

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ
ВИНИКНЕННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У ШКОЛЯРІВ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 07-431 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Віолетта ПОРУБЧИШИНА

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент: практичний психолог ЗОШ № 55 Віра ЄЛЬКІНА

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН СТРЕСУ У ПСИХОЛОГІЇ	6
1.1. Поняття стресу та основні чинники його виникнення	6
1.2. Фрустрація та інші механізми виникнення стресу	12
1.3. Емоційні перевантаження школярів, що пов'язані з навчальною діяльністю	14
Висновки до розділу 1	20
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	22
2.1. Обґрунтування дослідження психічних станів у навчальній діяльності	23
2.2. Аналіз результатів дослідження психічних станів школярів	25
Висновки до розділу 2	39
ВИСНОВКИ	41
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	43
ДОДАТКИ	47
Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету»	47

ВСТУП

Актуальність дослідження. Життєдіяльність людей за сучасних умов пов'язана з впливом на них несприятливих чинників різного походження, які в поєднанні хибно впливають на фізичне та психічне здоров'я особистості (Л.І. Анциферова, О.І.Богучарова, Ю. Бохонкова, Д.М. Ісаєв, С.В. Кириленко, В.І. Шебанова та ін.) [5; 10; 11; 12; 22; 24; 40]. Тривала та комплексна дія негативних соціально-економічних, екологічних, психологічних та інших факторів (стресорів) обумовлює значне нервово-психічне напруження, яке залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, рівня її особистісної сформованості та стресостійкості. Останній, в свою чергу, може зумовлювати аномалії в реагуванні на оточуючий мир, призводити до ускладнень в міжособистісних стосунках, викликати небажані (неадекватні) зміни в поведінці.

На сьогодні існує значна кількість робіт присвячених негативним емоційним станам людини, зокрема стресу, етапам цього процесу, особливостям і факторам, які і впливають на його протікання. Зарубіжними і вітчизняними психологами (Ф.Є.Василюк, В.Д.Головченко, Н.Д. Завалюк, К.М. Поліванова, А.О. Прохоренко та ін.) вплив стресового стану на рівень успішності в навчальній та професійній діяльності розглядається як складний, багатовимірний та детермінований різними чинниками феномен, про що свідчить велика кількість теоретичних і прикладних досліджень [13; 19; 20; 30; 32].

Актуальною та нагальною на сьогодні є необхідність формування психогігієнічної культури при навчанні та виконанні будь-якої трудової діяльності. Це стимулює розгортання цілої низки спеціальних досліджень спрямованих на вивчення соціально-психологічних передумов виникнення стресових ситуацій та подолання їх негативних проявів (Л.Ф. Бурлачука, С.Д. Діденко, Ю. Є. Сосновська, В.І. Шебанова Г. О. Діденко та ін.) [33; 39; 41].

Дослідження передумов виникнення стресових ситуацій у навчально-виховному процесі й досі не має значного поширення. Це обумовлено з одного боку складністю процедури дослідження психічні процесів та психічних станів. З іншого боку тим, що у навчально-виховному процесі значущо частіше досліджується ставлення до навчання, яке є одним із компонентів психологічної готовності до навчання. При цьому зауважимо, що психічні стани є одним з основних компонентів пізнавальної активності учнів, саме вони створюють такий фон, від якого залежить продуктивність перебігу психічних процесів – складників пізнавальної сфери. Тому дослідження їх динаміки під час навчання школярів дозволить одержати дані про характер та ефективність впливу освітнього процесу на учнів. Отже дослідження психічних станів школярів у зв'язку з передумовами виникнення стресу у ході навчальної діяльності є актуальним та перспективним напрямом вікової та педагогічної психології, і його розробка створює нові перспективи у вдосконаленні навчально-виховного процесу відповідно до освітніх потреб школярів та потреб їх особистісного зростання.

Мета дослідження – визначити соціально-психологічні передумови виникнення стресових ситуацій у школярів під час навчально-виховного процесу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу, що присвячена проблемі виникнення стресу.
2. Визначити можливості запобігання фізичного та емоційного перенавантаження дітей в навчально-виховному процесі.
3. З'ясувати особливості психічних станів школярів під впливом різних за типом організації навчальних закладів.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес як фактор виникнення стресових ситуацій у школярів.

Предмет дослідження – особливості психічних станів школярів при різних типах організації навчально-виховного процесу.

Методи дослідження. У роботі застосовувалися методи:

- теоретичні: аналіз, структурування та узагальнення інформації;
- емпіричні: спостереження, тестування, аналіз продуктів діяльності;
- статистичної обробки даних.

Практичне значення результатів дослідження визначається можливостями використання його теоретичних положень та результатів діагностичного обстеження в роботі практичних психологів для з'ясування особливостей стратегій реагування учнів шкіл на стресові ситуації задля ефективної корекції реагування і поведінки в стресовій ситуації.

Структура роботи. Випускна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатку. Список використаних джерел нараховує 41 джерело сучасних авторів. Основний зміст роботи викладено на 42 сторінках та містить 8 таблиць і 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ФЕНОМЕН СТРЕСУ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Поняття стресу та основні чинники його виникнення

Термін «стрес», вперше був введений у науковий обіг щодо технічних об'єктів. Застосував цей термін англійський учений Р.Гук у 17 столітті характеризуючи технічні об'єкти, зокрема, мости на які здійснювалося значне навантаження. Наведений історичний факт цікавий тим, що поняття «стресу», яке широко застосовується у сучасній фізіології, психології та медицині базується на клінічних дослідженнях Г.Сельє вказує на вплив навантаження на різні системи організму: біологічні, психологічні, соціально-психологічні та опору цьому навантаженню. Зазначимо, що за визначенням за Г.Сельє «стрес» – це тиск, натиск, напруження; а дистрес – горе, нещастя, нездужання (Шебанова В.І., Шебанова С.Г.) [40].

Спираючись на концепцію Г.Сельє сучасні науковці визначають стрес як *неспецифічна реакцію організму, яка виникає у відповідь на будь-які неочікувані вимоги, що до нього пред'являються*. Характер реакцій організму відносно незалежний від стрес-факторів, що його викликають. У подальшому це дозволило Г.Сельє продовжити дослідження реакцій на стрес і описати виникнення «загального адаптаційного синдрому» [36].

Адаптаційний синдром виникає у відповідь на значні за силою і тривалістю несприятливі впливи (стресори). При цьому виокремлюють три стадії розвитку адаптаційного синдрому:

- 1) стадію тривоги (яка включає фазу шоку та противошоку). Вона триває звичайно декілька годин, в окремих випадках – дві доби;
- 2) стадію опору. Для неї характерним є підвищення стійкості організму до різних впливів;

3) стадію стабілізації стану та видужання (або, навпроти, стадію виснаження, яка може закінчитися смертю).

Надалі як зазначають науковці (Л.І. Анциферова, А.М. Бавенко, Ф.Є.Василюк, Н.Д. Левітов, І.Г. Малкіна-Пих та ін.), поняття «стрес» почало засовуватися задля описання станів людини у екстремальних умовах на різних рівнях: психо- фізіологічному, поведінковому та адаптаційному [5; 7; 13; 27; 28].

Шебанова В.І., Шебанова С.Г. зазначають, що в залежності від стресорів виокремлюють різні види стресових ситуацій: *фізіологічний та психологічний стрес*. Останній, в свою чергу поділяється на *інформаційний та емоційний* [40].

Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень. Наприклад, коли необхідно за короткий проміжок часу обробити значну кількість інформації, або коли необхідно прийняти вірне рішення у швидкому темі при високій відповідальності за наслідки свого рішення [40].

Уявлення про *емоційний* (психологічний) стрес було сформовано коли у міждисциплінарних дослідженнях встановили значення та вплив емоцій на розвиток стресового стану. Емпіричні дослідження (В. М. Астапенко, Л. Бассет, Г. Ш. Габренко, Д.М.Ісаєв, В. С. Кумаренко та ін.) психологічного стресу підтвердили спільність фізіологічних реакцій, які виникають при впливі на організм фізіологічних та психологічних стресорів [6; 8; 17; 22; 26]. Водночас, ці дослідження виявили певні відмінності у механізмах їх формування. Так, В.І. Шебанова та С.Г. Шебанова зазначають: «Якщо *фізіологічний стрес* виникає в зв'язку з безпосереднім впливом на фізичні системи та органи організму, то *емоційний стрес* зумовлений впливом стресорів на психіку. Виникнення емоційного стресу залежить від когнітивної оцінки стрес-фактору та його зрівнянням із попереднім досвідом» [40, 57]. Стимул здобуває характер стресора, якщо в результаті психологічної

переробки стимулу виникає відчуття небезпеки, погрози, фрустрації тощо. Зазвичай це має місце коли когнітивна оцінка ситуації виявляє невідповідність між вимогами середовища та потребами суб'єкта а саме, його психо-фізіологічними ресурсами, які необхідні для задоволення його потреб. Суб'єктивне ставлення щодо стимульної ситуації зумовлено особистісними особливостями, когнітивними процесами, індивідуальним досвідом та емоційним фоном.

Індивідуальна значущість стресора залежить від індивідуальної оцінки та індивідуальної інтерпретації. Це виявляє роль психічних факторів на формування стресу, при дії фізичного стимулу. Тому що такий вплив звичайно супроводжується психічною переробкою. Таким чином, коло стресорів, що обумовлюють розвиток емоційного стресу, достатньо значне. До його числа належать як психологічні стресори, ситуації які є індивідуально значущими для людини, ситуації, у яких відчуття небезпеки пов'язано з прогнозуванням майбутніх стресогенних подій, у тому числі і малоймовірних, а також фізичні стресори внаслідок процесу їх когнітивного психологічного оцінювання та відповідного ставлення до них.

Саме те, що стресовий стан зумовлений взаємодією суб'єкта із значним спектром різних стресорів, індивідуальна значущість яких має широкий спектр варіацій і може розвивається у відповідь не тільки на реальні, але й на очікувані ситуації значно ускладнює можливість встановити залежність психологічного стресу від характеристик середовища. *Таким чином, узагальнюючи різні наукові праці дослідників психології стресу можна визначити, що практично будь-який стимул за певних умов може відігравати роль психологічного стресора і, одночасно з цим, один і той самий стимул у різних індивідів може викликати різний прояв стресу, – від незначного до значущого [10; 12; 19; 22; 39; 40; 41].* І.Г. Малкіна-Пих зазначає: «Значення індивідуальної схильності реагування на стрес зменшується при надзвичайних,

екстремальних умовах, природних або антропогенних катастрофах, війнах, кримінальному насильстві, але навіть у цих випадках посттравматичний стрес виникає далеко не у всіх» [28, с. 276].

З іншого боку, повсякденні життєві події (наприклад: зміна характеру навчання або діяльності, сімейних взаємин, стану власного здоров'я або здоров'я близьких, матеріального становища тощо) внаслідок своєї суб'єктивної значущості для індивіда можуть зумовлювати розвиток сильного емоційного стресу (дистресу). У тому випадку коли цей стрес значний за силою та/або довго триває це може зумовлювати розвиток третьої стадії адаптаційного синдрому, стадії виснаження організму, що зумовлює виникнення значного спектру розладів здоров'я [22; 28; 36].

Будь-яка несподівана для людини ситуація, яка змінює її звичайний хід життя, може бути причиною стресу. При цьому, на думку Г. Сельє, для людини не має значення, яка ситуація відбулася: приємна чи неприємна. Значущим є лише *інтенсивність вимог стресора* до адаптації. Специфічні результати двох подій – горя і радості – зовсім різні, навіть протилежні, але їхня стресова дія – неспецифічна вимога пристосування до нової ситуації – майже однакова [36].

Серед життєвих подій виокремлюються різних види ситуації, які для людини можуть бути стресогенними. Зокрема, ситуації втрати до яких відносяться ситуації смерті близьких та/або значущих людей та ситуації переривання значущих стосунків; ситуації, які сприймаються як небезпечні для життя та здоров'я (природні та техногенні катастрофи, військові дії, хвороби, насилля тощо); ситуації, що містять погрозу соціальному статусу; ситуації, що являють собою загрозу системі соціальної підтримки; ситуації напруження, які вимагають адаптації до нової ситуації або залучення нових ресурсів [13; 26; 39; 40]. Зауважимо, щодо останнього випадку до навіть бажані та довгоочікувані події також можуть викликати стрес. Наприклад: весілля, народження дитини, вступ

до престижного ліцею, вищого навчального закладу, нова відповідальна робота тощо. У всіх подібних ситуаціях людина окрім еустресу так може відчувати і дистрес, що зумовлено з руйнуванням сформованих стереотипів і можливими складнощами адаптації до нових умов.

К. М. Поливанова зазначає: «Важливу роль у формуванні стресу грають особливості соціалізації в дитячому віці, коли в істотній мірі визначається індивідуальна значимість життєвих подій і формуються стереотипи реагування. Імовірність виникнення зв'язаних зі стресом психічних (особливо невротичних) розладів залежить від співвідношення стресорів, що впливали на людину в дитинстві і зрілому віці» (К. М. Поливанова) [30, с. 58].

Науковці (Ю. Бохонкова, Н. Д. Завалюк, Д.М.Ісаєв, О. Кондраш, Ю. Є. Сосновська та ін.) зауважують, що необхідність дослідження індивідуально значущих життєвих подій обумовлена тим, що знання про те які саме події зумовлюють стрес, що саме в них для людини є стресогеним збільшує імовірність запобігання виникнення стресу і його клінічних проявів [12; 20; 22; 25; 39].

Відповідно до Ю.Є.Сосновської клінічні прояви, які спостерігаються після впливу психологічного стресу розділяють на:

- гострі стресові реакції, які виникають внаслідок впливу травматичної ситуації винятково загрозливого характеру і спостерігаються від декількох годин до чотирьох тижнів,
- посттравматичні стресові розлади, які проявляються як затяжна або віддалена реакція на травматичні ситуації;
- невротичні стани й особистісні декомпенсації, при яких звичайно спостерігається залежність між впливом різних «життєвих подій» (повторних або хронічних стресорі) та різким зростанням рівня фрустрації, психологічного напруження, конфліктами (як інтрапсихічними так і міжособистісними) [39, с. 167].

Ю.Є.Сосновська зауважує, що найбільш значущою при невротичних станах і особистісних декомпенсаціях є роль попереднього досвіду й особливостей особистості, які і визначають індивідуальну вразливість. На її думку: «Значення емоційного стресу при цих станах очевидно, оскільки стрес не зв'язаний з однією конкретною і явною ситуацією, а реалізується в більш широкому життєвому контексті» [39, с. 168].

Отже психологічний емоційний стрес являє собою стан надмірного сильного психологічного напруження, який виникає у людини, коли її психіка зазнає емоційного перевантаження [33].

Дослідження (О. І. Богучарова, Ю. Бохонкова, В. С. Кумаренко, І.Г. Малкіна-Пих та ін.) показують, що під впливом стресу (фізичного або психічного) виникають різні соматичні розлади: мігрень, гіпертонія, виразка шлунку, біль у спині, артрит, астма, серцеві болі тощо. Психологічні ознаки, ще менш специфічні: дратівливість, втрата апетиту, депресія, негативне сприймання оточення, знижений інтерес до особистих і сексуальних відносин та ін. [10; 11; 12; 26; 28].

Отже на сьогодні науковці та практики різного професійного спрямування (медики, фізіологи, психологи, педагоги) зауважують, що стресові ситуації (хвороба, біль, фізичне страждання, емоційне потрясіння, навіть короткочасне) зумовлюють складні фізіологічні та психологічні реакції організму [1; 3; 4; 16; 18; 23; 28; 32; 40].

До ознак стресового напруження відносять:

1. Порушення процесів концентрації та стійкості уваги, що виявляється у неможливість зосередитися на чомусь впродовж якогось проміжку часу.
2. Зниження запам'ятовування.
3. Порушення процесу мислення, що проявляється у складнощах зосередитися на думці (думки або щезають, або перескакують з теми на тему).

4. Порушення темпу мовлення: дуже швидка або дуже млява мова.
5. Значна кількість помилок у діяльності, що виконується.
6. Часу на виконання роботи витрачається більше, ніж зазвичай.
7. Почуття втоми, яке виникає через незначні часові інтервали.
8. При виконанні діяльності (навчання, робота, побутові справи тощо) відсутнє почуття радості та задоволення.
9. Підвищена збудливість, роздратованість, конфліктність.
10. Втрата почуття гумору.
11. Порушення сну (неможливість заснути, дуже чутливий сон, раннє просинання тощо).
12. Поява різних психосоматичних розладів – з'являються відчуття болю (голови, спини, шлунка тощо).
13. Різко зростає кількість сигарет, які вживаються (для тих хто курить).
14. Може виникнути пристрасть до алкогольних напоїв.
15. Постійне відчуття недоїдання або навпаки пропадає апетит (взагалі пропадає смак до їжі).

Схильність до стресової напруги можна визначити також за допомогою спеціальних тестів [12].

1.2. Фрустрація та інші механізми виникнення стресу

Поряд з поняттям «стрес» науковці часто розглядають таке поняття як «фрустрація». Цей термін у перекладі з латинського означає обман, марне чекання. Фрустрація відчувається як напруження, тривога, роздратованість, розпач, гнів (почуття катастрофи), а також почуття безнадійності і матеріальних утрат, що охоплюють людину, коли на шляху до досягнення мети вона зустрічається з несподіваними перешкодами, що заважають задоволенню потреби [7; 12; 13; 19; 27; 40].

Зокрема, В.І. Шебанова зазначає: «Фрустрація створює поряд з первинною мотивацією нову, захисну мотивацію, яка спрямована на

подолання перешкоди, що виникла при неможливості задовольнити первинний мотив. Первинна та нова мотивація реалізуються у емоційних реакціях» (В.І. Шебанова) [40, с. 52].

Надалі авторка зауважує, що: «Найпоширенішою реакцією на фрустрацію є виникнення агресивності, яка спрямована найчастіше на перешкоду» (В.І. Шебанова) [40, с. 53]. Адекватною реакцією на перешкоду задоволення потреби є її подолання або задоволення потреби іншим способом, якщо це можливо. У тому випадку коли людина розуміє що задоволення потреби неможливе, то часто реагує агресивністю, яка при низькому навики контролю емоцій швидко може переходити у прояв реакції гніву, яка проявляється у невідповідних до подразника афективних бурхливих реакціях у вигляді: вербальної агресії (різноманітні образливі слова, погрози, приниження тощо); фізичної агресії (укуси, щипки, штовхання, порізи, замахування або акти побиття) [40]. У деяких випадках суб'єкт реагує на фрустрацію агресивністю, яка не виявляється відкрито, так звана непряма агресія. Наприклад, виходить з кімнати дуже гучно хлопаючи дверми [40].

Фрустрація викликає значне емоційне реагування лише у тому випадку, коли перешкода виникає при значній мотивації задоволення якось потреби. У випадку незначної мотивації щодо задоволення потреби стан фрустрації звичайно буде відчуватися але незначного ступеня виразності. Прикладом може слугувати зокрема така ситуація: якщо у малюка, який тільки-но розпочав смоктати молоко з пляшки, відняти пляшку, то він буде реагувати бурхливо виражаючи своє незадоволення. Однак, якщо це зробити наприкінці смоктання, то він вже може не виявити ніяких негативних емоцій.

Виокремлюють два основних *фізіологічних механізми* стресу.

По-перше, під впливом стресорів у корі головного мозку формується так звана «домінанта» (яка впливає не тільки на вчинки та дії людини, а й діяльність усього організму).

По-друге, слідом за появою домінанти в кров поступає адренкортикотропний гормон (АКТГ), що виробляється гіпоталамусом. Під впливом АКТГ наднирники виділяють адреналін і інші фізіологічно активні речовини (гормони стресу), що викликають неспецифічний ефект: серце починає скорочуватися частіше і сильніше, підвищується кров'яний тиск, подих стає частішим. У цю фазу створюються умови для інтенсивних м'язових навантажень (стимуляція людини до активності).

Психологічним механізмом стресу виступає значущість потреби та переживання, що пов'язані з перешкодами на шляху її досягнення.

Отже «боротьба зі стресом» повинна бути спрямована: 1) на створення нової, конкуруючої домінанти, у якості яких можуть виступати усі відволікаючі прийоми (читання роману, перегляд кінофільму, переключення на заняття улюбленою справою тощо). Чим цікавіше справа, на яку намагається переключитися людина, що перебуває у стресовій ситуації, тим їй легше створити конкуруючу домінанту, що відкриває шлях позитивним емоціям; 2) спрямувати м'язову енергію на виконання інтенсивних навантажень, в ході яких нейтралізуються гормони стресу; 3) знизити для себе значимість потреби, що не може бути реалізованою, або ж відшукати шлях для її реалізації [2; 7; 8; 17; 41].

1.3. Емоційні перевантаження школярів, що пов'язані з навчальною діяльністю

Сучасне українське суспільство чим далі, тим більше відчуває неадекватність сьогоденним потребам тієї освіти, що її дають дітям різні типи навчально-виховних закладів. Учні та вихованці впродовж тривалого часу перебування там відчувають психологічний дискомфорт (М. М. Берулаєнко, А. О. Прохоренко, І.Д. Бех, Г.К.Селевко та ін.) [9; 32; 34; 35]. К.М.Поливанова вважає, що переважно це відбувається через

ігнорування реального стану мотиваційно-потребової сфери учнів (К.М.Поливанова) [30].

На думку науковців (М. Антропової, Г. Бородкіної, Л. Кузнецової, А. Г. Волинець та ін.) серед причин вищезгаданих явищ відзначається неузгодженість навчальних технологій з індивідуальними особливостями пізнавальної сфери, а відтак, зі стилем засвоєння знань, притаманним тому чи іншому учневі [4; 15]. Відчувається також вплив невідповідності навчально-виховного процесу віковим психологічним особливостям школярів, а також перенасиченість навчальних програм. Все це призводить до хронічної перевтоми учнів, яку діагностують медичні працівники. Але, якщо визначити стан хронічної перевтоми школярів, з точки зору психології стресу, то остання відповідає класичному визначенню стресу, тобто являє собою стан учнів під впливом надмірного психологічного напруження та емоційних перевантажень, пов'язаних з навчальною діяльністю. Отже оптимізація цієї діяльності повинна включати комплекс заходів, що попереджають причини появи стресу.

Вирішення цих і інших проблем А. Г. Волинець бачаться у гуманізації освітнього процесу [15]. Підвищення суспільного інтересу до гуманізації освіти пов'язане і з світоглядною еволюцією, що відбувається нині [3; 29]. Завдяки ній у центрі навчально-виховної діяльності постає сам учень. Цей новий погляд контрастує з поглядами (ще й досі поширеними), згідно з якими наука тим об'єктивніша, чим більш вона відсторонена від зв'язку з індивідуальностями. При такому підході дитяча особистість ніби відсувається на периферію педагогічного процесу. Саме через це традиційна система навчання стала «бездітною», адже вона керується передусім «нормативною моделлю» учня, де він уявляється об'єктом, а не суб'єктом навчально-виховного впливу.

На думку І Г. Зінченко , соціально-педагогічна модель останніх часів реалізувала соціальне замовлення на виховання особистості з наперед заданими якостями – типову модель особистості [21]. Це замовлення здійснювалося через всі освітні інституції, й завдання школи полягало у тому, щоб кожен учень на всіх етапах свого дорослішання був відповідним до цієї моделі. Освітній процес згідно таких підходів орієнтований на створення однакових умов навчання для всіх. Його атрибутами були «боротьба з другорічніцтвом», з дітьми зі складною поведінкою, ізолювання дітей, що мають різного роду фізичні та психічні вади, тощо [21].

Технологія освітнього процесу ґрунтувалася на ідеї формування особистості «зовнішніми» методами, без врахування суб'єктивного життєвого досвіду кожного школяра, його потенціалу щодо самовиховання та саморозвитку за принципом: «мені байдуже, який ти є насправді, але я точно знаю, яким ти мусиш бути і зараз, і у будь-який момент майбутнього, і я цього досягну» [21, с. 45]. Така настанова й породжувала формалізований педагогічний оптимізм, авторитарність методів, уніфікованість програм та глобалізм мети й завдань загальної освіти [21; 23].

С.В. Кириленко вважає, що антитезою описаній вище парадигмі є так званий натуралістичний підхід. Згідно з ним, процес дорослішання індивіда відображається у поняттях росту та дозрівання під впливом спадковості та середовища, але середовище тут відіграє підпорядковану роль, воно є тлом для розгортання природних можливостей індивіда, певним (не кардинальним) чином модифікуючи їх [24].

З огляду на викладене вище стає зрозумілим, чому перша з практик по суті нехтує індивідуальним підходом, а друга – надає йому пріоритетності, але не приділяє достатньої уваги навчально-методичному арсеналу, який має надавати педагогічному процесові більшої керованості й результативності.

За І.Д. Бехом, натуралізм та соціоморфізм у психології уособлюють світоглядні крайнощі [34]. Ці крайнощі сходяться у тому, що і той, і другий знаходиться у межах природничо-наукового підходу. Їх протиставленість є формальною, бо насправді вони розрізняються різним ступенем вивчення та опрацьованості зовнішніх і внутрішніх детермінант психічного розвитку, й через це їх суперництво більш схоже на полеміку про первинність курки та яйця [34].

С.В. Кириленко у своїх працях висловлює занепокоєність станом сучасної школи через те, що на його думку, вона не виправдовує сподівань, які на неї покладалися й покладаються [24, с. 6-13]. Він наводить факти, які свідчать, що реальний рівень освіченості школярів дуже часто не відповідає офіційному шкільному стандарту, і пояснює це браком уваги до реальних пізнавальних можливостей та потреб учнів. Доки відбуватиметься їх ігнорування, за його словами, «ми приречені на деградацію й будемо нівечити школу інноваціями на зразок виховуючого, розвиваючого та іншого «новоутворюючого» навчання» [24, с. 8]. Даний автор полемізує з «законодавцями освітніх мод», посилаючись на педагогів-гуманістів минулого: Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервега, К.Д.Ушинського та інших, доводячи абсурдність ситуації, коли всі загальноосвітні школи змушені працювати за єдиною навчальною програмою та базовими навчальними планами, які до того ж зорієнтовані на «високий рівень труднощів»: «Якщо у першому класі добре встигаючих дітей майже цілий клас, то на кінець навчання лишаються лічені, «напівдохлі» одиниці...» [24, с. 10]. «Тільки уявіть собі виробництво, продукція якого тим гірша, чим довше над нею працюють». Результати навчання «на високому рівні труднощів» призвели до того, що «...математику можуть зрозуміти лише 20% школярів, а фізику й хімію – 30%. Решту все одно доведеться ламати через коліно» [24, с. 11].

Науковець констатує, що школа радянського періоду керувалася стереотипом дати учням академічні знання, щоб кожен випускник, одержавши атестат, міг вступити до вузу. У нього виникає питання: якщо школярі у реальній дійсності мають такий широкий спектр інтересів, здібностей, нахилів, то чому всі вони мають засвоювати за єдиним стандартом «академічні знання», які для немалої частини з них або непотрібні, або непосильні. Адже давно стало очевидним, що таке навчання обертається для багатьох школярів марнуванням часу та втратою здоров'я [24]. Масову освіту, яка суперечить природним можливостям та нахилам дітей, він ототожнює з прагненням обдарувати кожного «вставними мозками», або з поточною лінією розливу кока-коли: «...тільки встигай підставляти черепні коробки» [24, с. 13].

Є.П. Верещак вважає, що на сьогодні в школі склалася така ситуація при якій цілком здатні до навчання школярі чинять пасивний опір усталеним педагогічним підходам і навчаються посередньо або ж стають невстигаючими [14]. Це несвідоме відкидання нав'язуваного їм освітнього стандарту зумовлене тим, що і стиль педагогічного спілкування, і сам зміст навчання заходять у протиріччя із внутрішньою природою дитини, її реальними пізнавальними потребами та нахилами.

Менш конфліктним варіантом є такий, коли учні фактично ігнорують більшу частину навчальної програми, показуючи при цьому високі успіхи у певних предметах, які збігаються з полем їх інтересів. Це так звані учні з однобічними навчальними інтересами, які ґрунтуються на відповідній пізнавальній мотивації.

Інший варіант стихійного уникання невідповідних педагогічних впливів без прямого конфлікту зі школою ми бачимо у тих учнів, які мають високі досягнення у позашкільних суспільно схвалюваних видах діяльності, таких, як спорт, мистецтво тощо. Їх досягнення стають наче б індульгенцією за досить скромні навчальні успіхи. Про свою невисоку успішність у шкільному навчанні свідчать у своїх спогадах деякі відомі

діячі мистецтва (наприклад, Людмила Гурченко, Софіко Чіаурелі, Муслим Магомаєв, Василь Шукшин, Андрій Міронов та ін.) [14].

Це не поодинокі випадки, таких прикладів можна навести багато. Вони є наслідком того, що шкільна загальноосвітня програма, не охоплює всіх можливостей пізнавальної сфери учнів, бо ставить під «максимальне навантаження» (вираз Ю.З.Гільбуха) лише частину дитячих здібностей, відносно вузький їх набір.

Крім того, у педагогічній практиці усталалося ототожнення статусу учня у класі з рівнем його успішності у навчанні. Це починається ще з молодших класів і ініціюється (свідомо або ні) самим вчителем. Отже діти стикаються з тим, що судження про їх особистісну вартість починає прямо залежати від їх навчальних успіхів. Відомо, який деформуючий вплив це справляє на розвиток та становлення особистості.

Реагування школяра на «статус поганого учня» залежить і від індивідуальних особливостей характеру, і від того життєвого досвіду, який він одержує у сімейному оточенні. Чим далі, тим частіше в наш час виявляється, що сім'я неспроможна підтримати дитину, надати їй допомогу, стати осередком емоційної захищеності та джерелом позитивних життєвих орієнтацій. Тоді компенсація негативних переживань, пов'язаних з низьким статусом у школі, набирає форм (часто деструктивних) активного чи пасивного протесту. Це трапляється здебільшого тоді, коли учень перебуває у несприятливому мікросоціальному середовищі, росте у конфліктній чи деградованій родині. Нині це стало поширеним суспільним явищем, й такі учні потребують цілеспрямованого соціального захисту, а школа щодо цього має вкрай обмежені можливості.

У конфлікт зі школою заходяться також учні, які не справляються з інтенсивністю навчального навантаження через недоліки свого здоров'я. І у разі фізичних або нервово-психічних негараздів першим

сигналом про це є зниження розумової працездатності. Основна причина цього явища може бути поза увагою дорослих через постійне погіршення якості медичного обслуговування та неухабну увагу батьків до дитини. Це далеко не повний перелік причин, що породжують неадекватність найпоширенішої нині освітньої моделі сьогоденним суспільним запитам. Усвідомлення цього явища стимулювало рух педагогів, психологів, соціологів проти авторитарних настанов у навчальних закладах та пошуку прийнятних на сьогодні моделей освіти.

Альтернативним є підхід який проголошує відмову від редукції розуміння сутності людини до примату природного чи соціального начал. У центрі його уваги – механізми, що обумовлюють перетворення культурних впливів у внутрішній світ особистості. Особистість, у свою чергу, постає як творець феноменів культури. Розвиток індивіда, за цією парадигмою, постає як багатозначність форм знаково-символічної опосередкованості розвитку та активності індивіда. Це – спроба піднятися над розбіжністю у поглядах на розвиток матеріального та ідеального складників людської особистості та визнання обмеженості погляду на людину, як на сукупність рис, якостей, здібностей тощо через проголошення пов'язаності особистісного начала з активним характером життєдіяльності.

Висновки по першому розділу:

1. Стрес є причиною багатьох захворювань у школярів. Тому аналіз впливу різних типів організації навчально-виховного процесу на учнів є актуальною проблемою.

2. З погляду навчально-виховного процесу у якості стресорів найбільший інтерес представляють організаційні фактори, що спричиняють виникнення стресу у школярів. Знання цих факторів і надання їм особливої уваги допоможе запобігти багатьох стресових ситуацій і підвищити ефективність навчання та виховання з мінімальними психологічними і фізіологічними напруженнями.

3. Стрес є невід'ємною частиною людського існування, тому незначні стреси є неминучими у життєдіяльності людини, але вони і нешкідливі для здоров'я. Проблеми для психічного стану індивіда створюють тільки надмірні напруження (як фізіологічні, так і психологічні).

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Обґрунтування дослідження психічних станів у навчальній діяльності

Вибір методів дослідження психічних станів залежить від наявного рівня знань про їх природу, зорієнтованості дослідника на значимий для нього аспект розгляду цього явища й відповідно – від концепції, якою керується той чи інший автор у своїй роботі [37; 39].

М.Д. Левітов виділяє такі методи вивчення психічних станів: спостереження, самозвіт, натуральний та лабораторний експеримент, аналіз продуктів діяльності (зокрема, творів мистецтва, насамперед літературних творів) [27]. Даний автор вважає останній шлях найбільш інформативним. Дійсно, за умов недостатньо розвиненої експериментально-методичної бази вивчення психічних станів слушність цього твердження була очевидною. На сучасному етапі розвитку психології воно також не втратило своєї актуальності. А.О.Прохоров, Г.М. Геннінг констатують обмежене значення застосування численних фізіологічних методів для вивчення психічних станів через те, що при одних і тих самих параметрах фізіологічного стану (наприклад, тривоги чи пригнічення) можливим є прояв цілого спектру психічних станів [31].

Що ж до психічних станів школяра, то цьому питанню у педагогічній психології приділяється не виправдано мало уваги. Причиною є той факт, що психічні стани, є одним із компонентів різних видів діяльності людини і частіше вони є деяким фоном, який не завжди можливо помітити. Саме через це при психологічному аналізі навчально-виховного процесу вони можуть лишатися прозоро-непомітними. З другого боку, саме через такі характеристики як:

фоновість, плинність у часі, складність будови, нестійкість, – психічні стани є складним об'єктом психологічного дослідження. Особливо якщо порівнювати з аналізом показників успішності навчальної діяльності чи з показниками пізнавальної сфери. Проте значущість психічних станів як психологічної категорії є очевидною. Власне, процеси виховання та навчання базуються передусім на трансляванні психічних станів від педагога до учня, а чи не основним компонентом педагогічної майстерності є вміння створювати в учнів психічні стани відповідно до педагогічної ситуації, запланованої вчителем.

Психічні стани відіграють вельми істотну роль у виникненні мотивів – генераторів активності дитини. Значимість психічних станів у педагогічному процесі і, зокрема, у здійсненні індивідуального підходу вперше окреслив М.Д.Левітов: «Стратегія навчання і виховання може виявитись не реалізованою, якщо не буде певної тактики, а тактика потребує врахування конкретної ситуації, що визначається особливостями психічних станів учнів» [27, с. 253].

Каспарова В. Г., Лищер А. І. у своїй роботі зазначають: «Навчальна діяльність, яка є складною за своїм змістом та будовою й для свого здійснення потребує відповідних психічних станів. Ці психічні стани, незважаючи на свою індивідуальність та суб'єктивність, мають загальні риси. Значною мірою вони є результатом вольових зусиль дитини, які потрібні для концентрування уваги на навчальній ситуації, забезпечення помірного емоційного тону та відповідного рівня фізичного комфорту» [23, с. 43].

Значущою для формування та підтримання адекватних психічних станів під час навчального процесу є роль педагога. На думку М.Д.Левітова, А.О.Прохоренко та ін., одним із головних факторів у педагогічному процесі є транслявання від педагога до учня не тільки тих чи інших знань та навичок, але й психічних станів, які стимулюють інтерес до пізнавальної діяльності [27; 32].

Дослідженнями (А.О.Прохоренко, Л.Ф. Бурлачука, С.Д. Діденко та ін.) доведено нетотожність психічних станів педагога та учнів [32; 33]. Так, автори відзначають, що психічні стани учителя характеризуються його віковими та індивідуально-особистісними особливостями та є складноорганізованими полістанами. При чому, у цих складних полістанах значущо менше виявляються так звані «прості емоційні стани» та домінуючими є «складні емоційні стани», тобто почуття. Одним з таких почуттів, без якого неможливо працювати вчителем є любов до дітей [32; 33].

Щодо психічних станів у дітей, то на думку науковців (А.О.Прохоренко, Л.Ф. Бурлачука, С.Д. Діденко та ін.) вони характеризуються якісно іншою будовою внаслідок значущо більшої представленості емоційних моностанів і відповідно меншою за кількістю презентованістю полістанів [32; 33]. При чому полістани характеризуються меншою складністю та глибиною у порівнянні з педагогами. Окрім того, характерною особливістю психічних станів учнів є їх швидка мінливість, яка обумовлена різними чинниками. Зокрема: швидким виснаженням пізнавального інтересу, втому, взаємним індукування психічних станів (що достатньо часто відбувається між учнями у шкільному колективі). Ми підтримуємо ідею А. О. Прохоренко, що за всієї неоднозначності та багатомірності психічних станів, які супроводжують навчально-виховний процес, необхідно виокремити їх спільну ознаку. На його думку: «Задля оптимального здійснення навчального процесу психічні стани учня та педагога мають бути загалом позитивними за знаком та помірними за силою прояву. Тобто разом складати стан відносного (при певному діапазоні коливань) емоційного комфорту» [32; с. 98].

Викладене вище дозволяє дійти висновку, що центральною, основоположною ланкою навчально-виховного процесу в школі мають

бути ті педагогічні заходи й впливи, які дозволять підростаючій особистості:

- набути умінь регулювати власні психічні стани й конструктивним чином вирішувати стресові ситуації;
- мати адекватний рівень досягнень, у тому числі освітніх.

2.2. Аналіз результатів дослідження психічних станів школярів

Ми провели дослідження психічних станів учнів перших та п'ятих класів школи № 13 та гімназії № 3 м. Херсона. В гімназії №3 впроваджується експериментальна програма «Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учнів».

В емпіричному дослідженні ми застосовували наступні психодіагностичні методики: методику САН, тест Люшера [38], проєктивний малюнок «Як я почуваю себе у школі», методику незакінчених речень, модифіковану під цілі нашого дослідження, методику «Коли мені добре і коли погано у школі» (А.О. Прохоренко) [32]. Відмітимо, що дві останні методики застосовувалися нами тільки при дослідженні п'ятикласників. По-перше тому, що для першокласників рефлексія та вербалізації їх станів та стосунків є ще достатньо складною. По-друге, у першокласників навички писемної мови ще несформовані на достатньому рівні.

У якості експериментальних класів виступили учні 1А та 5А гімназії № 3. У якості контрольних класів виступили учні 1А та 5А школи № 13 (яка працює за звичайною традиційною програмою). Загальна чисельність вибірки – 79 осіб. З них першокласників у експериментальному класі 23, у контрольному – 21; п'ятикласників у експериментальному класі – 17, у контрольному – 18.

Тестування за методиками САН та Люшера проводилося на початку, в середині та кінці шкільних занять і було спрямоване на

визначення рівня показників психічних станів, пов'язаних з навчальною активністю школярів.

Застосування **проективного малюнку** для дослідження психічних станів першокласників *дозволяє виявити їх ставлення до навчання у школі*, тому що дітям цього віку легше виразити свій стан, пов'язаний зі школою, як місцем, де вони навчаються, саме в образній формі. На малюнках, що демонструють *позитивне ставлення до школи*, зображено будинок школи й діти поряд з ним, або клас, де учень (проекція самої дитини) сидить за партою, чи стоїть біля дошки. На дошці найчастіше зображені цифри, що показує позитивне ставлення учнів до уроків математики. Є малюнки, де учень чи учениця стоїть у коридорі перед дверима класу (на дверях позначено, «1-А»). Для малюнків цієї групи характерними є яскравий колорит та веселий вираз обличчя у зображених дітей. Є також малюнок, де у класі зображено лише вчительку на фоні класної кімнати. Можна припустити, що для автора цього малюнку постать педагога є найбільш значущим фактором у позитивному ставленні до школи.

На малюнках, що відобразили негативне ставлення до школи, кольорове забарвлення у переважному ступені має сіро-чорно-коричневу гаму. При чому самих себе вони зображають або дуже маленькими на фоні класу або достатньо значних розмірів у центрі.

На малюнках, що відображають *індиферентне ставлення до школи*, діти зображають себе з іграшкою чи ялинкою, але без жодних шкільних атрибутів. Для таких малюнків характерний яскрава кольорова гама, так званий «мажорний» колорит, що дозволяє нам припустити з одного боку відсутність негативних емоційних станів, а з іншого боку, переважання позашкільних інтересів.

Дані щодо розподілу малюнків подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Розподіл малюнків за критерієм ставлення до школи учнів
експериментального і контрольного класів**

Ставлення до школи	Експер. клас		Контр. клас		Рівень p
	Кількість	%	Кількість	%	
Позитивне	19	83,00	9	42,85	p<0,01
Нейтральне	2	8,50	4	19,05	
Негативне	2	8,50	8	38,10	
Всього	23	100,00	21	100,00	

З таблиці 2.1 та рисунку 2.1.видно, що в *експериментальному* класі позитивне ставлення до школи в переважній більшості дітей, а негативне та нейтральне притаманно для незначної кількості учнів (визначено за критерієм кутового перетворення Фішера, $p<0,05$). У дітей *контрольного* класу позитивне й негативне ставлення до школи мають практично однакову ступінь виразності. Отже, очевидною є істотна різниця у *ставленні до школи* учнів експериментального та контрольного класів.



Рисунок 2.1 - Ставлення до школи першокласників експериментального і контрольного класів на основі малюнків на тему «Як я почуваю себе у школі».

Від характеру ставлення учнів до школи залежать психічні стани, які супроводжують їхнє навчання. *Позитивно забарвлені стани* та

пов'язані з ними переживання стимулюють пізнавальну активність й відповідно, навчальну продуктивність дітей, гармонізують та прискорюють перебіг психічних процесів. Вони створюють підґрунтя для того, щоб навчальна праця не була стомливою й виснажливою. Коли вона приносить радість, то у пам'яті дітей закріплюються стійкі асоціації навчання з позитивними психічними станами.

Що ж до *негативного ставлення до школи*, то зрозумілою є його пов'язаність з негативно забарвленими психічними станами, які у поняттях психофізіології описуються як розрегулювання та дисбаланс функціонування певних складових центральної нервової системи. На психологічному рівні такі стани характеризуються як стрес, емоційне пригнічення, сум, тривога, нудьга, роздратування. Пізнавальна активність та прямо пов'язана з нею продуктивність навчання при переживанні таких станів у першокласників знижуються. Сам процес навчання забирає надто багато сил та енергії, а стан втоми та викликаного нею негативного настрою починає стійко асоціюватися із навчальною працею і тим самим ще більше знижує пізнавальний потенціал учнів.

Дослідження першокласників за тестом **Люшера** проводилося до початку занять, після 3-го уроку та після закінчення уроків. За одержаними даними визначалося *співвідношення величин вегетативних коефіцієнтів (даний коефіцієнт є показником рівня енергетичного тону учнів – див. таблицю 2.2).*

Таблиця 2.2

Співвідношення величин вегетативних коефіцієнтів

учнів 1-х класів

Класи	ВК-1 (до уроків)	ВК-2 (в середині навчального дня)	ВК-3 (після уроків)
Експер-й.	1, 6	2, 1	1, 9
Контр-й	1, 7	1, 5	1, 5

Різниця між класами (в середині дня) статистично значуща при $p \leq 0,05$ (за t-критерієм Стюдента).

Як видно з таблиці 2.2, в учнів експериментального класу показники ерготропних станів (пов'язаних з активною діяльністю) вищі, ніж у дітей контрольного класу. Загалом, ця розбіжність незначна, але вона дозволяє зробити висновок про те, що учні експериментального класу протягом навчального дня більшою мірою залучені до активної праці, а діти контрольного класу у цьому відношенні дещо пасивніші.

Методика САН. Порівняльний аналіз *показників активності, самопочуття та настрою* першокласників та п'ятикласників експериментального та контрольного класів (див. таблицю 2.3) було проведено із застосуванням критерію Манна-Уїтні.

Таблиця 2.3

Показники учнів перших та п'ятих класів за методикою САН

Сумарний показник	Експериментальний клас	Контрольний клас	Експериментальний клас	Контрольний клас
	1 клас	1 клас	5 клас	5 клас
Самопочуття	63, 1	54, 2	72	70, 1
Активність	65, 2	55, 0	72, 5	72, 2
Настрій	61, 0	42, 0	76, 1	70, 3

Його результати показують статистично значиму різницю (на рівні $p \leq 0,05$) між показниками самопочуття, активності та настрою між контрольним та експериментальним першими класами та за показниками самопочуття та настрою між відповідними п'ятими класами. А різниця між показниками активності у п'ятих класах – статистично незначуща.

Показники самопочуття та настрою в 5-му експериментальному класі дещо вищі, ніж у контрольному. Слід зазначити, що різниця між показниками обох класів незначна і це можна пояснити тим, що п'ятикласники виявляють більшу активність при здійсненні вибору тих занять, які приносять їм радість та задоволення. На нашу думку саме це

факт зумовлює схожість у показниках самопочуття та настрою п'ятикласників різних шкіл під час навчання.

Перш ніж аналізувати дані, отримані за *проективним малюнком: «Як я почуваю себе у школі»* зауважимо. По-перше, як було сказано вище, аналіз малюнків дітей дозволяє зробити висновки щодо їх ставлення до школи. По-друге, у п'ятикласників за характером малюнку вже можна робити висновки про рівень їхньої самооцінки. Відповідні дані наведено в таблиці 2.4 та рисунку 2.2.

Таблиця 2.4

**Розподіл учнів 5-х класів на основі проективного малюнку
«Як я почуваю себе у школі»**

Ставлення до школи:	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	число учнів	%	Число учнів	%
Позитивне	12	70,5	8	44,4
Нейтральне	3	17,5	7	39
Негативне	2	12	3	16,6
Самооцінка:				
Висока чи адекватна	11	64,7	6	33,4
Низька	6	35,3	12	66,6
Всього	17	100	18	100

За наведеною таблицею 2.4 можна побачити, що експериментальний та контрольний класи суттєво розрізняються за кількістю дітей, які мають позитивне та індиферентне ставлення до школи. Число учнів з негативним ставленням в обох класах близьке.

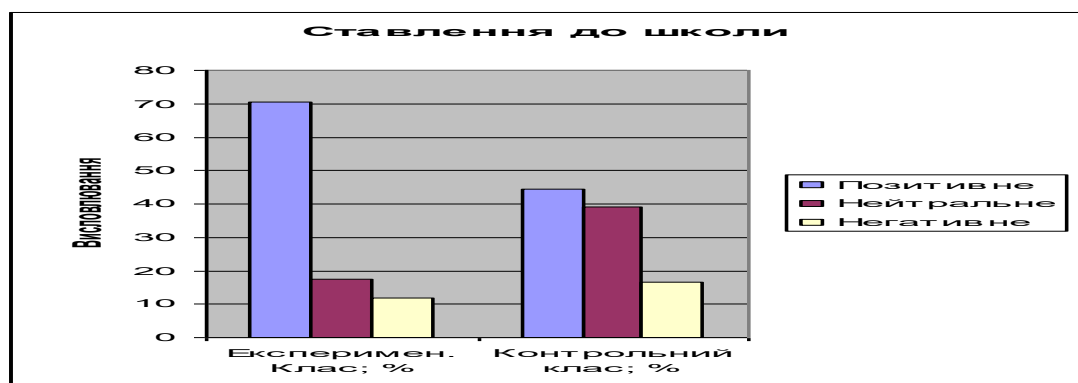


Рисунок 2.2 - Ставлення до школи п'ятикласників експериментального і контрольного класів на основі малюнків на тему «Як я почуваю себе у школі»

На частині малюнків, що відображають всі згадані види ставлення до школи, учні зображали себе дуже маленькими, всього 1,5-3,5 см заввишки, при цьому часто це сполучалось із розміщенням своєї фігури нижньому куті аркуша. Означені тенденцію на малюнках згідно до стандартних схем інтерпретації малюнкових методик виявляють занижену самооцінку у дитини. Крупні зображення свідчать про підвищену самооцінку, а зображення середньої величини, як правило, говорять про її адекватність.

Кольорова гама на малюнках експериментального класу більш яскрава та контрастніша, ніж контрольного. На нашу думку це свідчить про більш оптимістичний емоційний настрій та вищий емоційний тонус учнів експериментального класу.

На малюнках, що символізують *позитивне ставлення до школи*, діти зображають себе або у класі за партою чи перед дошкою, де здебільшого написані математичні приклади, або перед шкільною будівлею, розфарбованою яскравими кольорами. Вираз обличчя дітей на таких малюнках, як правило, веселий.

У кожному класі є малюнок, що виділяється, як «максимально негативний». Обидва вони належать хлопчикам, але в експериментальному класі на малюнку зображено велику постать на тлі коридору, густо, поривчастими штрихами зафарбованого простим олівцем у темно-сірий колір.

А учень контрольного класу, символічно зобразивши шум та біганину на перерві і ясно показавши своє ставлення до цих атрибутів шкільного життя, себе намалював зовсім маленьким.

Визначення співвідношення середніх значень вегетативного коефіцієнта у п'ятикласників за тестом **Люшера** дозволило одержати такі результати (див. таблицю 2.5).

Таблиця 2.5

Співвідношення середніх значень вегетативного коефіцієнта за тестом Люшера у п'ятикласників

Класи	Вк-1 (до уроків)	Вк-2 (в середині навчального дня)	Вк-3 (на після останнього уроку)
5-А	1, 3	1, 2	1, 4
5-Б	1, 1	1, 2	1, 2

Як видно з таблиці 2.5, в учнів експериментального та контрольного класів показники ерготоропного стану відрізняються мало. Деяке підвищення середнього значення вегетативного коефіцієнту на кінець уроків в школі в експериментальному класі пояснюється тим, що вони налаштовані на активну діяльність і після уроків. Результати опитування, яке ми проводили з метою уточнення наведених вище даних, показали, що ці діти активно працюють не лише над виконанням домашніх завдань, але й читають додатково літературу за темами, що вивчалися у школі. Учні контрольного класу зазвичай обмежуються обов'язковими завданнями.

Аналіз результатів за тестом незакінчених речень.

Ми склали для п'ятикласників незакінчені речення з метою виявити їх ставлення до різних ситуацій, які найчастіше зустрічаються у шкільному житті.

1. Початок нового навчального року для мене це...
2. Зазвичай по понеділках, коли я збираюся до школи, я...
3. Коли я вчу уроки, я...
4. На останньому уроці я...
5. Після занять у школі я...
6. Коли я розмовляю зі своїм класним керівником, я...
7. Коли урок мені подобається, я...
8. Мої однокласники...
9. Коли я згадую своїх учителів, то...
10. На перерві я зазвичай...

11. Якщо я не зробив (зробила) уроки...
12. У нас у школі завжди...
13. Середина навчального тижня для мене...
14. В кінці чверті я...

Аналізуючи продовження запропонованих речень, ми узагальнили їх за характером ставлення до ситуації, що вказана на його початку. Дана методика, як і більшість запозичених з клінічної практики, не має строгого алгоритму інтерпретування. Тому, відповідно до мети нашого дослідження ми аналізували відповіді дітей у плані їх ставлення до ситуацій, що пов'язані зі школою, спираючись на свій практичний досвід та знання конкретних умов їх навчання (див. таблицю 2.6).

Таблиця 2.6

**Ставлення учнів до школи
(за методикою «Тест незакінчених речень»)**

№ Речення	Висловлене ставлення до школи	Число відповідей	
		Експериментальний клас	Контрольний клас
1	Радість	12	6
	нові знання	9	3
	індиферентність	0	1
	негативне ставлення	3	1
2	Мушу рано вставати	2	4
	Збираюся (зосередженість)	10	10
	Радію	2	1
	Намагаюся не спізнитися	0	2
	Спілкування з домашніми	0	4
3	Намагаюся зосередитися	11	10
	Намагаюся не відволікатися	7	7
4	Ознаки втоми	7	11
	Нейтральне самопочуття	4	3
	Добре самопочуття	6	4
5	Їм	1	2
	Відпочиваю, гуляю	7	2
	Лишаюся в групі продовженого дня	2	3
	Роблю уроки	4	1
	йду додому	5	6
	дивлюся телевізор	0	2
6	Негативне ставлення	2	3
	позитивне	2	2
	нейтрально-прагматичне	14	10
7	Активно-пізнавальне ставлення	7	7
	Прагматичне	4	4
	емоційно-позитивне	7	5
	негативне	0	1
8 – 9	Позитивне ставлення	8	12
	Нейтральне	8	5
	Негативне	2	1

№ Речення	Висловлене ставлення до школи	Число відповідей	
		Експериментальний клас	Контрольний клас
10	Їм	4	7
	Граюсь	8	5
	Спілкуюсь	2	1
	чемно поводжусь	0	2
	готуюсь до наступного уроку	2	2
11	Позитивно-активна позиція	9	4
	пасивна, з негативними переживаннями	5	9
	компромісна (домовлюся з учителем)	0	8
	негативно-активна (спишу)	0	1
12	Присутність ОМОНу	1	8
	Присутність вчителів	9	5
	радісні події	5	2
	шум	2	3
13	Позитивне сприймання	13	8
	Нейтральне	4	5
	Втома	2	5
14	Очікування оцінок	8	8
	Канікул	5	8
	Свята	0	7
	не хочу йти зі школи	4	3
	нейтральне	0	2

Прокоментуємо одержані результати, звертаючи увагу як на подібності, так і на відмінності між класами.

1. Аналіз закінчувань першого речення свідчить про те, що в експериментальному класі більше учнів очікує від початку навчального року нових знань, таких виявилось 9 осіб (53%). Загальна позитивна настроєність більшості дітей у контрольному класі переважно пов'язана із очікуванням зустрічі з однокласниками.

2. Збирання до школи вранці асоціюється переважно зі станом зосередженості: поснідати, скласти потрібні речі, одягтися тощо. Станів втоми чи тривоги тут не виявлено. У контрольному класі 4 відповіді стосуються спілкування з рідними: дві це безпосереднє спілкування з матір'ю, а дві – пов'язані з доглядом за домашніми тваринами, собачкою та папужкою. Ніхто не висловлював жалю за тим, що закінчилися вихідні.

3. Домашні завдання в учнів обох класів майже однаково асоціюються зі станами зосередження та відволікання (відношення приблизно 60% до 40%).

4. На останньому уроці учні експериментального класу рідше, ніж учні контрольного класу відмічають ознаки втоми і частіше – добре самопочуття.

5. Після уроків у експериментальному класі тільки двоє учнів згадують про відпочинок та прогулянку, тоді як у контрольному класі – дев'ятеро. У експериментальному класі після занять у школі ніхто не згадав про телевизор, у контрольному двоє учнів написали, що дивляться його у цей час. Про виконання домашніх завдань згадали 4 учні експериментального класу і лише один – з контрольного класу.

6. Ставлення до класного керівника в обох класах також схоже. З боку більшості учнів воно є прагматично-коректним. Учні намагаються бути чемними, говорити про оцінки тощо. «Коли я говорю з класним керівником, то я уважно слухаю й не перебиваю його», «Коли я розмовляю з класним керівником, то я встаю», «... я питаю про свої оцінки», «... про все, що не розумію, або не знаю».

7. Ставлення до уроку, який подобається, в учнів обох класів схоже. Вони відзначають бажання пізнавати нове, радість від того, що їм цікаво, прагнення одержувати високі оцінки й уникати низьких.

8. До однокласників у експериментальному класі переважає позитивне ставлення, наприклад: «Мої однокласники – класні хлопці». У контрольному класі позитивне й вибірково-нейтральне ставлення розподіляються порівну: «Мої однокласники мені подобаються, але крім окремих осіб» (орфографію автора збережено). Негативне ставлення для обох класів нехарактерне (одна відповідь у експериментальному та дві у контрольному класі).

9. Водночас у ставленні до вчителів експериментальний клас проявляє більшу вибірковість та вимогливість, тут більше учнів з нейтральним ставленням. Хоча в цілому тенденції однакові – переважає позитивне ставлення й дуже мало негативного. Приклади різних ставлень: «Коли я згадую своїх учителів, то маю про них гарне

оповідання», «... я зразу згадую про уроки», «Коли я згадую своїх учителів, тоді мені стає сумно».

10–11. Не виявлено принципів відмінностей між класами у способах закінчування десятого речення. На перерві більшість п'ятикласників присвячують час їжі та грі, менша частина – спілкуванню та підготовці до наступного уроку. Натомість істотно розрізняються позиції учнів обох класів у ситуації, коли не виконане домашнє завдання (одинадцате речення). В експериментальному класі більшість займає активну позицію: «Коли я не зробив уроки, то я їх негайно роблю (тільки у мене такого не буває)», «... то я їх зроблю вранці» тощо. У контрольному класі переважає компромісна позиція, яка взагалі не спостерігається у експериментальному класі: «... я стараюся домовитися з учителем, що я зроблю потім». Занепокоєння невиконаними уроками характерне також більше для експериментального класу: «Коли я не зроблю уроки, мені стає соромно». Занепокоєння осудом батьків також характерне для цього класу.

12. Головне, що учні помічають у школі, також розрізняється. Учні контрольного класу найбільше зважають на присутність охоронців у школі: «У нас у школі завжди менти», «... ходять омони». На другому місці – присутність вчителів: «... багато вчителів». Експериментальний клас практично не помічає присутності охоронців. У них на першому місці – присутність вчителів. Загалом у цьому класі домінує загально-позитивне ставлення до школи: «У нас у школі завжди весело», «... часто свята», «... багато учнів», «... завжди нормально». На шум у школі як головну її відзнаку вказала приблизно однакова частина учнів обох класів: «... завжди діти ганяють по коридорах і дуже кричать», «... завжди шумно».

13. Середина навчального тижня більшістю дітей експериментального класу сприймається позитивно, або нейтрально:

«Середина навчального тижня для мене це звичайний день», «... проходить дуже швидко і цікаво». Учні контрольного класу частіше висловлюють нейтральне та негативне відношення до середини навчального тижня: «Середина навчального тижня для мене добре, коли є вільний час», «Середина навчального тижня мені непадобається» (так у оригіналі).

14. Кінець навчального року в експериментальному класі пов'язаний передусім з очікуванням канікул та класного свята. Двоє учнів цього класу, що передусім очікують оцінок у таблиці, є новачками, вони навчаються тут лише перший рік. У контрольному класі оцінок у таблиці та канікул очікує більшість дітей. Троє у цьому класі не бажають закінчення навчального року, але за результатами опитування вони більше орієнтовані на спілкування з однокласниками, ніж на навчальну активність.

Методика «Коли мені добре і коли погано у школі»

Ця методика є авторською розробкою А. О. Прохоренко [32]. Письмове опитування п'ятикласників показало, що кожен з них виокремив від одного до десяти факторів, від яких залежить їх добре чи погане самопочуття у школі. Число негативних та позитивних факторів у кожного з учнів приблизно однакове. Ми розподілили згадувані фактори по десяти категоріях. Сумарну кількість згадувань позитивних і негативних факторів, що належать до цих категорій, показано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Співвідношення позитивних та негативних факторів

№	Категорія факторів	Експериментальний клас		Контрольний клас	
		Кількість позитивних факторів	Кількість негативних факторів	Кількість позитивних факторів	Кількість негативних факторів
1	Оцінки	12	12	13	16
2	Ставлення вчителів	4	4	9	17
3	Ставлення дітей	11	4	12	14
4	Альтруїзм	6	5	3	8
5	Ставлення до Навчальної праці	12	5	3	7

№	Категорія факторів	Експериментальний клас		Контрольний клас	
		Кількість позитивних факторів	Кількість негативних факторів	Кількість позитивних факторів	Кількість негативних факторів
6	Шкільні свята	3	2	13	2
7	Настрій	2	1	3	1
8	Втома від навчання	8		4	
9	Стосунки з батьками	2	4	3	4
10	Ставлення учня до уроків	12	5	2	2

Під альтруїзмом ми маємо на увазі і позитивні, і негативні переживання дітей, викликані ситуаціями та подіями, що стосуються їх однокласників. «Мне погано у школі... коли на мою кращу подружку Галю учитель підвищує голос», «... мені добре, коли мої друзі одержують п'ять» (орфографію автора збережено).

У рангуванні факторів, що зумовлюють позитивно та негативно забарвлені психічні стани п'ятикласників, ми об'єднали їх позитивні та негативні відповіді. Результати рангування виділених категорій факторів для експериментального та контрольного класів показано в таблиці 2.8, менші ранги відповідають категоріям, що зустрічаються частіше.

Аналіз співвідношення позитивних та негативних відповідей показує, що при майже однакових рангових місцях чинників у експериментальному та контрольному класі співвідношення позитивних та негативних відповідей у них розрізняється.

Зіставлення одержаних результатів показує, що для учнів експериментального класу більш значимими є фактори, безпосередньо пов'язані з їх пізнавальною активністю, у тому числі, зі ставленням до уроків та навчальної праці.

У контрольному класі більш значимими виявилися опосередковуючі фактори, такі, як ставлення педагогів до дітей. Втім, такий опосередковуючий фактор, як оцінки, виявився найбільш значимим для обох класів.

Таблиця 2.8

**Рангування позитивних та негативних факторів в
експериментальному та контрольному класах**

Експериментальний клас	Контрольний клас
1. оцінки	1. оцінки
2. ставлення учня до уроків	2. ставлення вчителів
3. ставлення дітей	3. ставлення дітей
4. альтруїзм	4. шкільні свята
5. ставлення вчителів	5. альтруїзм
6. настрої	6. ставлення до навчальної праці
7. ставлення до навчальної праці	7. настрої
8. втома від навчання	8. погода
9. стосунки з батьками	9. втома від навчання
10. шкільні свята	10. ставлення учня до уроків

Характерними для експериментального класу є безпосередні згадки про їх вчителя. «Мені добре, коли у нас дві математики», «Мені погано, коли Олександр Якович ставить мені трійку». Позитивних згадок про вчителя – 6, таких, що пов'язані з тим, що учень не відповідає рівню його вимог – 3.

Ставлення однокласників до учня майже однаково значиме для нього в обох класах, але згадки про негативне ставлення переважають у контрольному класі.

В експериментальному класі удвічі частіше згадується фактор навчальної втоми. Це логічно пов'язано з тим, що учні даного класу, порівняно з контрольним, значно більшу увагу приділяють навчальній праці. Натомість у контрольному класі набагато частіше згадується очікування свят.

Висновки до другого розділу:

З даної частини дослідження можна зробити висновок, що педагогічний стиль, зорієнтований на інноваційне навчання, допомагає учням стати більш незалежними від емоційно позитивного чи

негативного ставлення педагога, цінувати пізнавальний зміст шкільного уроку, мати добре сформовані навички самостійної навчальної праці, будувати позитивні стосунки з однокласниками й бути незалежними від їх негативного ставлення.

Контрольним був обраний клас, у якому також працював педагог з високим фаховим рівнем, тому ми не можемо говорити тут про негуманне ставлення до учнів чи про нижчі показники навчальної успішності. Але одержані нами результати свідчать, що різниця у «професійній ідеології» педагогів, що навчали досліджуваних учнів у молодших класах, є тим чинником, завдяки якому формується якісно різна структура навчальної мотивації школярів. У першому випадку головними спонукальними чинниками є внутрішні пізнавальні мотиви й більший ступінь незалежності у власній активності, а у другому – у ролі навчальних спонук більше важать зовнішні щодо навчальної праці чинники, частина з яких є вторинними, опосередкованими. Іншими словами, різницю у результатах традиційної системи навчання та інноваційної можна сформулювати у поняттях психології стресу. Інноваційна система створює оптимальні умови навчання, що запобігають виникненню стресу та сприяє вільному розвитку особистості учня, його спрямованості на самореалізацію.

ВИСНОВКИ

1. Дослідження соціально-психологічних передумов виникнення стресових ситуацій у навчально-виховному процесі й до тепер не має значного поширення. Втім, психічні стани є одним з базових компонентів пізнавальної активності учнів, саме вони створюють той фон, від якого залежить продуктивність перебігу психічних процесів – складників пізнавальної сфери. Отже показники психічних станів учнів можуть виступати важливими експертними критеріями, характеризуючи ступінь збалансованості навчально-виховного процесу.

2. До соціально-психологічних передумов виникнення стресових ситуацій у школярів можна віднести: тип організації навчально-виховного процесу, педагогічний стиль шкільного навчання, характер ставлення учнів до школи.

3. Характер ставлення учнів до школи обумовлює психічні стани, які супроводжують їхнє навчання. Виявлено, що позитивний фон психічних станів та переживання, які викликаються ними стимулюють пізнавальну активність і навчальну продуктивність учнів, гармонізують та прискорюють перебіг психічних процесів.

4. Негативно забарвлені психічні стани (емоційне пригнічення, сум, тривога, нудьга, роздратування тощо), які пов'язані з негативним ставленням до школи, знижують пізнавальну активність та прямо пов'язану з нею продуктивність навчання. Сам процес навчання забирає надто багато сил та енергії, стомлює й виснажує, а стан втоми та викликаного нею негативний настрій починає стійко асоціюватися із навчальною працею і тим самим ще більше знижує пізнавальний потенціал учнів. Це є підґрунтям, для того, щоб вважати такий процес навчання (тип організації навчальної діяльності, стиль педагогічної діяльності) стресогенним чинником.

5. Узагальнено, що задля найкращої, оптимальної реалізації навчально-виховного процесу необхідно, щоб психічні стани учня та педагога разом склали стан відносного емоційного комфорту, тобто були в цілому позитивними за знаком та помірними за силою проявів (при певному діапазоні коливань).

6. Центральною ланкою навчально-виховного процесу в школі мають бути ті педагогічні заходи й впливи, які дозволять школярам: а) набути умінь регулювати власні психічні стани й конструктивним чином вирішувати стресові ситуації; б) мати адекватний рівень досягнень.

7. Педагогічний стиль, зорієнтований на інноваційне навчання, допомагає учням стати більш незалежними від емоційно позитивного чи негативного ставлення педагога, цінувати пізнавальний зміст шкільного уроку, мати добре сформовані навички самостійної навчальної праці, будувати позитивні стосунки з однокласниками й бути більш незалежними від їх негативного ставлення.

Відмінності у психічних станах учнів шкіл з різним характером організації навчально-виховного процесу (зокрема за традиційною системою навчання та інноваційною) можна пояснити з точки зору психології стресу. Інноваційна система поєднує заохочення творчості учнів та їх продуктивного спілкування із сприятливою емоційною атмосферою та оптимальними умовами навчання, що запобігають виникненню стресу та сприяє вільному розвитку особистості учня, його спрямованості на самореалізацію.

8. Важливим чинником подолання негативних проявів адаптаційного синдрому є систематична психопрофілактична робота з формування у учнів молодшого шкільного віку навичок психічної саморегуляції, самостійності як соціальної, так пізнавальної, а у школярів середньої школи надання їм можливості вибору напрямів навчальної та дозвільної діяльності та достатнього рівня свободи та незалежності у вияві власних думок та почуттів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація учнів середньої ланки освіти до учбових та фізичних навантажень / За ред. А. Г. Хрипкової, М. В. Антропової. К.: Гнозис, 2019. 247 с.
2. Алієв Х. М. Метод ключ у боротьбі зі стресом. Дніпро : Фенікс, 2018. С. 32-35.
3. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
4. Антропова М., Бородкіна Г., Кузнецова Л. Інновації, учбове навантаження та здоров'я дітей. *Освіта*. 2018. № 9-10. С. 171-174.
5. Анцыферова Л. И. Личность в тяжелых жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита *Психол. журнал*. 2014. № 1. С. 3-17.
6. Астапенко В. М. Функціональний підхід до вивчення станів тривоги *Наука та освіта*. 2016. Т. 43. № 5. С. 111-117.
7. Бавенко А. М. Стрес: діагностика та методи подолання. К.: Фенікс, 2017. 298 с.
8. Бассет Л. Только без паники! Как избавиться от чрезмерной тревожности. СПб: Питер, 2018. 288 с.
9. Берулаенко М. М. Сучасні моделі навчання у світі концепції гуманізації навчання *Гуманізація освіти*. 2015. № 2. С. 17-28.
10. Богучарова О. І. Психологія ставлення до здоров'я: парадигми, моделі, чинники розвитку : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 ; КНУ ім. Тараса Шевченка. К., 2013. 39 с.
11. Богучарова О. І. Практика психологічного супроводження здоров'я як посилення суб'єктності особистості *Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць*. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, 2015 № 3 (38) С. 454 – 461.

12. Бохонкова Ю. Психологічні особливості сприйняття особистістю стресової ситуації та адаптація до неї. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16(2). С. 225-232.
13. Василюк Ф. Е. Психологія переживання. Аналіз преодолення критических ситуацій. М. : МГУ, 1984. 144 с.
14. Верещак Є. П. Учні з однобічною учбовою спрямованістю в контексті диференційованого навчання. К.: НПЦ «Психодіагностика і диференційоване навчання», 2016. 264 с.
15. Волинець А. Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього *Рідна школа*. 2015. № 8. С. 32-45.
16. Выготский Л. С. Психология развития человека / Сост. Алексей Леонтьев. М. : Эксмо, 2003. 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
17. Габренко Г. Ш. Самокерівництво психічним станом. К: КНУ імені Тараса Шевченка. 2018. 263 с.
18. Глассер У. Школи без невдач. К.: Ніка-центр, 2017. 165 с.
19. Головченко В.Д. Діагностика психічних станів. К.: Фенікс, 2015. 298 с.
20. Завалюк Н. Д., Пономаренко В. А. Психічні стани людини у особливих умовах діяльності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2015. Т. 4. № 6. С. 92-105.
21. Зінченко І Г. Педагогічна майстерність як мистецька дія. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 7-8. С. 31-50.
22. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. М. : Речь, 2005. 403 с.
23. Каспарова В. Г., Лищер А. І. Вплив учбового навантаження на функціональні стани симпато-адреналової системи при різних програмах навчання. *Новітні дослідження з вікової психофізіології*. 2019. № 1 С. 43-46.

24. Кириленко С. В. Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти *Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти*: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. з валеології (Дніпропетровськ, 26-27 жовтня 2017 р.). К., 2017. С. 6-13.
25. Кондраш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. К.: Ніка центр, 2018. 278 с.
26. Кумаренко В. С. Вплив стресу на здоров'я. К.: Фенікс, 2016. 264 с.
27. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
28. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2006. 590 с.
29. Митник О. Я., Шпак В. І. Народження нестандартного уроку. К.: Либідь, 2015. 156 с.
30. Поливанова К. М. Вікові кризи очима психолога та педагога *Наука та освіта*. 2018. № 1. С. 57-61.
31. Прохоров А. О., Геннінг Г. М. Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников *Дитячий психолог*. 2015. № 10. С. 64-66.
32. Прохоренко А. О. Психічні стани та їх прояви в учбовому процесі. К: Криниця, 2016. 267 с.
33. Психічні стани: емпірична та прикладна психологія / За ред.. Л.Ф. Бурлачука, С.Д. Діденко та ін. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2020. 293 с.
34. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. І. Д. Беха. К.: Либідь, 2016. 237 с.
35. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології. К.: Ніка-центр, 2018. 325 с.
36. Селье Г. Стресс без дистресса. 3-е изд. М.: Владос, 2019. 124 с.

37. Семиченко В. А. Психічні стани. К.: Майстер S, 2018. 208 с.
38. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. 3-е изд. М.: Речь, 2002. 167 с.
39. Сосновська Ю. Є. Психічні стани, їх класифікація та діагностика. К: Міленіум, 2015. 348 с.
40. Шебанова В.І., Шебанова С.Г. Механізми психологічного захисту та копінгу. Херсон: Видавництво ХДУ, 2012. – 224 с.
41. Шебанова В.І., Діденко Г. О. Копінг-поведінка у сучасних психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфріївої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. Вип. 39. С. 368-379.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Торубчишина Віолета Вікторівна,
учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна
добročесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

10.05.2020
(дата)

Торуб
(підпис)

Віолета Торубчишина
(ім'я, прізвище)