 81. Заградский В. П. Значимость показателей функционального состояния организма в оценке умственной работоспособности / В. П. Заградский, А. В. Егоров, Б. Ц. Яковец // Военно-медицинский журнал. – 1981. – № 9. – С. 59–62.
 82. Задорожный Б. В. Исследование корреляционных связей между показателями некоторых психических функций и успеваемости студентов / Борис Васильевич Задорожный // Гигиена и санитария. – 1982. – № 9. – С. 94–95.
 83. Зайцева С. С. Формирование культуры умственного труда студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Светлана Ссерегеевна Зайцева ; Волжск. гос. инж-пед. ун-т. –

- Нижний Новгород, 2007. – 212 с.
84. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / Валерій Лаврентійович Зливков. – К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2005. – 144 с
85. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / Вячеслав Андреевич Иванников. – [2-е изд.]. – М.: УРАО, 1998. – 144 с.
86. Иванников В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психол. журн. – 1990. – Т. 11, № 3. – С. 39–42.
87. Иванов Г. Д. Активизация учебно-воспитательного процесса студентов средствами физического воспитания / Геннадий Дорощеевич Иванов. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 93 с.
88. Иванова В. В. Интеграция умственной работоспособности и двигательной активности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / В. В. Иванова; Благовещ. гос. пед. ун-т им. М. И. Калинина. – Чита, 2012. – 20 с.
89. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
90. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания (деятельность и состояние) / Евгений Павлович Ильин. – М.: Просвещение, 1980. – 189 с.
91. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
92. Исследование показателей умственно-сенсорной работоспособности менеджеров Московских коммерческих фирм / В. М. Волков, Б. Н. Чумаков, В. А. Суторин и др. // Гигиена и санитария. – 1999. – № 2. – С. 41–44.
93. Иванова О. І. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах сучасного освітнього закладу / О. І. Иванова, Л. М. Басанець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні

- технології. – 2008. – № 3. – С. 335–343.
94. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи: метод. рекомендації / під ред. Н. К. Желябіної. – Запоріжжя: ЗДІА, 2007.– 67 с.
 95. Карпухин И. О. Студент сегодня – специалист завтра / И. О. Карпухин, В. А. Куценко. – М.: Молодая гвардия, 1983 – 144 с.
 96. Картер Ф. Развивайте интеллект : упражнения на развитие творческого мышления, памяти, сообразительности и интеллекта /Филипп Картер. – М.: Астрель, 2003. – 144 с.
 97. Киколов А. И. Умственный труд и эмоции /Александр Иванович Киколов. – М.: Медицина, 1978. – 366 с.
 98. Кокурн О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / Олег Матвійович Кокурн. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
 99. Кондратова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям в вузе / В. П. Кондратова // Известия Воронеж. гос. пед. ин-та. – Воронеж, 1972. – Т. 128-й. С. 111–132.
 100. Копина О. С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 120–124.
 101. Копылова Т. Ю. Особенности проявления критичности младших школьников при решении учебных и нравственных задач: дисс. ... канд. психол. наук: [спец.]: 19.00.07 – педагогическая психология / Татьяна Юрьевна Копылова; РГПИ им. А. И. Герцена. – СПб., 2001. – 198 с.
 102. Корінчик Л. Вплив фізичних навантажень на розумову і серцеву діяльність молоді / Л. Корінчик //Спорт. вісн. Придніпров'я. – 2004. – № 7. – С. 147–149.
 103. Коробейніков Г. В. Вікові особливості розумової працездатності людини / Георгій Валерійович Коробейніков // Фізіол. журн. – 1999. – Т. 45, №5. –

- С. 107–111.
104. Коробейников Г.В. Особливості переробки зорової інформації у людей різного віку / Георгій Валерійович Коробейников// Фізіол. журн. – 1996. – Т. 42, № 1/2. – С. 99–103.
105. Корольова Н.Д. Психолого-фізіологічні аспекти розумової працездатності та її реабілітація у молодших школярів Дис...канд.психол.н: [спец.]: 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія /Н.Д. Корольова; Вінницький педагогічний інститут; Вінницький медичний інститут ім. М.І. Пирогова. – Вінниця, 1995. – 169с.
106. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: [спец.] 19.00.02 – психофізіологія / М. С. Корольчук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1996. – 33 с.
107. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
108. Кочерга О. В. Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини: дис. ... канд. психол. наук: [спец.] 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Олександр Васильович Кочерга; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 232 с.
109. Кремень В. Г. Якісна освіта: вимоги ХХІ століття / Василь Григорович Кремень // Дзеркало тижня. —2006. – № 24 (24 черв.). – С. 14.
110. Крижанівська В. В. Розумова діяльність і шляхи підвищення працездатності / В. В. Крижанівська. – К.: Здоров'я, 1980. – 112 с.
111. Крогиус А. А. Методы исследования умственного утомления / Август Адольфович Крогиус // Ученые записи Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1930. – Т. VIII, вып.1. – С. 23–31.
112. Кузнецова О. Т. Методика підвищення розумової і фізичної працездатності студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: метод. посіб. / О. Т. Кузнецова, О. С. Куц. – Л.: Укр. технології , 2005. – 175 с.

113. Кузнєцова О. Т. Порівняльна характеристика показників розумової працездатності студентів./ О. Т. Кузнєцова, В. О. Вітрук // Проблеми формування здорового способу життя молоді : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Л., 2008. – С. 267–274.
114. Кузнєцова О.Т. Фізична і розумова працездатність студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Олена Тимофіївна Кузнєцова; Львів. держ. ін-т фіз. культури. – Л., 2005. – 227 с.
115. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодинамики / Борис Викторович Кулагин. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
116. Кулак И. А. Психические и психофизиологические функции организма человека и система НОТ / Иосиф Антонович Кулак. – Мн.: Беларусь, 1974. – 246 с.
117. Кулак И.А. Особенности развития умственного утомления школьников в процессе освоения нового материала / Иосиф Антонович Кулак // Гигиена воспитания и обучения детей и подростков. – Мн., 1965. – С. 53–56.
118. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ювеналий Николаевич Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 231 с.
119. Куриленко Т. М. Основы учебно-воспитательной работы со студентами младших курсов / Татьяна Матвеевна Куриленко.– Мн.: Высш. шк., 1978. – 159 с.
120. Курьлов Б. И. Индивидуальные способности, успеваемость и утомляемость студентов / Б. И. Курьлов // Научная организация учебного процесса : материалы семинара. – Новосибирск, 1969. – Вып. 9. – С. 104–111.
121. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – 156 с.
122. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с

- первокурсниками / Валерий Васильевич Лагерев. – М.: НИИВО, 2001. – 48 с.
123. Легостаев Г. Н. Изменение показателей умственной деятельности в результате производственной релаксации / Геннадий Николаевич Легостаев // Физиология человека. – 1996. – Т.22, № 5. – С. 135–137.
124. Лезер Ф. Тренировка памяти / Франц Лезер ; [пер. с нем. К. М. Шоломия]; под ред. Н. К. Корсаковой. – М.: Мир, 1979. – 167с.: ил.
125. Леонова А. Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности / А. Б. Леонова, С. Б. Величковская // Психология психических состояний : сб. ст. – Казань, 2002. – Вып. 4. – С. 326–343.
126. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / Анна Борисовна Леонова. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 199 с.
127. Лефтеров В. О. Психологічні аспекти проблеми адаптації курсантів до навчального простору [Електронний ресурс] / Василь Олександрович Лефтеров. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2010_4/10lvodnp.pdf. – Назва з екрана.
128. Литвинова Л. В. Причини психологічної дезадаптації студентів-першокурсників / Лариса Володимирівна Литвинова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2000. – Т. II, ч. 6. – С. 300–304.
129. Лищук И. В. Проблемы совершенствования учебного процесса в высшей школе / Инна Владимировна Лищук // Преподаватель в условиях модернизации образования в странах Балтийского региона. – Калининград, 2004. – С. 255–257.
130. Лобода О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога: дис. ... канд. психол. наук: [спец.] 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Олена Вікторівна Лобода; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 262 с.

131. Логвинов Ю. С. Совершенствование памяти / Ю. С. Логвинов. – М.: Весь, 2009– 34 с.
132. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
133. Магльований А. В. Організм і особистість : діагностика та керування / А. В. Магльований, В. М. Белов, А. Б. Котова. – Л.: Мед. газета України, 1998. – 250 с.
134. Магльований А. В. Комплексна оцінка складових компонентів фізичної та розумової працездатності, нервово-м'язевої системи футболістів в річному тренувальному циклі / А. В. Магльований, Г. Б. Сафронова // “Сучасний Олімпійський спорт : матеріали Міжнар. конгресу. – К., 1997. – С. 179–180.
135. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – Спб.: Ин-т тренинга, 1996. – 80 с.
136. Малхазов О. Р. Динаміка індивідуально-психологічних та психофізіологічних характеристик студентської молоді (1976–2000 рр.) / Олександр Ромуальдович Малхазов // Актуальні проблеми сучасної української психології: до 60-річчя від дня народження академіка С. Д. Максименка: наук. зб. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Н. В. Чепелевої. – К., 2002. – Вип. 22. – С. 173–181.
137. Мамаєв Д. Ю. Соціально-психологічна адаптація молоді до умов навчання у вищому навчальному закладі / Дмитро Юрійович Мамаєв // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. - 2009. – № 1 (21). – С. 1–3.
138. Мамчиц Л. П. Комплексная оценка условий обучения студентов по данным стандартизованного опроса / Л. П. Мамчиц, А. В. Золотарева // Профессиональное гигиеническое обучение. Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2006. – С. 109.
139. Маришук В. Л. Исследование функционального состояния для оценки

- работоспособности, профотбора и групповой совместимости / Владимир Лаврентьевич Марищук // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / под ред. А. А. Крылова. – Л., 1974. – Ч. – С. 81–121.
140. Матюгин И. Ю. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И. Ю. Матюгин, И. К. Рыбникова. – М.: Эйдос, 1996. – 59с.
141. Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления / Майкл Микалко. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.: ил.
142. Михайлов В. В. Путь к физическому совершенству / Валентин Васильевич Михайлов. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 95 с.
143. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60/61. – С. 7–11.
144. Морозова Е. Н. Работоспособность и психологическое состояние студентов в течение учебного года и факторы, их определяющие / Е. Н. Морозова, Д. А. Жуйко, А. Л. Гринько // Слобожан. наук.-спорт. вісн. – 2009. – № 3. – С. 307–310.
145. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарева. – Казань: Казан. гос. мед. Академия, 2003. – 98 с.
146. Навакатилян А. О. Возрастная работоспособность лиц умственного труда / А. О. Навакатилян, В. В. Крыжановская. – К.: Здоров'я, 1979. – 208 с.
147. Навакатилян А. О. Здоровье и работоспособность при умственном труде / А. О. Навакатилян, А. И. Ковалева. – К.: Здоров'я, 1989. – 88 с.
148. Навакатилян А. О. Проблемы развития исследований психофизиологии и психологии труда операторов в СССР / Александр Ованесович Навакатилян // Физиол. журн. – 1987. – Т. 33, № 5. – С. 36–42.
149. Навакатилян А.О. Психофизиологические механизмы и критерии напряженности умственного труда / Александр Ованесович Навакатилян // Физиологические основы повышения эффективности труда. – Л., 1971.

- С. 98–117.
150. Навакатилян А. О. Физиология и гигиена умственного труда / А. О. Навакатилян, В. В. Крыжановская, В. В. Кальниш. – К.: Здоров'я, 1987. – 152 с.
 151. Научитель О. Д. Адаптація студентів у вузі / Олена Давидівна Научитель // Практ. психологія й соц. робота. – 2001. – № 7. – С. 21–23.
 152. Начало пути к себе. Развитие памяти / под ред. С. Ю. Коваль. – Днепропетровск: Контракт, 1990. – 45с.
 153. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности / Владимир Дмитриевич Небылицын // Естественнонаучные основы психологии. – М., 1978. – С. 295–336.
 154. Немов Р. С. Психология : в 3-х кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение-Владос, 1995. – 512 с.
 155. Нечаев А. П. Психическое утомление : экспериментально-психологическое исследование педагогического и профессионального труда / Александр Петрович Нечаев. – М. ; Л.: Красный пролетарий, 1929. – 178 с.
 156. Никифоров Г. С. Диагностика здоровья : психологический практикум / Герман Сергеевич Никифоров. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
 157. Новожилов С. С Физиология и психология труда – научная основа дальнейшего совершенствования его организации / Сергей Сергеевич Новожилов. – М.: Экономика, 1971. – 366 с.
 158. Овчинникова О. В. Экспериментальное исследование эмоциональной напряженности в ситуации экзамена / О. В. Овчинникова, Э. Ю. Пунг // Психологические исследования. – М., 1973. – Вып. 4. – С. 49–56.
 159. Огієнко П. М. Психодинамічні особливості розумової працездатності в адаптації студентів до умов професійної підготовки [Електронний ресурс] /П.М. Огієнко. – Режим доступу:

http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2011_86_1/Ogiyen.pdf. –

Назва з екрана.

160. Основы профессионального психофизиологического отбора / Н. В. Макаренко, Б. А. Пухов, Н. В. Кольченко и др. – К.: Науч. мысль, 1987. – 244 с.
161. Палайма Ю. Ю. Опыт исследования относительной силы мотива и формирования соревновательной установки у спортсменов / Юргис Юргевич Палайма // Психология и современный спорт: сб. науч. работ психологов спорта социалистических стран. – М., 1973. – С. 86–99.
162. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Альвина Павловна Панфилова. – СПб.: СПбИВЭСЭП, 2005. – 315 с.
163. Партико Т. Б. Працездатність студентів-першокурсників з різною динамікою академічної саморегуляції / Тетяна Борисівна Партико // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2010. – Т. XII, ч. 1. – С. 467–478.
164. Партико Т. Б. Психологічні чинники академічної автономності студентів-першокурсників з різною працездатністю / Тетяна Борисівна Партико // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 12: Психологічні науки : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 26, ч. I. – С. 326–333.
165. Партико Т. Б. Розумова працездатність студентів-першокурсників з різною тенденцією до самоактуалізації / Тетяна Борисівна Партико // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН . Сер.: Проблеми загальної та педагогічної психології. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 3. – С. 293–301.
166. Пашукова Т. И. Эгоцентрические реакции при стрессе / Татьяна Ивановна Пашукова // Наука і освіта. 2000. – № 1/2. – С. 193–195.
167. Пашукова Т.И. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Д'яконов. – К.: Знання, 2000. – 204с.

168. Петрів О. П. Психологічні особливості розумової працездатності молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ольга Петрівна Петрів ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2005. – 226с.
169. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: [монография] / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
170. Пирогова Е. А. Совершенствование физического состояния человека / Елена Акимовна Пирогова. – К.: Здоровье, 1989. – 163 с.
171. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / Константин Константинович Платонов. – 2-е изд. доп. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
172. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / Олена Плотникова // Рід. шк. – 2001. – № 10. – С. 62–64.
173. Плющ С. М. Зв'язок особистісних та індивідуально-психологічних особливостей у розвитку стомлюваності: дис. ... канд. психол. наук: [спец.] 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Світлана Миколаївна Плющ; Ін-т психології ім. Г. . Костюка АПН України, 1998. – 271 с.
174. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000.- 250с.
175. Пономарева Л. А. Адаптация студентов / Людмила Александровна Пономарева // Специалист. —2001. – № 7.— С. 22–23.
176. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / Яков Александрович Пономарев. – М.: Наука, 1960. – 352 с.
177. Попов С. Н. К вопросу о рациональном режиме умственной и физической деятельности студентов / С. Н. Попов, К. А. Кафанов, А. М. Гамаль-Зль-Дина, А. Б. Лагутин // Гигиена и санитария. – 1982. – № 5. – С. 26–29.
178. Практикум по общей психологии / А. И. Абраменко, А. А. Алексеев, В. В. Богословский и др.; под ред. А. И. Щербакова. – 2-е изд. перераб. и

- доп. – М.: Просвещение, 1990. – 228 с.
179. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1990. – 272 с.
180. Практическая психодиагностика : методика и тесты : учеб. пособие / ред. - сост. Д. Я Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
181. Пратусевич Ю. М. Определение работоспособности учащихся / Юрий Маркович Пратусевич. – М.: Медицина, 1985. – 128 с.
182. Працездатність студентів: оцінка, корекція, управління / А. В. Магльований, Г. Б. Сафронова, Г. Д. Галайтатий, Л. А. Белова – Л.: ДУЛП, 1997. – 128 с.
183. Професійна орієнтація: як зробити вибір // Позаклас. час. – 2001. – № 28. – С. 10–11.
184. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / Александр Сергеевич Прутченков. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 638 с.
185. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – Спб.: Речь, Ин-т тренинга, 2006. – 256 с.
186. Психология профессионального здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
187. Психология. Словарь /Под общ. ред.. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
188. Психологія суб'єктної активності особистості : матеріали міжнар. наук. конф. «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості» (12–14 жовт. 1992 р., м. Київ). – К., 1993. – 227 с.
189. Ратинська О. М. Розумова працездатність в учнів старшого шкільного віку при різних типах погоди: дис... канд. біол. наук: [спец.] 03.00.13 – фізіологія людини і тварин / Оксана Миколаївна Ратинська; Терноп. держ. мед. академія ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль, 2005. – 154 с.
190. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.

191. Рождественская В. И. Индивидуальные различия работоспособности / Валентина Ивановна Рожденственская. – М.: Педагогика, 1980. – 152 с.
192. Розов В. И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности / Виталий Игоревич Розов. – К.: КНТ, 2006. – 268 с.
193. Роменець В. А. Вчинок і повстання канонічної психології / Володимир Андрійович Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / О. А. Донченко [та ін.] ; заг.ред. В. О. Татенко. – К., 2006. – С. 11–36.
194. Рубинштейн С. Л. О мышлении и о путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1958. – 147 с
195. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
196. Садовская Ю. Я. Особенности когнитивной сферы студентов гуманитарного профиля [Электронный ресурс] / Юлия Яковлевна Садовская – Режим доступа : http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/sadovskaya.pdf. – Назва з екрана.
197. Севрюкова Г. А. Адаптивные изменения функционального состояния и работоспособность студентов в процессе обучения / Галина Александровна Севрюкова // Гигиена и санитария. – 2006. – № 1. – С. 72–73.
198. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание / Владимир Иванович Селиванов. – М.: Знание, 1976. – 63 с.
199. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч. -метод. посіб. / Алла Василівна Семенова. — О.: СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
200. Семиченко В. А. Психические состояния: модульный курс для преподавателей и студентов / Валентина Анатольевна Семиченко. – К.: Магістр-S, 1998. – 207 с.

201. Семиченко В. А. Психические состояния / Валентина Анатольевна Семиченко. – К.: Магістр-S, 1998.
202. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 350 с.
203. Симонов П. В. Что такое эмоция? / Павел Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1966. – 93 с.
204. Скрипченко А.В. Умственное развитие младшего школьника: автор. дис...докт. псих хол.н.: 19.00.07 /КГПИ. – К., 1971. – 56с.
205. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К.: Радянська школа, 1974. – 104с.
206. Современный психологический словарь / сост., общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ ; Спб.: ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2007. – 490 с.
207. Соколова И. М. Психофизиологические механизмы адаптации студентов / Ирина Михайловна Соколова. – Х.: ХГМУ, 2007. – 412 с.
208. Соловьев С.С. Метод психофизиологического контроля усталости студентов и утомляемости занятий / С. С. Соловьев // Тезисы докладов на Всесоюзной межвузовской научно-технической конференции по проблемам научной организации труда в вузах. – М., 1969. – Вып.1. – С. 45–57.
209. Солонцева Л. И. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Л. И. Солонцева // Весн. высш. шк.. – 1989. – № 8. – С. 67–72.
210. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: [навчально-методичний посібник] / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський, І. О. Сабанадзе. - К.: Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997. - 180 с.
211. Спицин А. П. Оценка адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности / Анатолий Павлович Спицин // Гигиена и санитария. –

2007. – № 2. – С. 54–56.
212. Співак М. Досвід впровадження системи оцінювання з дисципліни «Фізичне виховання» в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу / М. Співак, В. Ковтун // Спорт. вісн. Придніпров'я. – 2006. – № 2. – С. 129–132.
213. Старшенбаум Г. В. Тренинг навыков практического психолога : интеракт. учеб. : игры, тесты, упражнения / Геннадий Владимирович Старшенбаум. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 416 с.
214. Стеценко Н.Д. Психологічні аспекти розумової працездатності молодших школярів, які навчаються під час лікування у психоневрологічному стаціонарі: автореф. дис...канд..психол.наук: 19.00.07 /Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 20с.
215. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 733 с.
216. Столяров А. М. Методологические основы изобретательского творчества / Анатолий Михайлович Столяренко. – М.: ВНИИПИ, 1989. – 65 с.
217. Столяров А. М. Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления / Анатолий Михайлович Столяренко. – М.: ВНИИПИ, 1988. – 80 с.
218. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
219. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: автореф дис... д-ра психол. наук : [спец.] 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / В. О. Татенко ; Київ. ун-т ім.. Тараса Шевченка. – К., 1997. – 44 с.
220. Трахтенберг И. М. Гигиена умственного труда студентов / И. М. Трахтенберг, С. М. Рашман. – К.: Здоров'я, 1973. – 172 с.
221. Трахтенберг И. М. Гігієна розумової праці / Исаак Михайлович Трахтенберг . – К.: Здоров'я, 1972. – 49 с.
222. Труды научного совета по экспериментальной и прикладной физиологии

- РАМН. Психо-эмоциональный стресс / под ред. К. В. Судакова. – М.: НИИ нормальной физиологии им. П. К. Анохина РАМН, 1992. – 182 с.
223. Ушаков И. Б. Современные проблемы качества жизни студентов / И. Б. Ушаков, Н. В. Соколова // Гигиена и санитария. – 2007. – № 2. – С. 54–58.
224. Фетискин Н. П. Влияние мотивации на устойчивость к однотипной деятельности / Николай Петрович Фетискин // Ананьевские чтения – 99: тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 127–128.
225. Фетискин Н. П. Развитие монотонии при простой интеллектуальной деятельности у школьников и студентов / Николай Петрович Фетискин // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. – Л., 1981. – С. 76–82.
226. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 304 с.
227. Хазратова Н. В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Нігора Вікторівна Хазратова // Практ. психологія та соц. робота. – 2000. – № 2. – С. 5–8.
228. Хазратова Н. В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ / Нігора Вікторівна Хазратова // Практ. психологія та соц. робота. – 2000. – № 5. – С. 27–31.
229. Хачумян Т. І. Поняття „критичне мислення” та його сутність в психолого-педагогічній науці / Тетяна Іванівна Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / Київ нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2003. – Вип. 24, ч. 2. – С. 171–177.
230. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: автореф. дис...канд. пед. наук : [спец.] 13.00.09. – теорія навчання. – Х., 2005. – 19 с.

231. Хомич Г.О. Внутрішні конфлікти особистості та їх подолання у період соціально-політичної кризи /Галина Олексіївна Хомич // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Львів, 2012. – Вип. 2 (1). – С. 382-389.
232. Хомич Г.О. Особливості розвитку самоствавлення у ранній юності /Г.О. Хомич, С. І. Каталійчук // Актуальні проблеми психології. — 2013. — Т. 11: Соціальна психологія. Вип. 6, кн. 2. — С. 409—416.
233. Хомич Г.О. Спеціальні сфери консультування: навчальний посібник /Галина Олексіївна Хомич. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 160 с.
234. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : теория, методология, практика / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Междунар. пед. академия, 1998. – 266 с.
235. Чаплак Я.В. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертону душі» особистості [Електронний ресурс] / Я.В. Чаплак, М. Мачук // Современные научные исследования и инновации. – Август 2011. – № 4. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1516>.
236. Чернобровкін В.М. Психологія педагогічної діяльності: практикум Аматыєва О.П., Саяпіна С.А., Савченко М. В./ Навчальний посібник. - Вид. 2-е, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 176 с.
237. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія /Володимир Миколайович Чернобровкін: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – вид. друге, перероб. і доповн. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.
238. Чернобровкін В.М. Соціальні детермінанти розвитку психічного здоров'я студентської молоді / В.М. Чернобровкін, Ю.М. Яцишина //Materialy IX mezinarodni vedecko – prakticka konference «Zpravy vedecke ideje –2013». – Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – S. 30–32.
239. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / Виктор Борисович

- Шапарь. – М.: АСТ ; Х.: Торсинг, 2004. – 734 [2]с. – (Б-ка практ. психолога).
240. Шевчук М. О. Шлях до скарбу знань: навч. посіб. / М. О. Шевчук, Т. В. Андрущенко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2009. — 114 с.
241. Шевчук Т. О. Інноваційність і вища освіта [Електронний ресурс] / Тамара Олексіївна Шевчук. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kand-ped-nauk-shevchuk-to-innovatsiynist-i-vischa-osvita/>. – Назва з екрана.
242. Шевякова Н. Л. Проблема співвідношення емоційної та вольової регуляції: теоретичний аналіз [Електронний ресурс] / Н. Л. Шевякова. – Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/Sheviakova.pdf. – Назва з екрана.
243. Шуган Т. Б. Вплив різних типів погоди на розумову працездатність студентів залежно від їх рухової активності: дис... канд. біол. наук: [спец.] 03.00.13 – фізіологія людини та тварин / Тетяна Богданівна Шуган; Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 149 с.
244. Щербина В. А. Навчально-прикладна психофізична підготовка та здоров'я студентів: навч.-метод. посіб. / Василь Арсентійович Щербина – К.: [б.в.], 1998. – 160 с.
245. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики : учеб. пособие / Михаил Сергеевич Яницкий. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т, 1999. – 84 с.
246. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 262 с.
247. Cawelti G. Portraits of Six Benchmark Schools : Diverse Approaches to Improving Student / Gordon Cawelti. – Arlington: Educational Research Service, 1999. – 69 p.
248. Cawelti G. How Effective Are Various Approaches to Improving Student Achievement?: Summary of Meta-Analyses Research / Gordon Cawelti // School Board Journal. – 1999. – June. – P. 34–37.
249. Deary I. J. Intelligence and educational achievement / I. J. Deary, S. Strand, P.

- Smith, C. Fernandes // *Intelligence*. – 2007. – № 35(1). – P. 13–21.
250. Dempster F. N. The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a united theory of cognitive development and aging / F. N. Dempster // *Developmental Review*. – 1992. – № 12. – P. 45–77.
251. Dickhuser O. Factors underlying expectancies of success and achievement: The influential roles of need for cognition and general or specific self-concepts / O. Dickhuser, M.-A. Reinhard // *Journal of Personality and Social Psychology* – 2006. – № 90(3). – P. 490–500.
252. Ediseth A. The Relationship between intelligence, approaches to learning and academic achievement / A. Ediseth // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2002. – № 46(2). – P. 219–230.
253. Estrella V. Correlational study on the mental ability and academic performance of first year high school students of St. Michael's college, SY 2009 - 2010 [Электронный ресурс] / V. Estrella, E. Layno Emmanuel Ong. – Режим доступа : <http://www.youtube.com/watch?v=oKaP0pe5mS0>. – Назва з екрана.
254. Ferguson R. Paying for Public Education / R. Ferguson // *Harvard Journal on Legislation* – 1991. – № 28. – P. 465–498.
255. Fetler M. High School Staff Characteristics and Mathematics Test Results [Электронный ресурс] / Mark Fetler // *Education Policy Analysis Archives* / Arizona State University. – 1999. – March 26. – P. 7–9. – Режим доступа : <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n9.html>. – Назва з екрана
256. Glickman C. *Renewing America's Schools* / Carl Glickman. – San Francisco: Jossey-Bass, 1993. – 206 p.
257. Huitt W. Conation as an important factor of mind [Электронный ресурс] / W. Huitt // *Educational Psychology Interactive*. – Valdosta, GA: Valdosta State University. – 1999. – Режим доступа: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/conation.html>. – Назва з екрана.
258. Kwong S. S. T. Cognitive mediation of adult age differences in language

- performance / See S. T. Kwong, E. B. Ryan // *Psychology and Aging*. – 1995. – № 10. – P. 458–468.
259. Laidra K. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school / K. Laidra, H. Pullmann, J. Allik // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – № 42(3). – P. 441–451.
260. Martin J. H. Personality, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework / J. H. Martin, R. L. Montgomery, D. Saphian // *Journal of Research in Personality*. – 2006. – № 40(4). – P. 424–431.
261. Mendro R. There Is Only One Way to Improve Student Achievement / Robert Mendro // *Education Week*. – 1998. – Feb. 18. – P. 24.
262. Moscovitch M. Frontal lobes, memory and aging / M. Moscovitch, G. Winocur // *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1995. – № 769. – P. 119–150.
263. Moscovitch M. The frontal cortex and working with memory / M. Moscovitch, G. Winocur // *Principles of Frontal Lobe / D. T. Function, Stuss, T. Knight (Edit.)*. – New York, 2002. – P. 188–209.
264. Plath H. E. Ermuedung Monotonie Saetting Stress / H. E. Plath, P. Richter. – Berlin: Handanweisung, 1984. – 318 p.
265. Recipe for Success [Электронный ресурс] // *Education Week*. – 1999. – May 5. – P. 29. ; The Nature of Effective First-Grade Literacy Instruction. – Режим доступа : <http://cela.albany.edu/1stgradelit/literacy.html>. – Назва з екрана.
266. Vieillard S. Performances à un tache de mémoire de travail sous induction émotionnelle négative: influence modulatrice de l'état émotionnel sur les processus exécutifs / S. Vieillard; J.-C. Bougeant // *L'Année psychologique*. – 2005. – Vol. 105, № 1. – P. 63–104.
267. Sack J. Class Size, Teacher Quality Take Center Stage at Hearing / Sack Joetta // *Education Week*. – 1999. – May 5. – P. 22.
268. Sanders W. L. Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student

- Academic Achievement / William L Sanders ; University of Tennessee Value-Added Research & Assessment Center, Knoxville. – TN, 1996. – 14 p.
269. Schmoker M. Results: The Key to Continuous School Improvement / Mike Schmoker. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 196 p.
270. Charlot V. Mémoire épisodique et déficit d'inhibition au cours du vieillissement cognitif: un examen de l'hypothèse frontale / V. Charlot, P. Feyereisen // L'Année psychologique. – 2005. – Vol. 105, № 2. – P. 323–357.
271. Wang M. C. What Helps Students Learn? / Margaret C. Wang, Geneva D. Haertel, Herbert J. Walberg // Educational Leadership, December 1993/January, 1994. – P. 74–79.
272. Watkins M. W. Psychometric intelligence and achievement / M. W. Watkins, P.-W. Lei, G. L. Canivez // A cross-lagged panel analysis. Intelligence. – 2007. – № 35(1). – P. 59–68.
273. What Matters Most: Teaching for America's Future [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>. – Назва з екрана.
274. Wong H. The First Days of School / Harry Wong, Rosemary Wong. – Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, 1998. – 167 p.
275. Wong H. K. There Is Only One Way To Improve Student Achievement [Электронный ресурс] / Harry K. Wong. – Режим доступа: <http://www.newteacher.com/pdf/only1way.pdf>. – Назва з екрана.
276. Corson Y. Variations émotionnelles et mémoire: principaux modèles explicatifs / Y. Corson // L'Année psychologique. – 2002. – Vol. 102, № 1. – P. 109–149.

