

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво  
«Центр учбової літератури»  
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3

Ф 56

**Рецензенти:**

*Гошовський Я. О.* — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

*Корнієнко І. О.* — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

*Матласевич О. В.* — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

**Філософія освітнього простору: психологічний вимір:** колективна монографія; **Ф 56** під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. — 400 с.

**ISBN 978-611-01-2289-4**

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.  
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

## **Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID–19**

Успішність навчання – проблема, актуальність якої є незмінною упродовж існування інституту освіти. Та особливої значущості вона набуває у наш час. Це зумовлено наступними обставинами:

- по-перше, потребами суспільства у компетентних, впевнених у своїх можливостях професіоналах, спроможних сприяти його прогресу, виконуючи професійні завдання на високому рівні, продукуючи та захищаючи нові ідеї і рішення щодо їх реалізації, досягаючи запланованих результатів;

- по-друге, вимогами конкурентного за своєю сутністю ринку праці, який потребує успішних, конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати у мінливих обставинах науково-технічного суспільного розвитку, зберігаючи при цьому свою функціональність та гармонійність своїх внутрішньо-особистісних сфер;

- по-третє, метою і завданнями сучасної особистісно орієнтованої моделі навчання, націленої на оптимальний розвиток успішної особистості, готової адаптуватись до постійних змін;

- по-четверте, прискореними темпами оновлення знань, що вимагає від студента постійної наполегливої навчальної праці як під керівництвом викладача, так і з допомогою самоосвіти, та зумовлює необхідність його постійного розвитку і самовдосконалення.

У контексті задоволення зазначених об'єктивних вимог, успішність навчання постає як єдність двох аспектів навчальної діяльності студента: результативного та особистісного. Перший з них, представлений рівнем сформованості системи знань, умінь і навичок, якого здобувач освіти досягає під час навчання, постійно знаходиться в центрі уваги освітнього закладу й оцінюється ним за допомогою критеріїв оцінювання результатів навчання у межах освітніх програм та відповідних навчальних дисциплін. Відображення таких досягнень, що здійснюється у системі оцінок поточного та семестрового контролю, а в підсумку – державного контролю, досить легко піддається вимірюванню за допомогою абсолютних та відносних величин.

Не таким виразним, але не менш важливим є особистісний аспект успішності, який віддзеркалює досягнення здобувача освіти стосовно розвитку у нього системи рис і якостей, що дають змогу швидко і ефективно діяти (здійснювати навчальну діяльність), розвивати і використовувати свій особистісний потенціал задля досягнення успіху (цілеспрямованість, умотивованість, самостійність, наполегливість, адаптивність, комунікабельність, креативність, емоційну стійкість і гнучкість тощо), виміри яких здійснюються з допомогою діагностичних методик.

Серед зазначених якостей нашу увагу привернули ті з них, які належать до емоційної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості. Адже, цілком очевидним є факт, що навчальна діяльність є не завжди бажаною навіть для встигаючого студента. У цьому сенсі, слушним є твердження І. Мостової (2011), котра зазначає, що «навчання носить до деякої міри вимушений характер і виступає як перешкода, яку треба перебороти на шляху до основної мети» [208, С. 202]. Саме тому важливими є ті особистісні чинники, які детермінують успішність навчальної діяльності здобувача в закладі вищої освіти.

Особистісний аспект успішності навчання студента у його сучасній інтерпретації краще піддається розумінню завдяки здійсненим науковим пошукам, передусім у галузі гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бондаревська, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, О. Романовський, В. Серіков, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Є. Шиянов, В. Ягупов, І. Якиманська) та психології (Г. Балл, М. Добрускін, С. Максименко, А. Маслоу, В. Носко, В. Пастушенко, Г. Олпорт, В. Потапова, К. Роджерс, П. Скляр, В. Франкл, К. Хорні, К. Юнг), які базуються на положеннях про необхідність забезпечення відкриття та розвитку особистісних потенціалів учня, допомоги йому щодо сприйняття, вироблення безумовно позитивного ставлення до своєї навчальної діяльності та прагнення до реалізації у ній своїх потенційних можливостей.

У цьому сенсі, варто погодитись із Г. Астафуровою (2010), котра стверджує, що успішність – це «не одиначне випадкове явище, а неодноразово верифікований життєвий досвід, що формується завдяки позитивному мисленню і способу життя, в основі якого лежить мотивація досягти поставленої мети через цілеспрямовану діяльність, прагнення гармонійно розвиватися» [11]. Тобто, з погляду автора, успішність є передусім тим особливим внутрішнім станом особистості, який поступово формується завдяки:

- виокремленню та сконцентрованості емоційних феноменів (передусім, найвиразніших бажань) на певній меті;
- активному застосуванню зусиль задля їх досягнення;
- збереженню гармонійності («міцне здоров'я і самопочуття, позитивне мислення, душевний комфорт, матеріально-фінансовий добробут, позитивні стосунки із близькими людьми, професійна та творча самореалізація тощо») [11].

Таким чином, успішність у її особистісному вимірі виявляється у наявності прагнення і здатності здобувача освіти досягати успіху – позитивного значущого результату діяльності, отримання якого потребує від нього багатьох значних зусиль і який високо оцінюється ним та (в багатьох випадках) визнається іншими людьми.

Викладені погляди є підставою для висновку про те, що успішність навчальної діяльності студентів значною мірою залежить від змісту і сили мотивації та її супровідних актуалізаційних чинників – емоцій, що у сукупності утворюють емоційний стан особистості. У зв'язку з цим, сутність успіху особистості полягає передусім у його значущості (оцінці і сенсі) для особистості, а успішність, як слушно зазначає Г. Астафурова, «включає не лише соціальні орієнтири і результативність, а й показники рівня самостійності, творчого потенціалу суб'єкта діяльності у процесі досягнення, отже, є інтеграційною характеристикою діяльності окремого суб'єкта і суспільства в цілому» [11].

Відповідно, дослідники зазначеної проблеми (М. Акімова, Н. Бякова, Н. Іоголевич, Л. Ковтун, І. Мамаєва, А. Марахтанов, А. Маркова, М. Ніаза, Т. Сergyгіна, С. Смирнов, А Соколова, М. Товма) відносять до чинників успішності генетичні та фізіологічні властивості особистості (задатки, особливості нервової системи) та різноманітні особистісні структури (сфери), наприклад:

- когнітивно-пізнавальну: інтелектуальний потенціал, когнітивний стиль, критичність, проникливість, гнучкість мислення, теоретичний досвід, відкритість для нового знання, професійно орієнтоване мислення тощо;
- дієво-практичну (операціональну): здібності, уміння та навички навчання і майбутньої професійної діяльності, працелюбність, активність, організованість, точність, акуратність, швидкість і своєчасність виконання завдань та ін.;
- емоційну: стеничність, позитивний емоційний фон, чутливість, гнучкість, виразність інтелектуальних емоцій та ін.;

- потребнісно-мотиваційну: навчальні мотиви, цілі, спрямованість, установки, інтереси, ціннісні орієнтації сенс навчання, сенс навчальної і майбутньої професійної діяльності та ін.;

- вольову: цілеспрямованість, сила волі, незалежність, наполегливість, самостійність, впевненість у собі та ін.;

- морально-аксіологічну: особистісні цінності, дисциплінованість, сміливість, відповідальність, сумлінність та ін.;

- міжособистісно-соціальну: комунікативність, комунікабельність, характер відносин і ставлення до інших людей та ін.

Не заперечуючи можливості кожної із зазначених особистісних сфер щодо впливу на успішність навчальної діяльності, зупинимось докладніше на ролі емоційної сфери у детермінації навчальних досягнень. Адже, як слушно зауважує Н. Діомідова (2016): «Емоції і почуття, які актуалізуються в процесі навчання, не тільки стимулюють пізнавальну активність і регулюють навчальні дії. Вони помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння і міцність збереження в пам'яті» [101, с. 119]. Викладену тезу підтверджують результати досліджень багатьох учених (А. Власенко, І. Волженцева, Г. Габреєва, Т. Єльчанінова, Т. Кириленко, Т. Ковалькова, М. Кузнєцов, О. Кузнєцов, Л. Наугольник, Т. Немчин, В. Семиченко, А. Сітало, К. Фоменко, С. Шевченко). Так, наприклад, С. Шевченко (2015) підкреслює безпосередній зв'язок емоційних переживань особистості з результативністю розумової діяльності, яка, з погляду автора, значною мірою залежить від знаку домінуючих емоційних переживань. Тобто, на думку дослідниці, позитивні емоції (почуття власної гідності, впевненість у собі, бажання виконувати навчальну діяльність) зумовлюють високу розумову працездатність, а негативні – впливають на зниження продуктивності інтелектуальних процесів. Водночас, висока продуктивність розумових дій може призвести до позитивних емоційних переживань, а «в умовах зниженої розумової працездатності закономірно виникають негативні емоції, з'являється відчуття втоми, виникає бажання припинити роботу, причому в міру наростання стомлення посилюється і негативний емоційний супровід діяльності» [311, с. 704].

Унаслідок суб'єктивного відображення цих переживань виникають позитивні і негативні, стеничні і астенічні емоційні стани (радість, прикрість, смуток, обурення, злість, образа, задоволеність і незадоволеність, бадьорість, туга, приреченість, пригніченість, пригніченість, відчай, страх, боязкість, жах, пристрасть, афект

(О. Кузнецов, 2014), переживання яких позначається на ставленні здобувачів вищої освіти до навчання, їхній емоційній готовності до навчальної діяльності [170].

Будучі емоційною компонентою психічного стану, вони у своєму позитивному чи негативному, стеничному або астеничному виявленні так чи інакше впливають на успішність навчальної діяльності особистості, підвищуючи (позитивні стани) або знижуючи (негативні стани) рівень активності студентів через задоволення/незадоволення особистісних потреб, покращуючи (стеничні стани) або погіршуючи (астеничні стани) продуктивність навчальної праці внаслідок інтеграції/дезінтеграції функцій організму (І. Волженцева, 2006 [71]), через переживання благополуччя або неблагополуччя в певний момент часу (В. Семиченко, 1998 [271]). При цьому, як зазначає В. Семиченко, астеничні стани, що характеризуються нервово-психічною слабкістю особистості, викликають неадекватні зміни (коливання) загального емоційного фону (настрою), знижуючи при цьому продуктивність навчальної діяльності [271].

Згідно з даними досліджень, найпоширенішими у навчальній діяльності є такі емоційні стани, як:

- стрес – реакція особистості на навчальні ситуації, що визначається сильними емоційними переживаннями, які неоднозначно впливають на перебіг пізнавальних процесів, викликають зміни в психосоматиці, мотивації й поведінці: за умови домінування позитивних переживань (задоволення, оптимізму, натхнення тощо) – мобілізують, спрямовують особистість на використання наявних резервів організму, що здебільшого забезпечує досягнення успіхів у навчанні; у випадку домінування негативних переживань (надмірне хвилювання, туга тощо) – призводять до погіршення функціонального стану, зниження якості навчальної діяльності;

- фрустрація – «стан дезорганізації свідомості та діяльності особистості, викликаний неподоланою перешкодою у досягненні бажаної мети» (М. Кузнецов, О. Кузнецов, К. Фоменко, 2015 [171, с. 30]), що супроводжується переживанням роздратованості, розчарування, відчаю, депресії і може вплинути на виникнення негативного ставлення до навчання та майбутньої професії, знецінити попередньо сформовані цілі і мотиви навчання;

- афект – інтенсивне переживання важливих подій (лють, відчай, захоплення, блаженство тощо), що призводять до гострих диспропорцій між збудженням і гальмуванням: підвищеного рівня збудження або

гальмування (симпатичного або парасимпатичного зсуву у вегетативному балансі);

- тривога – переживання реальної або уявної загрози, що виражається в оцінці ситуації як невизначеної та в очікуванні можливих неприємностей і супроводжується почуттями хвилювання, занепокоєння;

- ажитація (розгубленість) – переживання сильного хвилювання, внаслідок якого втрачається здатність аналізувати ситуацію, адекватно реагувати на неї, виконувати необхідні дії (М. Кузнєцов, О. Кузнєцов, К. Фоменко, 2015 [171, с. 25-35]).

Відповідно, як стверджує Т. Ковалькова (2016), успішність навчання студентів залежить від наявності та змісту здійснюваного на них емоційного впливу, який позначається на комфортності загальної атмосфери, створеної під час їхньої взаємодії з викладачем. Адже, як цілком слушно підкреслює дослідниця, «емоційне збагачення ... занять ... знімає зайву напругу думки і пам'яті у студентів, створює приємні почуття й радісні переживання від успішного здійснення навчальної діяльності, забезпечує відсутність перевантаження і збереження психічного здоров'я особистості». Водночас, варто погодитись із висловленою вченою думкою про те, що відсутність або слабкість позитивного емоційного супроводу переважно негативно позначається на якості навчання, зокрема зумовлює послаблення мотивації здобувачів освіти стосовно вивчення навчальних дисциплін [151, с. 165].

У зазначеному контексті бачиться доцільним підкреслити, як це робить С. Шевченко (2015), той факт, що специфіка навчальної діяльності студентів полягає у наявності і накопиченні інтелектуального навантаження, яке поступово може призвести до перенавантаження й до емоційного стресу [311, с. 705]. Незважаючи на те, що стрес, у своєму помірному виявленні, може бути корисним (спонукати до дії, активізувати додаткові особистісні резерви, для вирішення та успішного завершення складних завдань, для багатьох студентів вплив цього явища у складних ситуаціях нерідко є сильнішим за їхні пристосувальні можливості. Тоді, як стверджують Т. Єльчанинова та А. Сітайло (2020): «Стрес, який відчувають на собі студенти, може позначатися на навчанні (надбанні, застосуванні і переробці знань), що перешкоджає академічній успішності. Труднощі з успішністю, в свою чергу, також створюють дискомфорт, у результаті чого, загальний стрес посилюється» [110, с. 93]. При цьому, у сучасних умовах, коли спостерігається тенденція до «зростання емоційної інтенсивності та напруженості праці» (С. Шевченко, 2015, [311, с. 706) водночас відбувається посилення інтенсивності емоційних стресів, що за



умови відсутності мотивації (О. Кузнецов, 2014[170 ]) надає негативного забарвлення емоційним станам і поведінці, призводить до погіршення продуктивності інтелектуальних процесів, зниження опірності стресу (стресостійкості) студентів, руйнування мотиваційної структури їхньої розумової діяльності та погіршення ефективності навчання [311, с. 706-708].

Це явище, що отримало у психології назву «деструктивного», виникає й з інших причин: зміни умов навчання; відсутності можливостей для задоволення потреб; нестачі навчальних умінь, необхідних для засвоєння складного матеріалу; комунікативних труднощів; критичних для молодих людей життєвих ситуацій тощо. Наслідком їх переживання може бути виникненням деструктивних психічних, зокрема емоційних станів (стресу, фрустрації, страху, хвилювання, тривоги, агресії), що може призвести до трансформацій емоційних проявів та мотиваційної структури діяльності, порушень діяльності та поведінки (А. Власенко, 2005[64 ]).

Зазначені стани зумовлені суб'єктивними та об'єктивними причинами. Так, наприклад, Л. Наугольник (2015) стверджує, що виникнення і особливості переживання стресу (стану, який найчастіше переживають студенти) може бути викликане такими робочими стресорами, як іммобілізація, дефіцит часу через необхідність виконання значного обсягу складних навчальних завдань, порушення біологічних ритмів внаслідок дефіциту часу, зміна умов життя, переорієнтація динамічних стереотипів. Водночас не варто забувати й про інші групи чинників цих емоційних переживань, таких як: рольові, соціально-психологічні, фізичні (зовнішність і стан здоров'я), фінансові чинники тощо. [218, с. 55]. Діючи синергічно, вони сприймаються «як загрозливі, образливі, фруструючі або пов'язані із втратами ... обтяжливі епізоди повсякденного переживання і поведінки, пов'язані з відповідними для даного стресу оцінками і вимагають незвичного пристосування» [218, с. 56].

Зважаючи на те, що життя і навчальна діяльність студентів відбувається у зовнішньому середовищі, важливо враховувати вплив на виникнення та переживання емоційних станів зовнішніх умов. Згідно з висновками згаданого автора до них належать умови життя у близькому та глобальному оточенні, якість взаємодії з навколишніми людьми, соціальні фактори середовища (передусім економічні і політичні) та надзвичайні обставини [218, с. 71-72].

Враховуючи специфіку студентського життя, особливо значущими для здобувачів вищої освіти в аспекті виникнення емоційних відповідей є: особливості життя в гуртожитку або в найманій квартирі (для молодих людей, які постійно проживають в інших містах), зміст, обсяг та

результати навчальної діяльності, ефективність розподілу часу на заняття і відпочинок, якість ділових, особистісних та інтимних відносин з іншими студентами та взаємин з викладачами, можливості працевлаштування тощо.

Упродовж останнього року помітно зросло значення ще одного фактора емоційних переживань – надзвичайних обставин, пов'язаних з коронавірусною інфекцією. У глобальному контексті вплив цього фактора можна розглядати як загрозу для здоров'я та життя кожної людини, а також близьких їй людей, що на думку фахівців у галузі психіатрії, спричинило низку психічних порушень (так звану «епідемію тривоги») (Чабан, 2020, [301, с. 36]) з амплітудою коливання від «депресії, тривоги, панічних нападів, соматичних симптомів та ознак посттравматичного стресового розладу до делірію, психозу та навіть суїциду» [301, с. 28].

Серйозною проблемою в цей період стає зменшення кількості контактів між людьми, послаблення зв'язків між ними через карантинні обмеження. Як стверджує С. Рудницька (2020), початковий досвід дотримання людьми соціальної дистанції «асоціювався не тільки з дистанцією фізичною, а і з психологічною, що призвело до гострого переживання ними емоційного відчуження, емоційної депривації, відчуття самотності та непотрібності» (Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка : матер. онлайн-семінарів с. 19). Водночас зазначимо, що специфіка впливу цієї надзвичайної ситуації на емоційну сферу здобувачів вищої освіти пов'язана зі зміною форм і методів навчання, що привнесло зміни у звичний алгоритм навчальної діяльності.

Останнім часом даній проблемі приділяють увагу все більше дослідників (О. Коробанова, Б. Лазоренко, В. Пітулей, В. Савінов, К. Тітова, О. Угрин, О. Христук, О. Чабан, А. Шорніков, Л. Юр'єва), які висловлюють однотайну думку про те, що світова пандемія та викликаний нею карантин стали серйозним психологічним випробуванням для кожної людини.

З погляду О. Коробанової (2020), у досить складному становищі опинилась студенти, змушені з весни 2020 року адаптуватись до нових умов навчання у дистанційному або змішаному режимі. Проведене науковцем дослідження дало змогу охарактеризувати емоційне тло соціальної ситуації, що визначає стиль життя і діяльності студентства, як «складне і суперечливе» (Коробанова, 2020, с. 86) у зв'язку з серйозною і не зовсім зрозумілою загрозою для здоров'я та необхідністю суттєвих обмежень природних і соціальних прагнень молодих людей. Це

спричинило психофізіологічний дискомфорт і викликало у них переважно негативні переживання [156, с. 86]. До того ж варто підкреслити, що за віковими показниками студенти належать до категорії людей, що є найбільш уразливими відносно виникнення тривожно-фобічних та депресивних реакцій (Л. Юр'єва, 2021 [315, с. 156]).

Тому цілком природно, що пандемія та зумовлене нею дистанційне навчання призвели до загострення психологічних проблем, з-поміж яких В. Пітулей (2021) особливо виокремлює емоційне вигорання, що викликає негативні фізіологічні реакції та деструктивні психічні стани: стрес, поганий настрій, депресію, апатію, високий рівень нейротизму, емоційної збудливості, підвищену тривожність, страх, дратівливість, синдром хронічної втоми [233, с. 66–67].

Згідно з висновками Б. Лазоренка така життєва ситуація стала для більшості людей принаймні стресовою і навіть психотравматичною, що, на його думку, може загрожувати виникненню коронавірусного синдрому (за аналогією до афганського та чорнобильського синдромів). Водночас, як стверджує автор, для окремих осіб вона є своєрідним каталізатором для пошуку та застосування особистісних резервів і досить успішної адаптації до викликаних нею змін [105, с. 57].

У зв'язку з цим в умовах суттєвого підвищення емоційного навантаження, викликаного кризою світового рівня, доводиться шукати ті особистісні ресурси (фізичні, духовні, емоційні, ментальні, комунікаційні тощо), які допомагають регулювати психоемоційні стани особистості, долати психоемоційне напруження та виснаження [247, с. 184]. Так, зокрема О. Христук та О. Угрин (2020) відносять до ефективних засобів протидії деструктивним психоемоційним станам (зокрема стресу) копінг-стратегії отримання знань, фізичні навантаження та віру в Бога [298, с. 120].

Сьогодні необхідність широкого використання дистанційного навчання змушена визнати вся освітня спільнота. В умовах карантину це чи не єдиний шлях здобуття вищої освіти, який забезпечує можливість створення безпечних у сенсі запобігання зараженню коронавірусною інфекцією умов для життя і здоров'я учасників освітнього процесу.

Аналіз праць, присвячених проблемі дистанційного навчання (І. Головська, Г. Даценко, Ю. Колос, Т. Лазоренко, Г. Ржевський, Н. Самолюк, З. Суданська, Л. Ткачук, Ю. Федоренко, Т. Чернева, М. Швець), засвідчує, що дистанційне навчання стрімко стає реальністю для вітчизняної системи освіти, становить, як зазначали ще у 2013 році

Н. Самолук та М. Швець, «природний етап еволюції традиційної системи освіти» [265, с. 193].

Згідно з отриманими І. Прокопенком та С. Бережною (2020) експериментальними даними ця форма навчання не поступається традиційній, якщо в освітньому процесі використовуються сучасні навчальні посібники. При цьому студенти звертають увагу на такі її переваги, як зручність отримання освіти у контексті вибору часу для навчання та місця перебування або проживання незалежно від стану здоров'я чи соціального статусу. З погляду викладачів вищої школи дистанційне навчання є поштовхом для вдосконалення гуманістичної взаємодії зі студентами, оновлення навчальних курсів, підвищення педагогічної майстерності [371, с. 133].

Проте, попри наявні переваги дистанційного навчання (широта географічного охоплення здобувачів вищої освіти, гнучкість, масовість, синхронність, інноваційність тощо) воно, як слушно зауважують Ю. Колос та Ю. Федоренко (2020), не може стати повноцінною довготривалою заміною традиційного навчання. Адже, уможливаючи одержання освітніх послуг на відстані з допомогою комп'ютерних і комунікаційних технологій, ця універсальна, синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання хоча й створює умови для отримання освіти [154, с. 22], однак, на наш погляд, забезпечує отримання здобувачами вищої освіти переважно досить посереднього (достатнього) рівня професійної підготовки.

Відповідно науковці і педагоги-практики (наприклад, І. Головська, Г. Даценко, Ю. Колос, Т. Лазоренко, Г. Ржевський, З. Суданська, Л. Ткачук, Ю. Федоренко, Т. Чернева) висловлюють досить гострі критичні зауваження, які зокрема стосуються недостатньої ефективності віртуального освітнього процесу, що позначається на успішності навчальної діяльності здобувачів освіти. Ця проблема значною мірою пов'язана з такими недоліками дистанційної освіти, як-от: втрата живого спілкування, що призводить до певного нівелювання його психолого-педагогічного значення; збільшення інформаційного навантаження та вплив на психіку особистості у зв'язку з її взаємодією з глобальними інформаційними системами (Л. Ткачук, 2002 [282]); зниження рівня відповідальності та задоволення студентів процесом і результатами навчання, звуження можливостей для їхньої ідентифікації з майбутньою професією (Г. Ржевський, 2017 [257]); зниження мотивації до навчання (І. Головська, Лазоренко, Чернева, 2020 [85]). Наслідком цих явищ, з погляду Г. Ржевського (2017), є підвищення

рівнів інтернальності, незадоволеності і фрустрованості освітніх потреб [257, с. 219].

За таких умов проблематичним є виявлення вкрай необхідної у дистанційному навчання самостійності, що виявляється, з погляду Г. Даценко, та З. Сузанської (2017), у самостійному опрацюванні інформації (пошуку, аналізі, систематизації, узагальненні), самоорганізації та самоконтролі особистості [96, с. 18] й значною мірою залежить від вмотивованості особистості щодо навчання, бажання та вміння працювати самостійно, не спілкуючись безпосередньо з викладачами (Н. Самолук, Швець, 2013, [265, с.196].

У цьому контексті варто погодитись з твердженням, висловленим І. Головською, Т. Лазоренко та Т. Черневою (2017) про те, що мотивація здобувачів вищої освіти стала «справжньою больовою точкою» (термін авторів) для сучасної вищої освіти та для суспільства загалом. «Студенти та викладачі зараз лише намагаються пристосуватися до нової форми навчання, – з тривогою констатують дослідниці, – вони стикаються з безліччю проблем на цьому шляху, по дорозі втрачаючи всю мотивацію, яка в них була» [85, с. 58].

Будучи спонукальною умовою навчальної діяльності, мотиви не виникають самі по собі. Джерелом їх походження є потреби. При цьому, як стверджує Ф. Подшивайлов (2015), потреби за умови наповнення афективною енергією, породжують бажання. Тобто, за визначенням автора, мотив є усвідомленою потребою, «яка супроводжується бажанням її задовольнити», а мотивація – процесом «конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби» [235, с. 6]. Відповідно слушним бачиться твердження про те, що мотиви або (у випадку полімотивованості діяльності особистості) їх комплекс мають емоційне забарвлення та проявляються «у формі складного емоційного відображення суб'єктивної цінності тих чи інших об'єктів і явищ, тобто у формі загального емоційного настрою суб'єкта» [45, с. 306].

У зв'язку з цим, у ході аналізу психологічних аспектів мотиваційної орієнтації навчальної діяльності добувачів вищої освіти, нашу увагу привернула думка, висловлена Н. Зеленко (2017), щодо наявності в числі найважливіших критеріїв сформованості мотивації учіння емоційних феноменів, які у своєму позитивному прояві (позитивні почуття, позитивні емоційні стани) виступають показником задоволення пізнавальних потреб. При цьому ми погоджуємось з висновком автора з приводу необхідності врахування психологічних

закономірностей мотивації, оскільки їх недооцінка призводить до негативних переживань студентів, що виявляються у діапазоні від неспокою та незадоволеності до відчаю та депресії, уповільнюючи процес професійного становлення, зменшуючи шанси щодо досягнення успіху в навчанні [127].

У свою чергу, отримане задоволення, як вважає В. Чернобровкіна (2010), є своєрідною емоційною винагородою за отримання успіху (значущого результату) в навчанні, оцінюваного, на думку автора, в континуумі «від успіху як засобу (при досягненні благополуччя та захищеності) через успіх як мету (на рівні прагнення до визнання та значущості) – до успіху як природного й закономірного результату творчої діяльності» [303]. Тобто існує взаємозв'язок між навчальними мотивами, емоційним ставленням до навчальної діяльності та успішністю навчання, що неодноразово підтверджували у своїх працях Л. Божович, Н. Зубалій, Т. Ковалькова, О. Кочарян, А. Маркова, М. Павленко, Є. Фролова. Як бачимо, емоційна детермінація успішності є взаємопов'язаною з наявністю мотивації здобувачів вищої освіти до навчання.

З метою підтвердження зроблених теоретичних узагальнень нами було проведено констатувальне дослідження, під час якого вивчались особливості детермінації успішності навчання переживаннями емоційних станів здобувачів вищої освіти у взаємозв'язку з мотивами навчальної діяльності в умовах пандемії Covid-19.

Дослідження здійснювалось під час дистанційного навчання у два етапи з інтервалом в один календарний рік:

- перший етап – у травні 2020 року, коли мала місце перша хвиля поширення коронавірусної інфекції і розпочиналось упровадження карантинних обмежень;

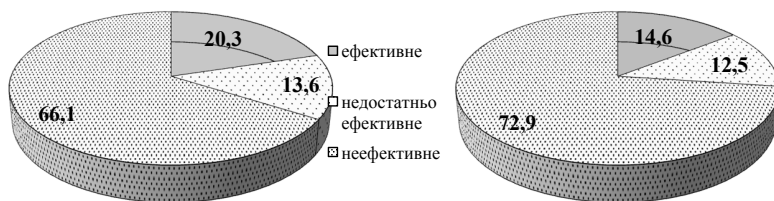
- другий етап – у травні 2021 року, наприкінці третьої хвилі поширення коронавірусної інфекції (через 1 рік і 2 місці після початку введення карантинних обмежень).

У дослідженні приймали участь здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 052 «Психологія» у кількості 107 осіб (на першому етапі – 59 осіб, на другому етапі – 48 осіб).

Методами психологічної діагностики, які використовувались з метою встановлення якісних показників стану досліджуваного явища, були: «Анкета для опитування студентів щодо емоційного стану під час дистанційного навчання в умовах карантину» (авторська розробка),

«Діагностика мотиваційних станів» (В. Сопов, модифікація О. Прохорова), «Методика діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої), «Методика діагностики самопочуття, активності та настрою» (В. Доскін, М. Мирошніков), «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк), «Чотирьохмодальний емоційний опитувальник» (Л. Рабінович), «Тест самооцінки стресостійкості» (С. Коухен, Г. Вілліансон), опитувальник «Втома-Монотонія-Перенасичення-Стрес (методика BMS-II)» (адаптація Б. Леонової). Ступінь та напрям взаємовпливу виявлених показників визначався з допомогою методу кореляції r-Пірсона (лінійний кореляційний зв'язок) при ступені свободи  $df=106$ , рівні значимості  $p \leq 0,5$  та критичному значенні  $r=0,197$ .

Відповідно до отриманих у процесі анкетування даних дистанційну форму навчання вважали ефективною та такою, що забезпечує успішність навчання в умовах карантину: 20,3% здобувачів освіти у 2020 році та 14,6% опитуваних у 2021 році; недостатньо ефективною – 66,1% студентів у 2020 році та 72,9% респондентів у 2021 році; зовсім неефективною – 13,6% молодих людей у 2020 році та 12,5% учасників опитування в 2021 році (рис.1.4).



*Рис. 1.4. Структура оцінки здобувачами вищої освіти ефективності дистанційної форми навчання у 2020 та 2021 рр. (у %)*

Таким чином є підстави для констатації факту зміни ставлення до дистанційного навчання в бік зниження оцінки його ефективності: за рік досвіду навчальної діяльності в умовах вимушеного карантину ефективною зазначену форму навчання вважають на 39,0% менше респондентів, а неефективною – на 10,3% більше учасників опитування.

Також відбулися зміни факторів, які впливають на якість ставлення до дистанційного навчання. Якщо у 2020 році позитивними чинниками

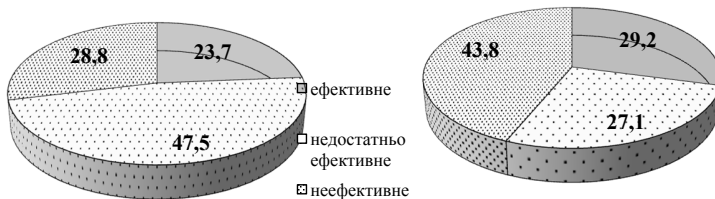
підвищення його ефективності вважалися: збільшення обсягу часу, який можна було приділити собі (25,0% опитуваних), зручний темп роботи (16,7% опитуваних), зменшення рівня стресу, можливість краще зосередитися на навчанні (16,7% опитуваних), то у 2021 році було виділено такі основні фактори, як: збільшення часу для задоволення власних потреб, можливість не відволікатися на непотрібну інформацію – по 35,0% опитуваних відповідно.

Серед факторів, які негативно позначаються на ефективності дистанційного навчання, у 2020 році здобувачі вищої освіти називали такі, як-от: труднощі стосовно вивчення, аналізу та розуміння навчального матеріалу без допомоги викладача – 63,6% опитуваних, брак емоційного спілкування з викладачем та з іншими студентами – 59,1% опитуваних, великий обсяг теоретичного матеріалу та водночас відсутність його повноцінного його практичного опрацювання з допомогою вправ – 40,9% опитуваних, відволікання на домашні справи – 18,2% учасників опитування.

У 2021 році респонденти, які оцінили дистанційне навчання як частково ефективне або повністю неефективне, причинами такої оцінки називали: брак емоційного спілкування з викладачем – 24,3% опитуваних, труднощі у засвоєнні матеріалу без безпосередньої участі викладача – 21,6% опитуваних, високий рівень втоми, перенапруження – 16,2% респондентів, труднощі із концентрацією уваги – 13,5% респондентів, відсутність мотивації до навчання на самоті – 13,5% респондентів, труднощі у сприйманні матеріалу дистанційно, через камеру – 10,8% учасників опитування.

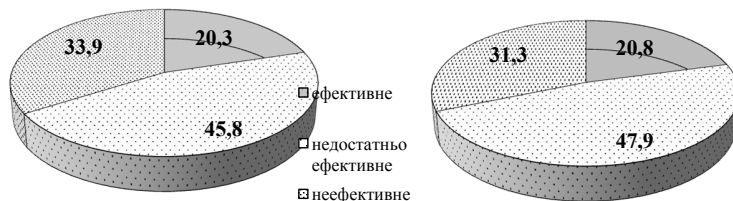
Упродовж терміну вимушеного дистанційного навчання відбулись зміни у ставленні студентів до навчальної діяльності. Так, якщо у 2020 році про покращення свого ставлення до навчання під час карантину повідомили 23,7% респондентів (з'явилась додаткова навчальна мотивація; вони стали більше почав цінувати час, проведений в аудиторії,) то в 2021 р. цей кількісний показник зріс на 18,8% (про позитивні зміни у ставленні до навчання заявили 29,2% опитуваних). Водночас ми зафіксували тенденції щодо погіршення ставлення до навчання: у 2020 році таку його якість задекларували 47,5% здобувачів вищої освіти, тоді як у 2021 році вона була виявлена лише у 27,1% респондентів (їх кількість зменшилась на 20,4%, тобто в 1,8 разів відносно попереднього періоду) (рис.1.5.).





*Рис. 1.5. Структура якості ставлення здобувачів вищої освіти до навчання у 2020 та 2021 рр.(у %)*

Варто звернути увагу на те, що респонденти вважали одним із важливих факторів впливу на їхнє ставлення до навчання та його успішність зміни у загальному самопочутті: фізичні й емоційні. Так, під час анкетування, проведеного в 2020 році, 20,3% студентів вважали, що в умовах карантину воно покращилось, 45,8% опитуваних зазначили, що їхнє самопочуття стало гіршим, а 33,9% здобувачів освіти не помітили жодних змін. Майже така ж саме ситуація щодо досліджуваного показника була констатована у 2021 році: покращення самопочуття відбулось у 20,8% здобувачів освіти; погіршення – у 47,9% з них (на 2,1% більше, ніж у минулому році); не змінилось – у 31,3% студентів (рис. 1.6).



*Рис. 1.6. Структура змін загального самопочуття здобувачів вищої освіти у 2020 та 2021 рр.(у %)*

Позитивні зміни у самопочутті респонденти, які брали участь в емпіричному дослідженні, пояснювали: збільшенням часу для власних потреб та на відпочинок – 50,0% (у 2020 році) та 40,0% (у 2021 році) з тих здобувачів вищої освіти, які відчули позитивні зміни; зменшенням рівня нервозності, покращенням настрою, зниженням рівня стресу, викликаного необхідністю перебувати в аудиторії, презентувати свою роботу на заняттях – 75,0% (у 2020 році) та 70% (у 2021 році) із

зазначеної категорії опитуваних. Натомість причинами погіршення самопочуття здобувачі вищої освіти, які повідомили про такі зміни, називали: головний біль – 50,0% опитуваних (у 2020 році) та 42,3% опитуваних (у 2021 році); біль в очах, порушення зору – 22,7% опитуваних (у 2020 році) та 65,4% опитуваних (2021 році) (збільшення кількості опитуваних у 2,9 раз); порушення сну – 36,4% (у 2020 році) та 19,2% (у 2021 році) опитуваних (зменшення кількості респондентів у 1,9 раз); болі в спині – 9,0% (у 2020 році) та 26,9% (у 2021 році) опитуваних (збільшення кількості респондентів у 3 рази).

Бачимо доцільним наголосити на тому, що респонденти, які брали участь в опитуванні, вважали причинами негативного впливу на самопочуття: високий рівень тривожності, хвилювання дратівливість – 68,2% опитуваних (лише у 2020 році); надто багато часу, проведеного за комп'ютером – 30,8% опитуваних, втома – 19,2% опитуваних (лише у 2021 році) (табл. 1.7).

*Таблиця 1.7*

*Фактори впливу на загальне самопочуття здобувачів вищої освіти*

Фактори впливу	Кількісні показники (у %)		+/-
	2020 р.	2021 р.	
Покращення самопочуття			
Більше часу на себе, на відпочинок	50,0	40,0	-10,0
Менше нервозності, стресових ситуацій, кращий настрій	75,0	70,0	-5,1
Погіршення самопочуття			
Головний біль	50,0	42,3	-7,7
Порушення зору, біль в очах	22,7	65,4	зб. у 2,9 р.
Порушення сну	36,4	19,2	зм. у 1,9 р.
Болі в спині	9,0	26,9	зб. у 3 р.

Згідно з даними, отриманими в результаті проведеного анкетування, було встановлено, що переживання емоційних станів супроводжувалось різкими змінами настрою, дратівливістю, спалахами гніву, що постійно або дуже часто відчували 40% респондентів у 2020 році (у 2021 таких осіб стало менше на 39,4%); інколи – 30,5% респондентів (на 30,4% менше ніж у 2021 році) (див. рис.1.7 ; табл.1.8).

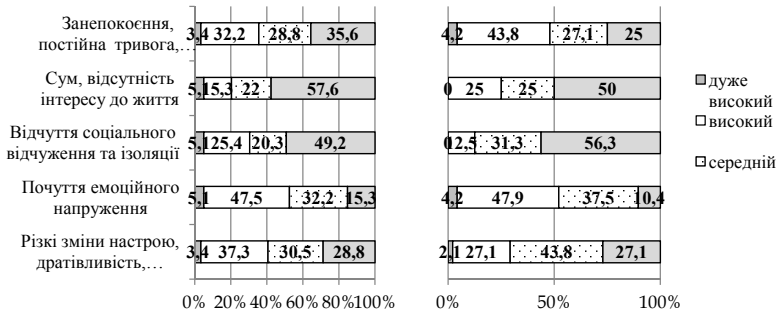


Рис. 1.7. Структура рівнів вираженості емоційних проявів (у %)

Таблиця 1.8

Динаміка змін в емоційній сфері здобувачів вищої освіти

Особливості функціонування емоційної сфери	Різниця показників інтенсивності вияву ознак (2020–2021 рр. ; у %)		
	постійно або дуже часто	інколи	майже ніколи
Різкі зміни настрою, дратівливість, спалахи гніву	-39,4	+30,4	-6,3
Почуття емоційного напруження	-1,0	+14,1	-47,1
Відчуття соціального відчуження та ізоляції	зменшилось у 2,4 р.	+33,1	+12,6
Сум, відсутність інтересу до життя	+18,4	+12,0	-15,2
Занепокоєння, постійна тривога, почуття провини, нервозність	+15,8	-6,3	-42,4

Водночас відповіді на питання щодо переживання відчуття емоційного напруження засвідчили незначні зміни у його проявах упродовж останнього року: кількісні показники дуже високого, високого та низького рівнів у 2021 році (5,1%, 47,% та 15,3% осіб відповідно) дещо збільшились відносно 2020 року (4,2%, 47,9% та 10,4% відповідно); збільшилась кількість учасників експерименту із середнім рівнем емоційного напруження (+14,1%). Водночас 2021 році помітно (у 2,4 рази) зменшилась кількість здобувачів вищої освіти, які відчувають дуже високий та високий рівні соціального відчуження та ізоляції (5,1%, 47,5% відповідно) відносно до кількості респондентів у 2020 році (0% та 12,5%

відповідно). Відчуття суму та відсутності інтересу до життя на дуже високому рівні було притаманне 5,1% опитуваних у 2020 році, а у 2021 році осіб з таким рівнем інтенсивності цих переживань не виявлено (0%). Високий рівень прояву цього показника у 2020 році було констатовано у 15,3% опитуваних, що на 9,4% менше, ніж в 2021 році (25% опитуваних); низькому рівень зафіксовано у 57,6% опитуваних в 2020 р. (на 15,8% більше, ніж в 2021 році). Також у 2021 році спостерігаються тенденції до підвищення рівнів занепокоєння, постійної тривоги, нервозності: якщо дуже високий рівень прояву таких емоційних феноменів у 2020 році становив 3,4%, то в 2021 році він збільшився у 1,2 рази та був виявлений у 4,2% опитуваних; високий рівень вираженості показника був притаманний у 2020 році 32,2% опитуваних, що в 1,4 рази менше за кількість опитуваних з такими характеристиками році в 2021 (43,8%).

Завдяки відповідям на питання щодо фізичних змін, які впливають на успішність навчання, у 2021 році було виявлено певне погіршення фізичного стану здобувачів вищої освіти у порівнянні з даними минулого року. Так, якщо низький рівень енергійності та відчуття постійної втоми були притаманні 35,6% опитуваних в 2020 році, то в 2021 році їх кількість зросла у 1,4 рази (+12,4%) і становила 48,0% осіб. Цьогоріч також зросла кількість студентів, які відчувають часті головні болі, м'язову напругу: в 2020 році дуже високий та високий рівень цих відчуттів було констатовано у 39%, а в 2021 році – у 45,9% опитаних, що в 1,2 рази більше (+6,9%) за показник попереднього періоду. Водночас помітно зменшилася кількість учасників дослідження, які не мали проблем із травленням: у 2020 році на таку проблему скаржились 62,7% студентів, а в 2021 році їх стало в 1,2 рази менше, (-19,9%). Проте, в поточному році, у порівнянні з минулим роком, збільшилась кількість здобувачів вищої освіти, яких турбує біль у грудях, прискорене серцебиття, проблеми із серцем (у 2021 році ці зміни відмічають у себе 62,5% опитуваних, натомість у 2020 році їх було 33,9%) (рис.1.8.; табл. 1.9).

Як бачимо, в умовах дистанційного навчання в період з травня 2020 року по травень 2021 рік, у здобувачів вищої освіти відбулись негативні зрушення щодо фізичного самопочуття, які негативно впливають на успішність навчальної діяльності: знизився рівень енергії, підвищився рівень втоми, стали частішими головні болі, болі в спині, проблеми із травленням, апетитом, сном, серцево-судинні порушення.

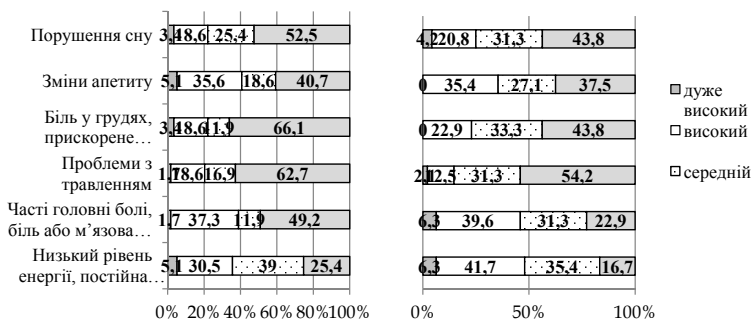


Рис. 1.8. Структура рівнів вираженості фізичних змін у здобувачів вищої освіти (у %)

Таблиця 1.9

Динаміка фізичних змін у стані здоров'я здобувачів вищої освіти

Типи відхилень у стані здоров'я	Різниця показників інтенсивності вияву ознак (2020–2021 рр. ; у %)		
	постійно або дуже часто	інколи	майже ніколи
низький рівень енергії, постійна втома	+15,8	-10,2	зм. в 1,5 р.
часті головні болі, біль або м'язова напруга	+15,0	зб. у 2,6 р.	зм. в 2,1р.
проблеми з травленням	-39,0	+46,0	- 5,7
біль у грудях, прискорене серцебиття	+3,9	зб. у 2,8 р.	зм. в 1,5 р.
зміни апетиту	-15,0	+31,4	- 8,5
порушення сну	+12,0	+18,8	-19,9

Оскільки одним із визначальних факторів, який впливає на успішність навчальної діяльності, є когнітивні властивості особистості, ми поставили респондентам питання стосовно успішності їх інтелектуальної діяльності. У результаті нами було виявлено низку змін, які впливають на її перебіг, зокрема: труднощі з концентрацією уваги, хаотичність думок відчували на дуже високому та високому рівні 5,1% і 23,7% та 6,3% і 22,9% опитуваних відповідно у 2020 році та у 2021 році. Також було зафіксовано зменшення кількості опитуваних із низьким рівнем забудькуватості та дезорганізації діяльності (на 19,9% у 2021 році відносно 2020 року). Виявлено значне збільшення кількості опитуваних, які постійно відкладають та переносять справи, мають труднощі в

прийнятті рішень, що безпосередньо пов'язано зі зниженням рівня мотивації до навчання: в 2021 році таких осіб стало в 1,3 рази більше, ніж в 2020 році (+22,2%) (рис. 1.9 ; табл. 1.10).

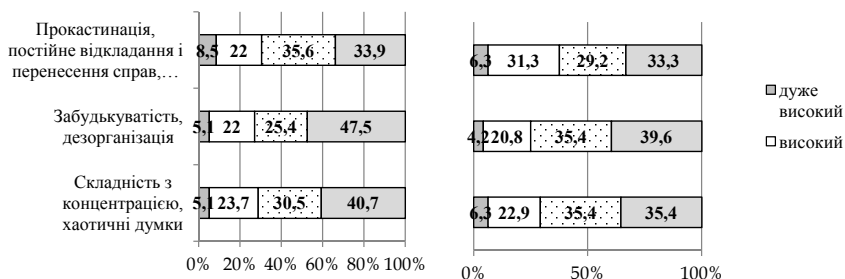


Рис. 1.9. Структура рівнів вираженості змін у когнітивній сфері здобувачів вищої освіти (у %)

Таблиця 1.10

Динаміка змін у когнітивній сфері здобувачів вищої освіти

Показники відхилень у функціонуванні когнітивної сфери	Різниця показників інтенсивності вияву ознак (2020–2021 рр. ; у %)		
	постійно або дуже часто	інколи	майже ніколи
складність з концентрацією уваги, хаотичність мислення	+1,5	+13,8	-14,8
забудькуватість, дезорганізація	-8,4	+18,2	-19,9
прокастинація, постійне відкладання і перенесення справ, труднощі при прийнятті рішень	+22,2	-13,1	-1,8

Встановлення інтенсивності мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти здійснювалося за допомогою методики «Діагностика мотиваційних станів» (В. Сопов, модифікація О. Прохорова). Загальногруповий показник вираженості рівня мотивації в 2020 році становив 18,3 бали та був на 3,7% нижчим за рівень загальногрупового показника серед опитуваних у 2021 році. Збільшення кількості опитуваних, в яких було встановлено вищий за оптимальний рівень навчальної мотивації, у 2,5 рази в 2021 році відносно результатів 2020 року, пояснюється, на наш погляд, підвищенням рівня задоволеності перебігом навчального процесу відносно попереднього періоду,

підвищенням активності на заняттях та налагодженням оптимальнішої взаємодії з викладачами, удосконаленням методів викладання та системи перевірки й оцінювання навчальних досягнень (табл. 1.11).

*Таблиця 1.11*

*Динаміка рівнів загальної мотивації до навчальної діяльності здобувачів вищої освіти*

Роки	Наповнюваність підгруп респондентів з різним рівнем навчальної мотивації (у %)			
	дуже низький	нижче оптимального	оптимальний	вище оптимального
2020	5,1	55,9	27,1	11,9
2021	0,0	47,9	22,9	29,2
Відхилення (+/-)	-	-16,7	-18,3	зб. у 2,5 р.

Згідно розрахованих коефіцієнтів кореляції, які визначали силу зв'язку та напрямок впливу інтенсивності мотивації до навчальної діяльності та емоційних, фізичних та когнітивних змін, а також самооцінки притаманної активності та рівня відчуття позитивних емоцій, було встановлено наявність прямого сильного впливу на рівень спонукання до навчання: покращення фізичного самопочуття (0,614) – зменшення рівня втоми, відсутність головних болів, проблем із серцево-судинною системою та ін., позитивних емоційних змін (0,576) – зниження рівня емоційного напруження, дратівливості, покращення настрою, підвищення активності, зміна ставлення до складних ситуацій у позитивний бік та ін. Зворотній зв'язок середнього типу було встановлено між рівнем спонукання до навчання та когнітивними змінами (0,350): чим вищий рівень труднощів із концентрацією уваги, забудькуватістю, дезорганізацією, прокастинацією – тим менший рівень вираження навчальної мотивації.

В результаті проведеного дослідження за методикою «Діагностика навчальної мотивації» (А. Реан) з метою деталізації навчальних мотивів, було встановлено, що в структурі мотивів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти за значимістю для учасників експерименту виділяються: професійні та комунікативні мотиви, мотиви творчої самореалізації та навчально-пізнавальні та соціальні мотиви, мотиви престижу, мотиви уникнення невдач. Однак, при сталості ранжування

мотивів помітним є зниження загального рівня вираженості їх всіх у 2021 році відносно рівня 2020 року (рис.1.10).

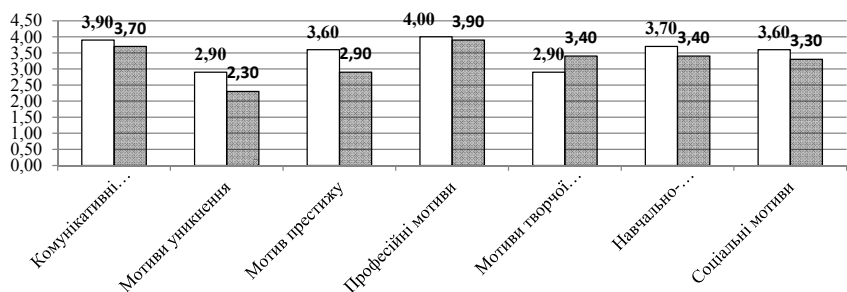


Рис. 1.10 Динаміка показників навчальних мотивів, бали

Професійні мотиви високого рівня в 2020 році, як прагнення стати фахівцем високого рівня та отримати ґрунтовні знання в галузі майбутньої професії, були виявлені в переважній більшості опитуваних (59,5%). Однак у 2021 році їх кількість знизилася до 35,4% (зменшення в 1,7 разів) та підвищилася кількість тих, хто має помірне ставлення до навчальної діяльності за фахом як до можливості стати спеціалістом в обраній галузі, надавати обґрунтовані відповіді на питання, що стосуються майбутньої професії, забезпечити її успішність, використовувати в повній мірі свої задатки, здібності і схильності (+17,5%).

В процесі порівняння структури рівнів вираженості навчальних мотивів, були встановлені помітні зміни. Так, якщо в 2020 році серед опитуваних високий рівень комунікативних мотивів був притаманний 37,8%, то в 2021 році кількість таких опитуваних зменшилася в 3,6 разів та становила лише 10,4% опитуваних при збільшенні кількості осіб із середнім рівнем спонукання можливістю поширення та обміном інформацією (на 22,8%) та кількості осіб із низьким рівнем такого спонукання (зменшення в 4,6 разів). Тобто серед здобувачів вищої освіти, які приймали участь в емпіричному дослідженні, знизився рівень значимості надбання різносторонніх знань, які необхідні в роботі з людьми в майбутній професії, як і бажання бути шанованою людиною в навчальному колективі та використовувати отримані знання з метою знайомства і спілкування з цікавими людьми.

У структурі вираженості навчально-пізнавальних мотивів відбулися подібні зрушення: зменшилася кількість опитуваних, які мали високий рівень зацікавленості навчальним процесом, можливістю пізнання нової



та більш повної інформації, прагнення найкращих результатів та ступеня задоволення від процесу навчання – з 21,6% респондентів у 2020 році до 8,3% в 2021 році (зменшення в 2,6 рази). Натомість при майже незмінній кількості учасників експерименту із середнім рівнем даного показника (73,0% - в 2020 році, 70,8% - у 2021 році), майже в 4 рази зменшилася кількість тих, кому просто подобається вчитися, хто прагне до високих оцінок своїх знань, зацікавлений у продовженні успішного навчання на наступних курсах з метою пошуку відповідей на конкретні учбові завдання: з 5,4% у 2020 році до 20,8% - у 2021 році). Мотиви престижу, лідерства серед одногрупників та в соціумі, також зазнали значних змін. Якщо в 2020 році високий рівень такого мотиву було зафіксовано в 18,9% опитуваних, то в 2021 році їх кількість зменшилася в 3 рази та становила 6,3%. При цьому із зменшенням на 30% (з 64,9% - у 2020 році до 50,0% – у 2021 році) кількості опитуваних із середнім рівнем спонукання престижності навчання та майбутньої професії, зростає кількість осіб із низьким його рівнем (з 16,2% – у 2020 році до 43,8% – у 2021 році), тобто значно знизилася важливість мати статус одного з кращих студентів, забезпечити високий статус групи в університеті, бути на хорошому рахунку серед викладачів та отримати схвалення оточуючих і батьків.

Соціальні мотиви, які за вагомістю знаходяться на одному рівні серед опитуваних з мотивами престижу, у своїй структурі змінилися аналогічно до навчально-пізнавальних мотивів. Високий рівень спонукання до навчальної діяльності можливістю за допомогою отриманих знань досягнути в майбутньому все необхідне, здобути матеріальну забезпеченість у обраній професії, приносити користь суспільству у 2020 році був зафіксований у 24,3% респондентів, а в 2021 році – в 4,2% (зменшення у 5,6 разів). Також, за незначних змін у кількості осіб із середнім рівнем соціальних мотивів (70,3% – у 2020 році, 72,9% – у 2021 році), відбулося помітне зростання кількості здобувачів освіти, які не вбачають зумовленість власної майбутньої успішності в житті та професійній діяльності теперішньою навчальною діяльністю (5,4% – у 2020 році, 22,9% – у 2021 році).

Високий рівень мотивів творчої самореалізації в обох часових періодах знаходився в межах 21-29% опитуваних, хоча й їх кількість дещо зменшилася в 2021 році (в 1,4 рази). При цьому відбулося значне збільшення кількості учасників експерименту, яким притаманний низький рівень бажання дізнаватися щось нове з метою творчого саморозвитку та бажання використовувати здобуті в процесі навчальної діяльності знання,

спрямовуючи їх на пошуки нових шляхів розв’язання проблем суспільства та життєдіяльності людей загалом.

Єдиною групою мотивів, де динамічні зміни майже непомітні – це мотиви уникнення невдач. Так, у 2020 році відносно 2021 року було менше респондентів середнім рівнем (на 3,6%) та більше – із низьким середнім рівнем (на 18,8%) спонукання до навчання з таких причин, як: не відставати від друзів, уникнути осуду та покарання за погані оцінки, не виділятися серед одногрупників через навчальну неуспішність, не псувати думку про себе серед знайомих як про успішну та здібну особистість (рис.1.11; табл.1.12).

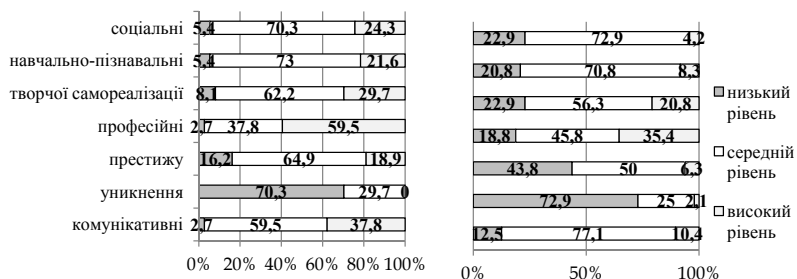


Рис. 1.11 Структура рівнів вираженості навчальних мотивів у 2020 та 2021 рр. (у %)

Таблиця 1.12

Динаміка рівнів навчальних мотивів

Види навчальних мотивів	Співставлення наповнюваності підгруп респондентів з різним рівнем навчальної мотивації у 2021 та 2020 (у %)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
комунікативні	зб. в 4,6 р.	+22,8%	зм. в 3,6 р.
уникнення	+3,6%	-18,8%	-
престижу	зб. в 2,7 р.	-29,8%	зм. в 3,0 р.
професійні	зб. в 6,9 р.	+17,5%	зм. в 1,7 р.
творчої самореалізації	зб. в 2,8 р.	-10,5%	зм. в 1,4 р.
навчально-пізнавальні	зб. в 3,9 р.	-3,1%	зм. в 2,6 р.
соціальні	зб. в 4,2 р.	+3,6%	зм. в 5,6 р.

Згідно результатів кореляційного аналізу за методом г-Пірсона (для незалежних вибірок із нормальним законом розподілу) впливу навчальних мотивів на зміну ставлення до навчальної діяльності було встановлено, що існує досить тісний зв'язок між рівнями професійних (0,665), навчально-пізнавальних (0,727) мотивів та успішністю, що забезпечується відповідальним позитивним ставленням до навчання (табл. 1.13).

*Таблиця 1.13*

*Вплив мотивів навчальної діяльності на успішність навчання*

<b>Показники кореляційних зв'язків при різних видах мотивації</b>				
мотиви	комунікативні	уникнення	престижу	професійні
коефіцієнт кореляції	0,041	-0,091	0,318	0,665
мотиви	творчої самореалізації	навчально-пізнавальні	соціальні	загальний
коефіцієнт кореляції	0,048	0,727	0,098	0,774

З метою визначення впливу самопочуття, активності та настрою на успішність навчальної діяльності, а також рівень її мотивації, було проведено діагностику за методикою В. Доскіна, М. Мирошнікова. Згідно кореляційного аналізу при покращенні самопочуття (0,586), підвищенні настрою (0,477) та зниженні активності (-0,307) відбувається підвищення рівня навчальної мотивації та успішності навчання.

Серед учасників експерименту, як видно з рис.9-10, у 2021 р. відносно показників 2020 р. достатньо помітно знизився загальний рівень самопочуття, активності та настрою – в середньому відбулося зменшення в 1,2 рази. При цьому якщо оптимальний та високий рівень загального самопочуття був притаманний у 2020 р. 38,4% респондентів, то у 2021 р. – 26,2% респондентів (зменшення у 1,5 разів), що зумовлено підвищенням відчуття загальної слабкості, знесилення, пониженням працездатності, напруженості, втоми, виснаження, млявості. Високий рівень активності було констатовано в 32,7% респондентів у 2020 р. та в 19,0% респондентів у 2021 р. Зменшення даного показника у 1,7 рази супроводжувалося підвищенням рівня пасивності, рухливості, байдужості, сонливості, здатності легко міркувати, бажання відпочити, зниженням

рівня уважності. Високий рівень настрою зменшився в динаміці в 1,5 разів: у 2020 р. хороший загальний фон настрою був притаманний 65,3% респондентів, а в 2021 р. – 42,8% респондентів. Такі зміни пов’язані із посиленням відчуття суму, печалі, песимістичності, розчарування, незадоволеності, зниженням рівня відчуття щастя, захопленості.

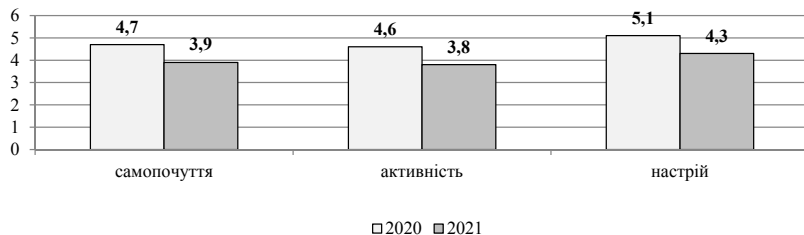


Рис. 1.12. Динаміка показників самопочуття, активності та настрою (у балах)

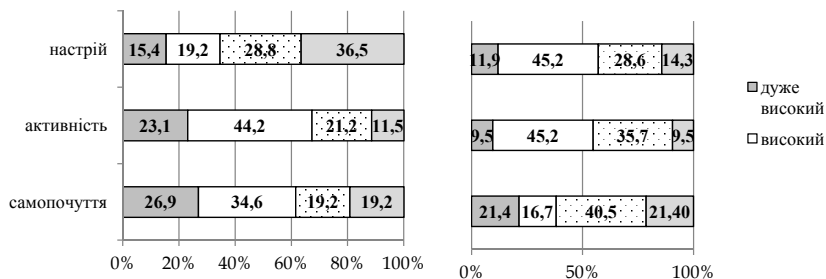
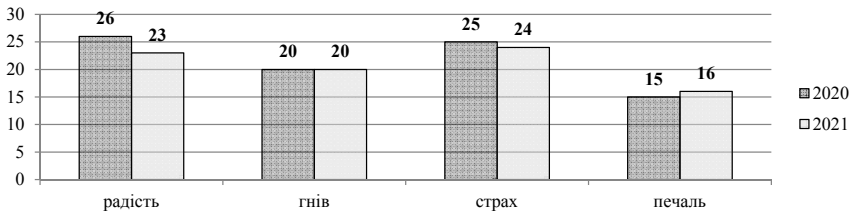


Рис. 1.13. Структура рівнів вираженості самопочуття, активності та настрою 2020 та 2021рр. (у %)

За допомогою методики «Чотирьохмодальний емоційний опитувальник» (Л. Рабінович) з використанням коефіцієнту кореляції було встановлено, що при зниженні рівня вираженості радості (-0,291) та рівня печалі (-0,388), підвищується рівень мотивації навчальної діяльності.

Динаміка показників емоційних станів вказує на незначне зниження серед учасників емпіричного дослідження у 2021 році відносно 2020 року загального показника рівня переживання радості, страху, незначне підвищення загального показника рівня переживання печалі при незмінному показникові рівня переживання гніву (рис. 1.14).



*Рис. 1.14. Динаміка показників емоційних станів, бали*

При цьому в рівнях вираженості емоційних станів відбулися наступні зміни: у 2020 році в період дистанційного навчання в умовах пандемії Covid-19 високий та підвищений рівень переживання радості було констатовано в та 35,6% респондентів, тоді як у 2021 році високого рівня показника не було встановлено, а підвищений – у 4,2% респондентів, тобто відбулося зменшення у 7,7 разів. Відповідно збільшилася кількість здобувачі вищої освіти, в яких знижений рівень переживання радості та середній рівень переживання радості (в 1,5 рази відповідно), що зумовлено меншою інтенсивністю відчуття веселою та бадьорого настрою, підвищенням рівня ригідності та зниженням властивості заражатися радісним настроєм оточуючих, зниженням активності та деривацією можливості брати участь в веселощах в колективі, підвищенням рівня схильності до невеселих, похмурих думок, думок про переважання у житті негараздів і печалей, аніж радості, зниженням рівня оптимізму, недостатньою можливістю відчуття радості при знаходженні рішення важливого завдання, зміною ставлення до пожатвлення та веселої метушні навколо себе.

Високий та підвищений рівень переживання гніву був притаманний 0,7% та 16,9% респондентів у 2020 році та 0,1% і 14,6% респондентів у 2021 році відповідно. Тобто високий рівень гніву підвищився у 1,2 рази, а низький та понижений рівень гніву, який переживають здобувачі вищої освіти – зменшився також відповідно у 1,2 рази. Учасники експерименту в 2021 році стали більше схильними до гнівливого стану як реакції на злі жарти щодо них, обурення на життєві обставини, відсутність реакції на невиконання їх вимог, роздратування з приводу незначних труднощів у діяльності, до перебільшення значущості причин для конфліктів, непоступливості, відчуття злості та роздратованості в ситуації поспіху або поразки в суперечці.

Показники переживання страху на високому та підвищеному рівні дещо зменшилися у 2021 році: якщо у 2020 році 28,8% опитуваних

переживали сильний страх, то останньому періоді їх було у 1,3 рази менше (23,0%), в той час, коли кількість осіб, в яких було зафіксовано середній рівень показника, підвищився на 12,4%. Даний стан проявляється у несміливості, боязні темряви, висоти, закритих або обмежених приміщень тощо, що викликано тривожністю та браком повноцінної фізичної активності і відпочинку.

Проте в 2021 році збільшилися кількість здобувачів вищої освіти, які мають підвищений рівень печалі – в 1,5 разів. Такі опитувані, в яких переважає сумний настрій, бачення майбутнього як безперспективного та похмурого, часто відчують почуття невдачі, втрати чогось важливого в житті, незадоволеності собою, розчарування у власній особистості, своїх якостях, пригніченість при незначних перешкодах, що заважають у досягненні бажаного результату через недостатню віру у свої сили, схильні до переживання відчуття відчаю в ситуаціях невдачі (рис. 1.15).

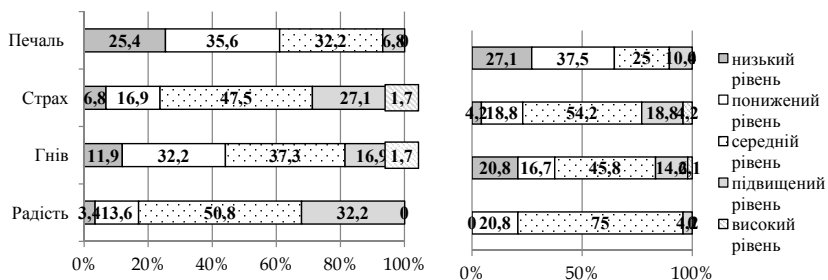


Рис. 1.15. Структура рівнів вираженості емоційних станів у 2020 та 2021 рр. (у %)

Аналіз результатів діагностики самооцінки психічних станів за методикою Г. Айзенка встановив такий кореляційний вплив на підвищення рівня мотивації та успішності здобувачів вищої освіти: зниженні рівня фрустрації (-0,284), підвищення рівня агресивності (0,222) та підвищення рівня ригідності (0,206).

Високий рівень переживання емоційного неблагополуччя, що пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі серед здобувачів вищої освіти, які приймали участь в емпіричному дослідженні в травні 2020 року, був на 10% вищий, ніж в 2021 році, що пов'язано із ситуацією нестабільності та невизначеності у суспільстві, в навчанні на початку пандемії Covid-19. Тривожність респондентів найчастіше проявлялася частими випадками неспокійного сну, хвилюваннями навіть через уявні неприємності, а також високим рівнем підозрливості. Проте в загальному

середнє значення показника тривожності в обох періодах має майже однакове значення (рис.11.16 ; 1.17).

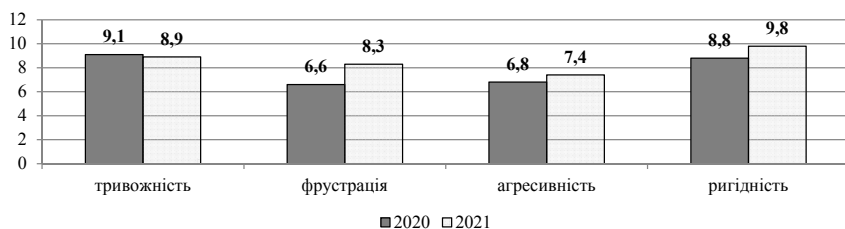


Рис.1.16. Динаміка показників психічних станів (у балах)

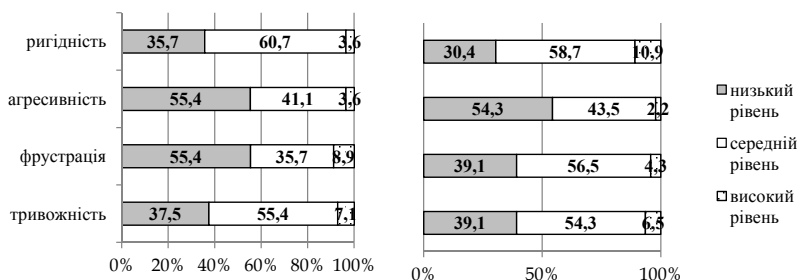


Рис. 1.17. Структура рівнів вираженості психічних станів (у %)

Високий рівень фрустрації як психічного стану, що виникає внаслідок розчарування, нездійснення значущої для людини мети чи забезпечення значущої потреби також переважав у 2020 році: у 2021 році даний показник знизився у 2,1 рази – з 8,9% опитуваних до 4,3% опитуваних. Натомість у 2021 році відносно 2020 року зменшилася кількість учасників експерименту із низьким рівнем фрустрації, що вплинуло на загальний показник її рівня – збільшення у 1,3 рази. Такий стан пояснюється зменшенням інтенсивності переживань, пов'язаних із відчуттям безвихідності ситуації, з якої можна знайти вихід, схильності до засмучення через навіть дрібні неприємності, відчуття втрати надії, що супроводжується розвитком апатії, а також підвищенням рівня самооцінки, коли недоліки власного характеру не вбачаються як невірні, що впливає на внутрішню мотивацію до діяльності, в тому числі навчальної.

Також спостерігається тенденція до підвищення загального рівня агресивності та ригідності в період з 2020 року по 2021 рік – збільшення в 1,1 рази (або на 10%) відповідно. При цьому кількість опитуваних, які мали високий рівень афективних спалахів гніву чи злоби, імпульсивних проявів поведінки, у 2021 році знизилася в 1,6 разів при незмінній кількості опитуваних із низьким рівнем агресивності. Агресивність передусім проявлялася передусім як бажання перебивати співрозмовників, часто робити зауваження оточуючим, бути для них авторитетом, що свідчить про прагнення до самоствердження в міжособистісних відносинах в умовах штучного обмеження соціальних контактів як однієї з вимог карантинних обмежень.

Спостерігається значне зростання кількості учасників експерименту із високий рівнем ригідності, що зумовлено відчуттям невизначеності, монотонності, втоми, у 2021 році відносно 2020 року: значну складність, нездатність перебудуватися при виконанні завдань із зміною обставин було виявлено в 10,9% опитуваних що в 3,1 рази більше, ніж кількість опитуваних в 2020 році. Респонденти відмічали в себе наступні особливості: велику складність у тому, щоб їх могли в чомусь переконати, впертість, надмірну настороженість у ставленні до всього нового, значне роздратування навіть при незначних змінах у планах, а також деяка зацікавленість на думках, які не варті прискіпливої тривалої уваги.

Оскільки подібні зміни в переживаннях емоційних станів прямо пов'язані з рівнем стресостійкості (коефіцієнти кореляції: тривожність – 0,447, фрустрація – 0,604, агресивність – 0,270, ригідність – 0,600), було прослідковано його динамічні зміни. За допомогою тесту самооцінки стресостійкості (С. Коухен, Г. Вілліансон) було встановлено, що в 2021 році дещо підвищився загальний показник стресостійкості (22,5) відносно 2020 року (21,8). Проте відбулися структурні зміни у рівнях вираженості здатності протистояти стресовим факторам за період часу, який необхідний для організації нових умов, що пов'язано із напруженістю навчання, великим обсягом інформації, недостатньою адаптацією до вимог та особливостей дистанційного навчання в 2021 році відносно початку карантинних обмежень – зменшилася кількість опитуваних із високим рівнем стресостійкості (на 15,2%), збільшилася кількість опитуваних із середнім рівнем стресостійкості (на 7,2%), а також виявлено категорію опитуваних із низьким рівнем стресостійкості (2,1% опитуваних), яка була відсутня в 2020 році (рис. 1.18).





*Рис.1.18. Динаміка рівнів вираженості стресостійкості (у %)*

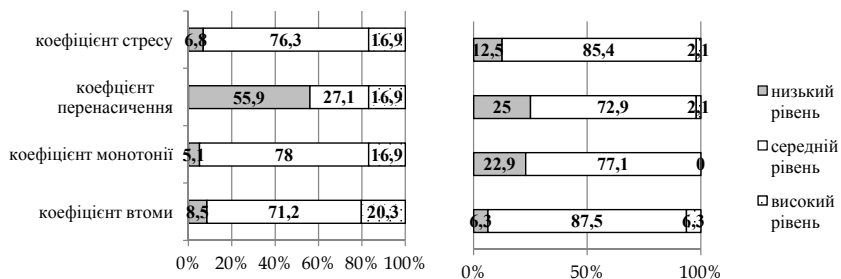
Проведене ранжування факторів визначення рівня стресостійкості виявило, що в першу чергу здобувачі вищої освіти відчувають непевненість у власній здатності справитися із особистими проблемами, стан безсилля при спробі контролювати своє роздратування, почуття злості стосовно тих речей та подій, які не підвладні їх контролю та перебіг і результат яких не залежить від них особисто. Найменше в респондентів виникає негативних переживань через відчуття відсутності контролю над найважливішими речами у їхньому житті, а також лише деколи у них з'являється відчуття надмірної кількості труднощів, яких неможливо подолати.

Результати аналізу коефіцієнтів втоми, монотонії, перенасичення, стресу, виявлених в результаті діагностики за методикою BMS-II, адаптованої Б. Леоною, вказують на збільшення загального рівня втоми в період дистанційного навчання у 2021 році відносно 2020 року – на 16,1%, відчуття перенасичення – на 18,1%, зниження стану монотонії – на 8,8%, а також незначне зниження рівня переживання стресу – на 5,1%.

Напрямки кореляційних взаємозв'язків вказують на те, що на рівень мотивації до навчальної діяльності, який є неодмінним чинником забезпечення її успішності, мають зворотній вплив рівень втоми (-0,561), рівень монотонії (-0,445), рівень психічного перенасичення (-0,344) та рівень стресу (-0,292).

Згідно отриманих даних, в результаті дослідження було встановлене значне зменшення в 2021 році відносно 2020 року кількості опитуваних, які відчувають помітне зниження рівня працездатності, що викликана інтенсивною тривалою діяльністю, яке виявляється в значному погіршенні показників діяльності – з 20,3% опитуваних у 2020 році до 6,3% опитуваних в 2021 році (зменшення у 3,3 рази). Також прослідковується збільшення кількості опитуваних із середнім рівнем показника – з 71,2% опитуваних до 87,5% опитуваних (на 18,6%), що пояснюється підвищенням рівня адаптації до умов дистанційного навчання. Причинами даного констатованого стану є зменшення відчуття втрати загального

контролю над ситуацією, підвищення швидкості реакції на події, які відбуваються, покращення стану концентрації на навчанні, зібраності та рівня включеності в виконання завдань. Причинами, які викликають значний рівень психічної втоми, здобувачі вищої освіти називали: збільшення зусиль для виконання навчальних завдань, фізичну втому, недостатню мотивацію до навчання та недостатню зацікавленість у його результаті (рис. 1.19).



*Рис. 1.19. Структура рівнів вираженості втоми, монотонії, перенасичення, стресу у 2020 та 2021 рр. (у %)*

Значний рівень зниження тону та сприйнятливості, послаблення свідомого контролю, погіршення пам'яті та уваги, стереотипизації дій, втрати інтересу до навчання внаслідок монотонної навчальної діяльності спостерігався у 2020 році в 16,9% опитуваних, середній рівень – 77,1-78,0% в 2020-2021 роках при значному зниженні відчуття монотонії високого рівня в 2021 році. Цьому сприяли такі фактори, як налагодження системи зв'язку із викладачами, краще розуміння процесу організації дистанційного навчання, чіткість вимог, урізноманітнення форм подачі інформації, розширення спектру творчих завдань для самостійного опрацювання наданого матеріалу, що знизило рівень сприйняття начального процесу як одноманітного та нецікавого.

Дещо інші тенденції спостерігаються щодо показника коефіцієнту психічного перенасичення. Якщо втрата інтересу до навчання та свідоме варіювання способів виконання завдань низького рівня була констатована в 55,9% опитуваних в 2020 році, то в 2021 році кількість таких здобувачів освіти зменшилася в 2,2 рази до 25,0% опитуваних при одночасному зменшенні у 8 разів кількості респондентів із високим рівнем психічного перенасичення - 16,9% до 2,1% опитуваних, що супроводжувалося виникненням деякою мірою відрази до навчання, відчуттям безрадності

та квалості. При цьому більшість респондентів відмічали, що дистанційне навчання стало приносити значно менше задоволення, аніж навчання в очній формі.

Щодо коефіцієнту стресу, то слід відмітити зменшення в 2021 році кількості опитуваних із високим рівнем показника, які мали виражені труднощі із сном, розлади шлунково-кишкового тракту, труднощі із концентрацією уваги, постійне відчуття гніву, тривоги, напруги, втоми - у 8 разів. Одночасно спостерігається збільшення кількості здобувачів освіти, в яких констатується низький рівень стресу – з 5,8% опитуваних в 2020 році до 12,5% опитуваних в 2021 році (збільшення в 1,8 разів), що пов'язується із вищим рівнем впевненості у собі при виконанні завдань, підвищенням рівня зібраності та спокійності реакції на труднощі та негаразди в навчанні. Проте залишається достатньо значним показник втрати інтересу до навчальної діяльності через страх навчальних ситуацій, непередбачуваність, що викликає підвищення рівня нервозності та дратівливості, а отже – психічного виснаження.

Виявлені тенденції пояснюються виробленням за рік більш сталої системи дистанційної освіти, уніфікацією та уточненням вимог до навчального процесу, позитивними адаптаційними змінами щодо нового формату навчання. Таким чином, проведений теоретичний аналіз проблеми детермінації успішності навчання переживаннями емоційних станів здобувачів вищої освіти в умовах пандемії Covid-19 дав змогу зробити такі висновки. Необхідність підвищення успішності навчання зумовлена об'єктивними суспільними потребами у професіоналах, які зможуть сприяти його прогресу, завданнями особистісно орієнтованої освіти щодо сприяння розвитку та самовдосконаленню студентів, тенденціями щодо прискороеного оновлення знань. Успішність навчання представлена єдністю двох аспектів, перший з яких є результативним, що вимірюється з допомогою абсолютних і відносних величин відповідно до визначених критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, а другий (особистісний) репрезентований системою особистісних якостей, необхідних для досягнення успіху – позитивно значущого результату навчальної діяльності.

Успішність навчання здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від змісту та сили мотивації та її супровідних актуалізаційних чинників – емоцій, що в сукупності утворюють емоційні стани особистості (позитивні та негативні, стенічні та астеничні: стрес, фрустрацію, афект, тривогу, ажитацію тощо), підвищуючи або знижуючи рівень активності особистості, покращуючи або погіршуючи

продуктивність її діяльності внаслідок інтеграції/дезінтеграції функцій організму та переживання благополуччя або неблагополуччя.

На виникнення мотивів та переживання студентами емоційних станів впливають численні внутрішні (зумовлені особливостями особистості) та зовнішні (детерміновані особливостями навколишнього середовища) фактори, серед яких відносно новим і травмуючим для більшості людей є коронавірусна пандемія, що спричинила «пандемію тривоги» (термін О. Чабан) у світі.

Специфіка переживання цієї надзвичайної ситуації здобувачами вищої освіти пов'язана, по-перше, з необхідними змінами звичайних алгоритмів навчання – введення його дистанційної форми (навчання на відстані); по-друге, з притаманною молодим людям уразливістю щодо виявлення тривожно-фобічних та депресивних реакцій. Унаслідок цього дослідники констатують зниження рівнів навчальної мотивації та підвищення рівнів інтернальності, незадоволеності та фрустрованості освітніх потреб, що позначається на успішності навчання. Здійснені теоретичні висновки були перевірені шляхом експериментального констатувального дослідження, проведеного під час першої та третьої хвиль поширення коронавірусної інфекції (відповідні зрізи були реалізовані з інтервалом в 1 рік).

Отримані експериментальні дані засвідчили позитивні тенденції в напрямі підвищення рівнів адаптованості здобувачів вищої освіти та викладачів вищої школи відносно дистанційного навчання. Відбулись певні неоднозначні зміни в емоційних станах студентів: дещо знизився рівень фрустрованості, натомість збільшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності та ригідності, що призвело до перенасичення, певного погіршення їх стресостійкості та зниження мотивації навчання.

# Зміст

---

Передмова.....	3
----------------	---

## Частина 1.

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i> .....	5
Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти <i>Назарець Л., Руденко Н.</i> .....	29
Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект <i>Березюк Т.</i> .....	54
Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету <i>Павелків К., Павелків В.</i> .....	84
Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19 <i>Джеджера О. В.</i> .....	110

## Частина 2.

### **ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації <i>Безлюдна В., Корчакова Н.</i> .....	144
--	-----

Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка <i>Кулаков Р., Кулакова Л.</i> .....	175
Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації <i>Павелків Р., Созонюк О.</i> .....	200
Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії» <i>Сторож О.</i> .....	226

### **Частина 3.**

#### **ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ**

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі <i>Назаревич В.</i> .....	254
Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики <i>Хунавцева Н., Івашкевич Е.</i> .....	281
Психологія літературної творчості старшокласників <i>Михальчук Н., Набочук О.</i> .....	316
Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту <i>Івашкевич Е., Харченко Є.</i> .....	341
<i>Список використаних джерел</i> .....	367
<i>Авторський колектив</i> .....	395

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*Друкується в авторській редакції*

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60x84 1/16.  
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»  
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.