

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ**

**Кафедра психології і туризму**

**Кваліфікаційна робота  
бакалавра на тему:**

**«Психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного  
навчання»**

*Допущено до захисту  
«\_\_\_» травня 2024 року*

Студентки (та) групи ПС 01-20  
факультету туризму, бізнесу і  
психології  
освітньої програми  
Практична психологія  
за спеціальністю 053 Психологія  
Власенко Дарії Віталіївни

Завідувач кафедри  
психології і туризму  
доктор психологічних наук, проф.  
Бондаренко Олександр  
Федорович

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук, професор  
кафедри психології і туризму  
Бондаренко Олександр Федорович

Національна шкала \_\_\_\_\_  
Кількість балів \_\_\_\_\_  
Оцінка ЄКТС \_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	7
1.1 Психологічна специфіка забезпечення дистанційного навчання в закладах вищої освіти .....	7
1.2 Особливості впливу дистанційного навчання на психологічну сферу студентів .....	14
1.3 Аналіз психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання.....	23
1.4 Висновки до першого розділу .....	32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	35
2.1 Організація та методи дослідження психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання.....	35
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження .....	38
2.3 Методичні рекомендації з профілактики психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання .....	45
2.4 Висновки до другого розділу.....	49
ВИСНОВКИ .....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	53
ДОДАТКИ .....	60
РЕЗЮМЕ.....	71

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасне освітнє середовище постійно зазнає впливу нових технологій та глобальних викликів, які вимагають адаптації та інновацій у навчальному процесі. З одного боку, ці трансформації відкривають нові можливості для навчання та розвитку, але з іншого - вони ставлять під загрозу психологічне благополуччя студентів. Однією з ключових змін в освітній системі, яка стала актуальною нещодавно, є розповсюдження дистанційного навчання. Однак таке зростання популярності дистанційного навчання призвело до появи нових викликів і проблем, з якими стикаються студенти. Пандемія Covid-19 кардинально змінила умови навчання в усьому світі. У багатьох країнах були введені обмеження, включаючи закриття навчальних закладів та перехід до дистанційного навчання. Ця різка зміна у навчальному середовищі мала значний вплив на студентів, їх психічний стан. Дана тематика набуває актуальності в сучасному світі.

В контексті сучасних подій в Україні, війна стала ключовим фактором, який суттєво вплинув на плани та пріоритети багатьох громадян, включаючи студентів вищих навчальних закладів. Умови війни змусили молодь адаптуватися до нових реалій, що створює певні виклики для освіти та студентського життя. Однією з головних змін є кардинальна зміна пріоритетів студентів. Замість академічних досягнень, на перший план виходять питання безпеки та підтримки армії. У такому контексті багато молодих людей відчують втрату сенсу навчання та важко адаптуються в навчальному середовищі під час війни, особливо в умовах дистанційного навчання.

Перехід до дистанційного навчання може мати свої переваги, такі як гнучкість розкладу та доступність для широкого кола студентів. Однак ця форма навчання приносить і ряд психологічних проблем. Студенти стикаються з викликами соціальної ізоляції, втратою мотивації, необхідністю саморегуляції, а також технічними труднощами. Важливо враховувати, що

студенти неоднакові за своїми потребами та можливостями, і їхні індивідуальні реакції на дистанційне навчання можуть значно відрізнятись.

До цього часу, дана проблематика залишається недостатньо вивченою в наукових дослідженнях. Деякі роботи звертають увагу на загальний стрес та тривожність в умовах дистанційного навчання, проте докладний аналіз психологічних проблем та їх різноманітних проявів ще потребує подальшого дослідження.

Відповідно, дослідження психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання є актуальним завданням, оскільки вони впливають на академічний успіх, фізичне і психічне, а також психологічне здоров'я студентів, на загальну ефективність функціонування освітнього процесу. Результати досліджень можуть допомогти навчальним закладам розробити ефективні підходи до підтримки студентів та поліпшити процеси навчання, сприяти розробці психологічних інтервенцій, спрямованих на полегшення стресу та покращення психічного стану студентів.

Аналіз наукової психологічної літератури засвідчив, що психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання були описані у працях українських і зарубіжних вчених, присвячених різним аспектам даної проблематики (Биков Ю.В., Вауліна О., Назар М.М., Кухаренко В.М., Кічук А.В., Ліщинська Л. Б., Іванюк І.В., Мельник Ю.В., Бороденко Н.Д., Богданова Н.В., Прибилова В.М., Максименко С.Д., Смульсон, Ю.Л., Головська І. Г., Ржевська-Штефан З., Wolfe C. R., Wang, Y., Lischer, S., Safi, N., Dickson, C., Deci, E., Ryan, R.M., Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C., Bakker, T., Stark, E., Milgram, N. A.). Дослідження цих авторів були спрямовані на аналіз взаємозв'язку між дистанційним навчанням і психологічним станом студентів, вплив на різні аспекти життя, включаючи спілкування викладачів і студентів, соціальну адаптацію, вплив на навчальний процес, емоційний стан та мотивацію.

**Мета роботи** – теоретично проаналізувати і емпірично дослідити психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання.

Задля досягнення поставленої мети необхідним є виконання таких **завдань**:

1. Обґрунтування сукупності вихідних положень, що утворюють науково-теоретичну основу дослідження;
2. Аналіз міри представленості досліджуваної проблематики у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах;
3. Простеження динаміки психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання;
4. Емпіричне вивчення структурно-змістовних особливостей психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання;
5. Розробка рекомендацій для запобігання психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання.

**Гіпотеза дослідження** полягає у припущенні, що умови дистанційного навчання впливають на психологічний стан студентів.

**Об'єкт дослідження** – психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання

**Предмет дослідження** – специфіка психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання

Для досягнення окресленої мети і вирішення завдань дослідження було використано комплекс методів:

*теоретичних* – аналіз, порівняння, синтез, систематизація та узагальнення матеріалів наукових джерел з досліджуваної проблематики;

*емпіричних* – психологічні методики дослідження психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання;

*статистичних* – методи математико-статистичної обробки результатів.

**Практичне значення** отриманих результатів. Результати дослідження можуть бути використані у подальших наукових дослідженнях, розробці ефективних програм та інтервенцій для поліпшення психологічного благополуччя студентів, підвищення їхньої мотивації та забезпечення якості навчання в дистанційному форматі, формуванні більш гнучких та адаптивних

підходів до освіти, що враховують індивідуальні потреби та можливості студентів.

**Структура роботи.** Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

### **1.1 Психологічна специфіка забезпечення дистанційного навчання в закладах вищої освіти**

На сьогоднішній день в усьому світі можна простежити зростаючу популярність використання інформаційного простору та сучасних технологій у сфері дистанційного навчання. Внаслідок цього виникає проблема, пов'язана з необхідністю створення навчального контенту, який враховуватиме глобальні тенденції в галузі освіти, спрямовані на забезпечення гнучкості та доступності навчання. Дистанційне навчання є не лише одним із пріоритетів модернізації вищої освіти в Україні, але і необхідністю для забезпечення безпеки для здобувачів освіти в умовах воєнного стану. Даний вид навчання дозволяє отримувати вищу освіту без відриву від роботи або за місцем проживання, а також людям з обмеженими можливостями. Дистанційне навчання використовує сучасні інформаційні технології, що забезпечує його ефективність і доступність.

У науковому середовищі існує розбіжність в тлумаченні терміну "дистанційна освіта". За словами О. Самойленко, "дистанційна освіта" представляє собою універсальну форму навчання, що ґрунтується на застосуванні як традиційних, так і новітніх інформаційних технологій, а також на використанні технічних засобів. Це створює умови для студента для вибору освітніх предметів та взаємодії з викладачем, при цьому процес навчання не обмежується просторово та часово [36, с. 61].

Згідно з поглядом В. Кухаренка, "дистанційна освіта" вважається варіацією освітньої системи, де в основному використовуються дистанційні технології. Крім того, дистанційна освіта розглядається як одна з форм отримання освіти,

в якій освоєння різних рівнів знань за конкретною спеціальністю відбувається у процесі дистанційного навчання [21].

Можна стверджувати, що здобуття дистанційної освіти реалізується шляхом участі в дистанційному навчанні. Термін "дистанційне навчання" також має безліч визначень. Зокрема, згідно з В. Кухаренком, "дистанційне навчання" означає отримання освітніх послуг без фізичного відвідування навчального закладу, використовуючи сучасні інформаційні технології [21].

Проаналізувавши літературу з даної тематики, можна стверджувати, що вчені, які займалися дослідженням поняття «дистанційне навчання» мають різні підходи до його визначення.

Г. Савицька визначає поняття "дистанційне навчання" як метод навчання, що ґрунтується на використанні різноманітних традиційних, сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій та технічних засобів. Цей підхід надає можливість обрання навчальних дисциплін відповідно до стандартів, участі у діалоговому обміні з викладачем, при цьому процес навчання не обмежений місцем і часом, де знаходиться студент [30].

О. Жерновникова розглядає дистанційне навчання як новий спосіб організації навчального процесу, що поєднує традиційні та сучасні інформаційні технології. Цей метод ґрунтується на принципі самостійного отримання знань, в основному використовуючи телекомунікаційний підхід для доставки основного навчального матеріалу студентам. Важливою характеристикою є інтерактивна взаємодія між студентами і викладачами як під час навчання, так і під час оцінювання їхніх знань і навичок, отриманих у процесі навчання [13, с. 142].

О. Бондарева розглядає дистанційне навчання як цілеспрямований, організований та інтерактивний процес навчання на відстані, що відбувається в рамках системи освіти. Вчена також відзначає, що характерною особливістю дистанційного навчання є постійна і систематична взаємодія всіх учасників навчання, реалізована за допомогою сучасних інформаційних і телекомунікаційних засобів [30].



В. Кухаренко визначає дистанційне навчання як комплексну педагогічну технологію, яка об'єднує досягнення педагогіки та психології з можливостями дидактики інформаційних і телекомунікаційних технологій. Ця технологія дозволяє використовувати комп'ютер як засіб передачі інформації та організації комунікації. Автор підкреслює, що дистанційне навчання відповідає сучасним особливостям розвитку суспільства і спрямоване на формування особистості, яка здатна до творчого саморозвитку [22, с. 12].

С. Сисоева досліджує "дистанційне навчання" у контексті підготовки фахівців за дистанційною формою, описуючи його як процес, що відбувається на відстані і використовує сучасні комп'ютерні та телекомунікаційні технології у реальному часі (чат, відеозв'язок, телефон тощо) або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо). Вона підкреслює, що педагогічна взаємодія в системі "викладач-студент" і передача навчально-методичного забезпечення відбуваються за допомогою сучасних інформаційних засобів. Дистанційне навчання є інваріантним щодо простору і часу, але існують обмеження для певних спеціальностей. Основу навчального процесу у дистанційному навчанні становить інтенсивна, цілеспрямована та контрольована самостійна робота студентів. Ця форма навчання набуває особливого значення для другої освіти, перекваліфікації, підвищення та поглиблення вже наявної кваліфікації [38, с. 79].

При дослідженні особливостей застосування дистанційних технологій у підготовці майбутніх психологів, В. Мазур визначає ключові компоненти самостійної роботи студентів. По-перше, відзначається можливість обробки матеріалів відеоконференцій, відео- та слайд-лекцій, що сприяє відновленню в пам'яті фундаментальних положень раніше отриманих знань. По-друге, висвітлюється творче осмислення практичного досвіду, планування самостійної роботи з перспективою на семестр чи більш тривалий період, а також творча робота зі зростаючим обсягом інформації. По-третє, вказується на участь у творчих дискусіях, комплектування знань із суміжних дисциплін. По-четверте, відзначається розробка наукових повідомлень, виконання

контрольних, курсових і наукових робіт. По-п'яте, зазначається проведення теоретичних і прикладних досліджень, послідовний і динамічний розвиток навичок самостійної роботи на комп'ютерній техніці. По-шосте, відзначається систематичний контроль за власною пізнавальною діяльністю.

На перший погляд, використання комп'ютерної техніки у дистанційному навчанні може здаватися лише додатковим елементом до традиційних аспектів самостійної роботи студентів. Однак, важливо визначити, що особливості дистанційного навчання глибше визначаються специфічною освітньою взаємодією між студентами та викладачем. У контексті дистанційного навчання роль викладача відрізняється, оскільки він вже не є простим носієм інформації чи досвіду через прямий міжособистісний контакт. Викладач перетворюється в консультанта і експерта, що відповідає тенденціям західної освіти, де така роль часто називається "т'юторинг". Управління навчальним процесом в дистанційному навчанні включає постановку завдань, надання необхідної інформації, проведення консультацій, контроль та взаємний контроль, аналіз результатів та коригування подальшої роботи. Засоби комунікації відіграють значну роль у сприянні взаємодії між учасниками навчання [24].

Таким чином, проаналізувавши деякі визначення поняття «дистанційне навчання», можемо дійти висновку, що воно є новою специфічною формою освіти, яка включає в себе використання особливих засобів навчання та взаємодію між викладачем і студентами. Ця форма навчання має структуру, аналогічну компетентній структурі будь-якої системи освіти, включаючи цілі, що визначаються соціальним попитом, зміст, програми, що діють для конкретного типу навчального закладу, а також методи, організаційні форми та засоби навчання.

Відповідно, можна виділити у цьому понятті наступні ключові компоненти:

- учасники навчання;
- проведення навчання в режимі реального часу;

– складові навчального процесу (мета, зміст, методи, організаційні форми та засоби навчання).

До переваг взаємодії в режимі реального часу можна віднести те, що учасників можна залучати негайно або у певний зазначений час. Це подібно до трансляції, де студенти можуть взаємодіяти з викладачами за допомогою відео- чи аудіозв'язку, а також обмінюватися повідомленнями в чаті. До синхронного формату навчання входять такі форми як вебінар, відеоконференція та онлайн-тренінг. Також, у синхронному форматі студенти можуть очікувати на швидкий зворотний зв'язок від викладача (що дозволяє пояснити складні концепції та терміни в той же момент, коли вони викликають питання); можливість проведення групових активностей; розвиток навичок комунікації та співпраці; і стимулювання мотивації до навчання шляхом активної участі в процесі обговорення.

До недоліків такого формату навчання можна віднести потребу у відповідності графіку та адаптації до загального ритму, необхідність очікування для інших здобувачів освіти у випадку, коли педагог надає індивідуальну увагу декільком особам, ефективність навчання залежить від індивідуальних навичок використання комп'ютерної техніки викладачем, високі вимоги до якості зв'язку під час навчання, складність перевірки знань. Також, у деяких учасників дистанційного навчання можуть виникати проблеми через індивідуальні особливості сприйняття.

Взаємодія між учасниками освітнього процесу в рамках комунікативних відносин є необхідною умовою для досягнення позитивних результатів навчання. Особливу увагу варто приділити аналізу особливостей дистанційного спілкування, яке, на відміну від «живої» взаємодії, часто сприймається як "знеособлене". Це вимагає від учасників процесу значного самоконтролю, однак, на жаль, може впливати на зняття ряду соціально прийнятних обмежень, що визначаються "етикою спілкування".

Слід відзначити, що будь-яка форма спілкування через Інтернет є лише формою опосередкованого спілкування. Порівняно із особистою взаємодією в

режимі реального часу, дистанційне спілкування характеризується короткочасністю, поверхневістю та зменшенням емоційного компоненту. Накопичення інформації у великій мірі переважає її обговоренню, що може призводити до погіршення культури письмового вираження та зменшення рівня писемної грамотності. Також варто відзначити скороченням часу для виявлення особистої індивідуальності у процесі спілкування, збільшенням часу, відведеного рольовому та офіційному спілкуванню, а також підвищенням рівня конфліктності [26].

Дистанційне навчання може бути реалізоване у двох варіантах:

1. Дистанційна форма навчання як самостійний метод отримання освіти, де студенти не відвідують навчальні заклади і здобувають знання виключно віддалено.
2. Використання технологій дистанційного навчання у будь-якій формі освіти (очна, заочна, екстернатна), при якій студенти отримують часткове навчання офлайн і частково онлайн (так зване "змішане навчання").

Відповідно, можна виділити такі складові, які визначають мету впровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти:

- забезпечення підтримки традиційного процесу навчання, що включає в себе використання системи дистанційного навчання для проведення курсів на відстані;
- підвищення загальної якості освіти;
- підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних ефективно конкурувати на ринку праці;
- залучення осіб, що отримують освіту і не можуть регулярно відвідувати стандартні заняття;
- залучення широкого кола слухачів;
- утворення єдиного інформаційного середовища для вищого навчального закладу [6, с 87].

Основними завданнями використання технологій дистанційного навчання у вищих навчальних закладах є створення оптимальних умов для студентів у процесі отримання вищої освіти та підвищення кваліфікації викладацького персоналу, включаючи їхню перепідготовку на основі впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних методів навчання.

Для проведення дистанційного навчання як інструмент необхідна платформа, що представляє собою систему програмного забезпечення. Ця платформа дозволяє викладачам та студентам розміщувати матеріали, взаємодіяти, здійснювати контроль знань студентів і керувати процесом навчання.

Таке навчальне середовище формується двома методами:

- Використання платформ (систем) дистанційного навчання, таких як Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Google Classroom та інші.
- Застосування різноманітних послуг та сервісів в Інтернеті, таких як блоги, електронна пошта, онлайн дошки, відео- та аудіоконференції, чати, форуми, онлайн тестування, презентації в режимі онлайн, електронні бібліотеки та інші [31, с. 8].

Впровадження дистанційних технологій в освітній процес спрямоване на глибше осмислення навчального матеріалу, розвиток комунікативних компетентностей (пряма взаємодія через Інтернет), інформаційних навичок (пошук та критичне осмислення інформації з різних джерел) та навичок самостійного навчання. Дистанційне навчання сприяє розвитку особистісних якостей, таких як активність, самостійність, креативність, творчість, відповідальність, цілеспрямованість і інші. Таким чином, студент повинен опановувати навички ефективної роботи в команді в онлайн режимі, розвивати гнучкі навички (soft skills), підвищувати свою інформаційно-цифрову компетентність, вміти аналізувати та обробляти потрібний навчальний матеріал, знаходити мотивацію для здійснення освітньої діяльності та визначати власну траєкторію розвитку.

Дистанційне навчання надає здобувачам освіти ряд переваг. Зокрема, вони мають можливість адаптувати темп навчання під свої потреби, виявляти зони розвитку, переглядати навчальний матеріал у повторному режимі та зменшувати психічне та фізичне навантаження. Крім того, дистанційне навчання сприяє розвитку навичок самоосвіти, що означає вміння вчитися.

Проте, разом із цими перевагами, існують і недоліки у впровадженні дистанційного навчання в освітній процес. Серед них можна виділити обмеження безпосереднього соціального спілкування, життя «в телефоні» та недостатню кількість годин, яка призначена для практичних занять.

## **1.2 Особливості впливу дистанційного навчання на психологічну сферу студентів**

Аналізуючи поняття «психологічна сфера», ми маємо на увазі сукупність психічних процесів, властивостей і станів, які проявляються в їхній навчальній, професійній, особистісній та соціальній діяльності. Досліджуючи специфіку впливу дистанційного навчання на психологічну сферу студентів необхідним є встановлення нормативного критерію для подальшого порівняльного аналізу. В контексті даної проблематики важливо розглянути портрет психологічно здорової особистості та виділити суттєві критерії.

У 1991 році І. В. Дубровіна вперше визначила наукову категорію "психологічне здоров'я". Згідно з її трактуванням, психологічне здоров'я представляє собою динамічну сукупність психічних властивостей, які забезпечують гармонію між різними аспектами особистості та взаємодію між індивідом та суспільством. Ця концепція передбачає можливість повноцінного функціонування особистості в процесі життєдіяльності [44].

Згідно з концепцією А. Елліса, критеріями психологічного здоров'я є:

- Інтерес до самого себе, виявлення чутливості та емоційного здоров'я, що проявляється у встановленні власних інтересів над інтересами інших, при

цьому в певній мірі проявляється готовність до самопожертви заради тих, за кого відповідає, але не повністю.

- Суспільний інтерес, який означає взаємодію індивіда з оточуючим середовищем, дотримання моральних принципів та відсутність аморальної поведінки, сприяючи тим самим соціальній взаємодії та відсутності соціального відторгнення.
- Самоврядування або самоконтроль, який виявляється у здатності приймати відповідальність за власне життя та одночасному бажанні об'єднання з іншими, не вимагаючи значної підтримки.
- Висока фрустраційна стійкість, що полягає в можливості індивіда та інших допускати помилки без засудження.
- Гнучкість мислення та відкритість до змін, виявлення пластичності думки та уникнення жорстких незмінних правил.
- Прийняття невизначеності, тобто усвідомлення існування світу ймовірностей та випадковостей без очікування повної визначеності.
- Орієнтація на творчі плани, виявлення творчих інтересів, які займають значну частину існування і вимагають активної участі.
- "Наукове" мислення, або прагнення до об'єктивності та раціональності в регулюванні своїх почуттів і дій.
- Прийняття самого себе, відмова від оцінювання внутрішньої цінності за зовнішніми досягненнями або під впливом оцінки інших, активна радість до життя та прагнення до особистого задоволення.
- Ризик, або ж виявлення раціональної схильності до обґрунтованого ризикування та прагнення до здійснення бажаних дій, навіть у випадку можливої невдачі.
- Тривалий гедонізм, що передбачає пошук задоволення як в поточний момент, так і у майбутньому, і враховування як сьогодення, так і завтра, з відсутністю негайного отримання задоволення.

- Нонуптоїзм, або відмова від нереалістичних прагнень до всеохоплюючого щастя, радості, досконалості, або повної відсутності тривоги, депресії, приниження своєї гідності та ворожості.
- Відповідальність за емоційні порушення, що проявляється в схильності брати на себе відповідальність за свої дії та уникання обвинувачень інших або соціальних умов [52].

Заради здобуття високоякісної освіти студенти щодня активно здійснюють когнітивну діяльність, використовуючи різноманітні канали сприйняття інформації, такі як аудіальний, візуальний, тактильний та кінестетичний. Соціальна взаємодія є невід'ємною складовою процесу навчання, оскільки студенти постійно знаходяться у контакті з викладачами та одногрупниками, обмінюються інформацією, здобувають та аналізують нові знання, які надалі увібравши, впроваджують у власний когнітивний апарат. Постійна праця в даному контексті є необхідною та невід'ємною. Дистанційна форма навчання викликає значні труднощі у таких суттєвих аспектах, як організація роботи в групах, взаємодія з викладачем, виконання лабораторних та практичних завдань, а також обмежує розвиток творчих і емоційних аспектів студентської діяльності [61].

Соціально-психологічна специфіка онлайн навчання в першу чергу пов'язана із змінами характеристик соціальної присутності як викладача, так і студента у навчальній ситуації. Соціальна присутність визначається як ступінь вираженості у суб'єктів почуття включеності в міжособистісну взаємодію, що дозволяє сприймати партнера з онлайн взаємодії як реальну особистість. У рамках дистанційного навчання розрізняються такі ключові ролі: роль викладача, інструктора, та роль студента. Взаємодія під час дистанційного навчального процесу визначається відчуттям спільності між учасниками умовної взаємодії, яка здійснюється через використання інтернет-технологій [39].

Теорія Б. Холмберга визначає процес інтеріоризації як основу дистанційного навчання та встановлює взаємодію та спілкування (діалог) між



студентом та викладачем (тьютором) як його ключовий аспект. Виділяючи два типи спілкування - імітаційну бесіду (одностороннє подання матеріалу, лекція) та реальну бесіду (відкриту комунікацію, діалог), теорія Б. Холмберга визначає останню як фундамент формування мотивації до навчання. Ключові поняття в цій теорії включають мотивацію, емпатію, автономію учня та міжособистісне спілкування, з виділенням основного методу - дидактичної бесіди [54].

Аналізуючи особливості сучасного дистанційного навчання, М. Смульсон розглядає особливості мотивації в контексті дистанційного навчання, визначаючи відсутність зовнішньої мотивації та повну залежність від внутрішньої мотивації [39, с 53].

Аналізуючи роботи таких авторів, як Д. Кіган, Ф. Бівер, В. Вірадхані, В. Панферов, М. Смульсон, З. Ржевської-Штефан, В. Прибилова, А. Мубарак, М. Мітер, Т. Беле, Т. Беккер та інших, простежується неоднозначна оцінка впливу дистанційного навчання на особистість, що визначається різними аспектами [11; 33; 34; 35; 39; 45; 47; 48; 54; 55]. Дослідники відзначають ряд позитивних аспектів, таких як орієнтація на студентів та їхні потреби, якість та характеристика навчання визнаються центральними в освітніх процесах, замість акценту на інституційних структурах, забезпечується рівність використання та однакові можливості для всіх, використання індивідуально, незалежно від умов та з нерегламентованим часовим розкладом, самоорганізація робочого місця та навчального графіку (гнучкість) – а у разі синхронізованої комунікації та пропуску занять – можливість надолужити, забезпечується доступність і економія часу, виявляється потенціал для розвитку навичок самоорганізації, планування та відповідальності як для студента, так і для викладача, виникає новий контекст навчання, що призводить до формування глобально іншого освітнього простору, створюється можливість одночасності кількох процесів, звернення до навчальних джерел та баз даних (широкий доступ до даних), комунікації з кількома особами; можливість взаємодії із великим обсягом інформації,

забезпечується наявність індивідуального спілкування, сприяння більшій різноманітності досвіду учня, підтримується навчання через роздуми та обговорення, надається свобода вибору стилю навчання та вища адаптивність до типу темпераменту.

Однак існують й негативні аспекти впливу дистанційного навчання на психологічну сферу студентів, які можна виокремити за аналізом робіт. По-перше, система орієнтована на студентів, які мають достатню самосвідомість і не вимагають постійного контролю викладача. По-друге, важливе значення має чітке планування часу та регулярний зворотний зв'язок для оцінки ефективності та корекції програми. По-третє, успішність студентів залежить від їх рівня мотивації та здатності до самоорганізації, що є індивідуальним для кожного. З іншого боку, існує ризик зниження мотиваційного потенціалу та відчуття втрати контролю зі сторони викладача, а також відчуття ізоляваності від процесу навчання. Зміна характеру взаємодії веде до дефіциту соціальної взаємодії та віддаленості від інших суб'єктів освітнього процесу, які можуть бути компенсовані глибокою академічною інтеграцією. Утримання уваги під час цифрового навчання вимагає більших зусиль та активності, існує неможливість взаємодії в реальному часі та отримання вчасного зворотного зв'язку залежно від формату. Також виявляються проблеми невідповідності очікувань змісту та організації навчального процесу, менша присутність студентів на лекційних заняттях та відчуття втрати часу на групових заняттях. Додатково, існує залежність від ресурсів, які включають технічне забезпечення, тощо. Контроль за діяльністю студентів та оцінка їхніх навичок і знань ускладнені, а практичний компонент дистанційного навчання вимагає додаткового підходу.

Дистанційне навчання та стимулювання мотивації студентів у сучасному суспільстві стали важливим завданням, викликаючи ряд труднощів як для студентів, так і для викладачів, незвичайність цієї форми навчання потребує їх адаптації. Виникають численні проблеми, внаслідок чого студенти та викладачі втрачають свою початкову мотивацію. Дослідження цього

питання є важливим, оскільки це сприяє підтримці мотивації учасників навчального процесу в умовах досить складного періоду. Загалом, мотивація студентів до навчання представляє собою складне поняття, що залежить від різних факторів, таких як характер, вікові особливості, інтереси, здібності, темперамент, талант та інші. Важливу роль відіграє і навчальний заклад, його заохочення та створені умови для студентів, а також перспективи після закінчення навчання [8].

Мотивація студентів, як в умовах традиційного навчання, так і в дистанційному режимі, проявляється різним чином. Адже відсутність особистого спілкування з викладачами та одногрупниками, відсутність емоційного висловлення та обміну зворотним зв'язком, які характерні для традиційного навчання, мають негативний вплив на мотивацію студентів [9].

У вивченні впливу дистанційного навчання на мотиваційну сферу студентів, М. Мітер визначає ряд особливостей, зосереджуючись на самооцінці мотивації до навчання при переході на онлайн-формат навчання [58]. По-перше, відзначається, що зниження рівня соціальної взаємодії може призвести до зниження мотивації, особливо серед екстравертованих особистостей та тих, для кого соціальна інтеграція є важливою складовою активності, що може призвести до скорочення часу, відведеного на навчання, і впливати на академічні результати. По-друге, вказується, що висока початкова якість роботи може викликати прокрастинацію під час переходу на дистанційне навчання. Це свідчить про те, що студенти можуть відкладати виконання завдань через первинну високу якість роботи до переходу на онлайн навчання. По-третє, студенти, які мають низьку усвідомленість своїх цілей та завдань, а також високу схильність до прокрастинації, можуть відчувати зниження загальної мотивації до навчання. Це пов'язано з тим, що вони можуть мати труднощі з постановкою цілей, плануванням навчання та самодисципліною. Також зазначається, що для студентів старших курсів, які вже мають встановлені стосунки з одногрупниками та викладачами,

встановлена соціальна взаємодія може бути достатньою для підтримки того ж рівня мотивації та академічної успішності в дистанційному форматі навчання.

Проаналізувавши дослідження З. Ржевської-Штефан, проведеному на студентах першого курсу, було встановлено, що дистанційна форма навчання (не заочна) пов'язана з більшою внутрішньою мотивацією та вищими показниками мотивації самоповаги, ніж очна форма навчання [34].

Вивчаючи дослідження К. Рендлера, М. Хорзума та К. Фолмера [62] щодо особливостей хронотипу серед студентів та учнів різного віку, а також їх готовності до дистанційного навчання було встановлено, що студенти та учні вечірнього типу виявили вищу готовність до здійснення дистанційного навчання, що може вказувати на специфічність ритмів їхньої активності та пристосованість до умов віддаленого освітнього процесу. Також, готовність до дистанційного навчання, за результатами дослідження, виявилася залежною від вікових характеристик та обраного способу життя, що вказує на вплив цих факторів на прийняття нових форм освітнього процесу.

Проаналізувавши дослідження К. Бхагата, Л. Ву та Ч. Чанга [47], які розглядають вплив особистості на сприйняття студентами онлайн-навчання, можна зробити наступні висновки:

- Студенти з вираженим нейротизмом несприятливо сприймають онлайн формат навчання, що може бути пов'язано з їхньою тенденцією до негативного сприйняття нових умов навчання та зменшення мотивації.
- Особистості із високим рівнем інтелекту, що характеризуються широким кругозором, позитивно сприймають онлайн навчання та виявляють активність, що може вказувати на їхню здатність ефективно адаптуватися до цього формату та використовувати його як засіб поглиблення знань.

М. Смульсон визначає ключовим аспектом переходу до дистанційної форми навчання концепцію готовності, розглядаючи її як взаємну відповідь між активністю та її суб'єктом. В основі готовності до дистанційного навчання лежить поняття "проєкту", яке розглядається як передумова передбачуваного об'єкта з його визначенням та характеристиками. Зазначено, що при

дистанційному навчанні саме студент володіє цим "проєктом", визначаючи його параметри та властивості [39].

У контексті актуальної проблематики, з урахуванням психологічних аспектів періоду навчання студентів, орієнтованого на формування самовизначення, професійної спрямованості, соціальної активності, а також навичок вступу в нові соціальні групи та досягнення соціальної зрілості, варто згадати про ще одну особливість впливу дистанційного навчання на психологічну сферу студентів таку, як проблема депривації. Зазначена проблема може суттєво ускладнити повноцінний процес формування особистості.

Згідно з І. Грузинською, депривація є соціально-екзистенційним фактором, що породжує постійну кризу, яка пригнічує відчуття цілісності, унікальності та неповторності власної особистості у відносинах з "іншими", в житті, що в свою чергу є фактором емоційної напруги. Такий стан депривації може впливати на внутрішній світ індивіда, спричиняючи неврівноваженість та невизначеність його особистісної ідентичності [10].

Відповідно до визначення О. Алексеєнкова, депривація є процесом позбавлення, втрати або недостатнього задоволення саме психічних потреб. Згідно з висловлюванням вчених Й. Лангмейєра та З. Матейчека, психічна депривація визначається як стан, в якому відсутність можливості для задоволення певних основних (життєвих) психічних потреб протягом достатньо тривалого періоду [10].

У рамках нашого наукового дослідження акцентуємо увагу на явищі сенсорної та комунікативної депривації.

Сенсорна депривація визначається як тривале або повне обмеження доступу людини до зорових, слухових, тактильних та інших відчуттів, рухової активності, спілкування, емоційних переживань і т.д. Наслідком сенсорної депривації може бути явище "сенсорного голоду" – відсутність або недостатність емоційних зв'язків [19]. Це може виявитися у формі відсутності настрою, депресії, апатії, загальмованості, дратівливості, порушення

орієнтації в часі, стану занепокоєння, неприємних соматичних відчуттів, головних та болей у спині, потилиці, очах, маячних ідей, подібних до параноїдальних, галюцинацій, тривоги і страху, скарг на клаустрофобію, відчуття нудьги, особливих фізичних потреб і так далі.

Комунікативна депривація визначається як нестача спілкування, в даному випадку обумовлена обмеженням простору (наприклад, обмежений простір домашньої кімнати під час проведення дистанційного навчання) та обмеженим пересуванням, що сприяє формуванню депресивного стану самосвідомості. Це може призводити до формування пригніченої та слабкої біосоціальної особистості, яка легко стає об'єктом маніпуляцій та не виявляє належної схильності до соціальної перцепції [10].

М. Коновою визначено характеристики депривованої особистості, серед яких варто відзначити втрату життєвої активності та депресію. Дослідниця вважає, що рівень проявів депресії залежить від двох чинників, таких як рівня стійкості конкретної особистості, її деприваційного досвіду та здатності до психологічної стійкості та ступеня жорсткості, модифікаційної потужності та ступеня багатоаспектності модифікаційного впливу [19].

Відповідно, І. Грузинська пропонує авторське визначення терміну "деприваційний синдром дистанційного навчання" – стійку психічний стан особистості, що виникає внаслідок обмежень у задоволенні сенсорних, соціальних та когнітивних потреб, пов'язаних із особливостями дистанційного навчання. Вказаний стан характеризується психологічним дискомфортом та має потенційно патогенний вплив на психічне та психологічне здоров'я особистості [10].

Отже, дистанційне навчання породжує деприваційну ситуацію для студентів, де виникають обмеження важливих психологічних потреб. Це обумовлено тим, що студент протягом тривалого періоду (від 1 до 4 пар в день) змушений перебувати у ізольованому приміщенні без можливості реальної комунікації.

Також, у процесі дистанційного навчання студенти часто стикаються з постійною втомою, періодичними стресовими ситуаціями і високим емоційним навантаженням. Стрес не лише сприяє перевтомі, нервово-психічному напруженню та викликає негативні емоційні реакції у студентів, але й може призводити до зниження рівня працездатності, дезорганізації навчальної діяльності та погіршення успішності.

Відповідно, для більшості студентів дистанційне навчання представляє собою новий досвід, супроводжується численними труднощами адаптації до цієї форми навчання. Виконання самостійного опанування обширного обсягу інформації та сприйняття матеріалу через онлайн-конференції без прямого взаємодії з викладачем та одногрупниками є вельми важким для студентів. У зв'язку з цим рівень мотивації визначено падає, і необхідно приймати заходи для вирішення цієї проблеми. По-перше, слід звернути увагу на те, що комунікативна сфера найбільше страждає в цей період, тому важливо сприяти активному взаємодії між студентами. Це може бути досягнуто шляхом впровадження різноманітних групових або партнерських завдань, колективної розробки рефератів, презентацій та інших спільних завдань. По-друге, студентів надзвичайно мотивує можливість виявити свої творчі здібності. Таким чином, важливо заохочувати цей аспект та пропонувати завдання, що сприяють виявленню творчих здібностей. По-третє, необхідно сприяти розумінню студентами соціальної значущості нової інформації, проводячи аналогії між отримуваним матеріалом та реальним життям.

### **1.3 Аналіз психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання**

Фокусування на технічних засобах та віртуальному середовищі, постійна увага на монітор екрану та тривале заглиблення в віртуальний світ неодмінно впливають на внутрішній стан студентів. Успішна адаптація та функціонування в новому психологічному середовищі визначається рядом

специфічних вимог: вміння виокремлювати та фільтрувати інформацію з обширного потоку, точно й коротко формулювати повідомлення чи запити, правильно розподіляти навантаження та швидко обробляти отриману інформацію.

Наявність фрагментарності та дисперсності інформації викликає збільшення когнітивного навантаження під час її сприйняття. Тривала взаємодія з інформаційними ресурсами може породжувати "інформаційний шум", що впливає на продуктивність та ефективність особи.

Зростає очевидність того, що процес взаємодії особистості з глобальними інформаційними мережами суттєво впливає на психічний стан і може мати вагомі наслідки для психологічного благополуччя.

Дистанційне навчання, впроваджене для студентів, це складний процес, насичений емоційними викликами. Учасники цього навчального формату зазнають впливу емоційно насичених ситуацій, які виникають під час самостійного вирішення навчальних завдань без фізичної участі одногрупників. Цей підхід до освіти, впроваджений в умовах пандемії коронавірусу, призвів до відокремленого навчання багатьох студентів, характеризуючись індивідуальною та самостійною природою навчання.

Негативні психічні стани, які можуть виникати унаслідок факторів, таких як втома, нервово-психічна напруга, недоліки у комунікації та неможливість знаходження компромісів при вирішенні питань, а також як наслідок виникнення різних критичних ситуацій, є значними психологічними проблемами, яких зазнають студенти в умовах дистанційного навчання. Особливу увагу у рамках негативних психічних станів, що виникають під час активності студентів у процесі навчання, необхідно зосередити на явищі тривоги. Термін "тривога" використовується для опису неприємного стану, що проявляється суб'єктивними відчуттями занепокоєння, напруження та нервозності [3].

Такий стан виникає у випадках, коли конкретний зовнішній фактор розцінюється як потенційна небезпека та загроза. Виникненню тривоги



передую невизначеність в ситуації. Відхилення від оптимального стану, що властиве тривозі та напруженості, призводить до подальшого розвитку цього стану, який з часом, стаючи стійким, перетворюється у властивість особистості, яка має назву «тривожність».

Крім того, діяльність студентів у процесі навчання включає в себе високі емоційні навантаження, в тому та стресові ситуації. Стрес розглядається як неспецифічна реакція організму на будь-яку вимогу, яку висувається до нього. Стрессова реакція формується за участю різних зовнішніх і внутрішніх чинників, які вважаються соціально-психологічними та індивідуально-психологічними [3].

Ще однією психологічною проблемою студентів в умовах дистанційного навчання і досить розповсюдженим станом, що виникає під час активності студента у навчанні, є стомлення, яке характеризується комплексом симптомів, що включають в себе почуття слабкості, млявості, безсилля та фізіологічного дискомфорту. Стомлення є тимчасовим станом, що визначається зниженням працездатності під впливом тривалого навантаження. На фізіологічному рівні стомлення виявляється у підвищенні інертності нервових процесів, а на психологічному рівні відзначається зменшення чутливості, порушенням пізнавальних психічних процесів та негативними зрушеннями в емоційній та мотиваційній сферах. На поведінковому рівні стомлення проявляється у зниженні продуктивності праці (успішності навчальної діяльності), а також у зменшенні швидкості і точності виконуваних операцій. Стомлення може бути індивідуальною реакцією на новий формат навчання, адже в порівнянні з традиційним навчальним процесом, студент може вважати, що стало більше завдань та роботи, яку він має виконати [3].

Перехід закладів вищої освіти до дистанційного навчання, обумовлений введенням карантинних обмежень через поширення коронавірусу на території України, також, навчальний процес в період військового стану призвів до суттєвих змін у динаміці освітньої взаємодії між викладачами та студентами. Адекватність сприймання інформації обумовлюється різноманітними

чинниками, з найсуттєвіших серед них — присутність чи відсутність комунікативних бар'єрів у ході діалогу між учасниками спілкування. Комунікативний бар'єр, визначений як психологічна перешкода, ускладнює адекватний обмін інформацією між учасниками комунікації, викликаючи спотворення або модифікацію суті інформації.

Розрізняють різні психологічні бар'єри в комунікації, зокрема семантичний, пов'язаний із використанням різних значень одного терміну; стилістичний, що виникає при невідповідності стилів мовлення; логічний, що виникає, коли логіка міркувань комунікатора надто складна. Крім того, комунікативний бар'єр може видозмінитись у бар'єр міжособистісних відносин, коли відчуття недовіри та ворожості до викладача може поширюватися на передану ним інформацію. У визначених сценаріях комунікативний бар'єр призводить до психологічного захисту. Таким чином, особистісні характеристики викладачів у системі дистанційної освіти мають велике вагоме значення для забезпечення належного психологічного комфорту учасників навчального процесу [26].

Аналізуючи дослідження різних науковців, можна визначити різноманітні аспекти, що характеризують недоліки дистанційного навчання, які утворюють труднощі різноманітного характеру для здобувачів освіти. Серед таких, що стосуються взаємодії між студентом та викладачем, можна виокремити відсутність прямої взаємодії та порушення діалогічності у процесі спілкування, що суттєво впливає на емоційний стан студентів та може гальмувати розвиток їхньої комунікативної компетентності, важливої для подальшого успіху в життєдіяльності. Також вказується на обмежену можливість якісного контролю за активністю студентів та стимулювання їхньої активності. Іншим недоліком є недостатня технічна база для залучення всіх студентів до навчального процесу.

Варто зазначити, що викладач здійснює психолого-педагогічний вплив на студентів не лише за допомогою академічного матеріалу, але й через власну особистість, поведінку, звички і манери. Однак важливо відзначити, що

дистанційне навчання обмежує можливість максимальної реалізації цього впливу через віддаленість та відсутність фізичного контакту між викладачем і студентами.

Як результат, основною формою академічного навчання стала інтенсивна самотійна робота студентів, а ключовими чинниками, визначаючими успішність їх професійного розвитку в умовах дистанційного навчання, стали внутрішня мотивація, навички самоменеджменту, стресостійкість і особистісна зрілість, навички самоосвіти. В результаті різкого видозмінення умов навчання та їхнього ускладнення варто розглянути ризик підвищення виявів академічної прокрастинації серед студентів [41].

Проблема прокрастинації привертає значну увагу науковців як у закордонних, так і вітчизняних дослідженнях у галузі психології. Дослідження фокусуються на вивченні чинників, виявів та наслідків прокрастинації. Незважаючи на різноманітні тлумачення цього поняття, їх спільною ідеєю є відкладання та відтермінування особою необхідних дій, навіть за наявності ймовірності негативних наслідків. Зазначимо, що прокрастинація, в роботі С. Соболевої, розглядається як "свідоме відкладання суб'єктом задуманих дій, незважаючи на можливі наслідки та спричинення певних проблем" [40].

Проаналізувавши наукові роботи з даної проблематики, можна зробити висновок, що у зв'язку з багатогранністю виявів прокрастинації, наукові дослідження спрямовані на систематизацію її різноманітних форм. Однією з найбільш визнаних та розповсюджених класифікацій у науковому середовищі є система, розроблена групою вчених під керівництвом Н. Мілграма, яка визначає п'ять видів прокрастинації [59].

Для категорії щоденної чи побутової прокрастинації характерне відкладання виконання регулярних обов'язків, таких як домашні побутові завдання, наприклад, закупівля продуктів, готування їжі та прибирання. Також виділяється прокрастинація в ухваленні рішень, навіть у випадках невеликих важливостей. Якщо особистість відкладає прийняття важливих життєвих

рішень, таких як вибір професії або утворення сім'ї, це розглядається як вияв невротичної прокрастинації.

Іншим варіантом є компульсивна прокрастинація, яка поєднує побутову поведінкову прокрастинацію та відтермінування у прийнятті рішень. Академічна прокрастинація, що характеризується відкладанням виконання учбових завдань та підготовки до екзаменів, є важливим аспектом цієї системи, особливо в контексті учнів та студентів.

Проблематика психологічних аспектів у здобувачів освіти, пов'язаних із дистанційним навчанням, була ретельно проаналізована в численних дослідженнях.

Згідно з дослідженням О. А. Столярчук, О. П. Сергєєнкової та О. П. Коханової щодо того як самі студенти визначають фактори, що призводять до проявів їхньої академічної прокрастинації, було визначено, що студенти першого курсу визначають стресові умови карантинного навчання, лінощі та недостатню волюву регуляцію як основні детермінанти своєї академічної прокрастинації, а також вказують на реакцію протесту на навчальне навантаження. Третьокурсники, з іншого боку, вважають реакцію протесту на навчальне навантаження найсуттєвішою причиною своєї академічної прокрастинації, за якою слідує лінощі та надмірна вимогливість викладачів. Відзначається, що стрес, пов'язаний із карантинном, має більш істотний вплив на третьокурсників, відзначаючи відмінності від студентів першого курсу. В той час як останні виявляють важкість у сприйнятті дистанційної форми навчання, вони менше висловлюють скарги щодо вимогливості викладачів [41].

Також було встановлено, які негативні наслідки студенти наразі відчувають внаслідок своєї власної академічної прокрастинації. Зауважено, що 81% першокурсників та 87% студентів третього курсу скаржаться на погіршення емоційного стану, виникнення тривоги та докорів сумління. Зниження академічної успішності виявлено у 30% студентів першого курсу та

13% третьокурсників. Про послаблення інтересу до навчання повідомляють 27% першокурсників і 40% студентів третього курсу [41].

Отримані дані виявляють кореляцію з результатами дослідження С. Соболевої, яка також займалась дослідженнями та встановила основні причини академічної прокрастинації серед студентів. Ці причини включають відсутність мотивації до навчання, стрес внаслідок невпевненості та страху перед майбутнім, невміння будувати ієрархію цілей і цінностей та планувати навчальну діяльність, лінь, неефективне керівництво з боку викладачів, недостатність прямої комунікації та надмір віртуальних, а також зовнішніх відволікаючих факторів [40].

Також, проаналізувавши роботу О. О. Белова [4], можна зробити висновок, що головними негативними психологічними наслідками дистанційного навчання, на думку здобувачів вищої освіти, є збільшення рівня тривоги, погіршення настрою, зростання дратівливості та погіршення комунікації.

Деякі автори підкреслюють швидку виснажливість, збільшення ознак втоми та невротизації при тривалій участі у відеоконференціях через перевантаження візуальною та вербальною інформацією [46]. Надмірне використання інтерактивних технологій, що супроводжується перевантаженістю інформацією, може викликати психічний стрес. Додатково, дефіцит фізичної взаємодії, такої як жести, міміка, дотики і інші аспекти, може посилювати цей стрес [49].

Інший значущий аспект у розгляді питання про характерні психологічні особливості дистанційного навчання полягає у взаємодії комп'ютерної техніки з психікою та фізіологією людини. Зазначається, що застосування інформаційних технологій у процесі навчання може бути потенційно небезпечним через невідповідність внутрішніх ритмів комп'ютера основним біоритмам організму людини. У випадку "аналітичної" взаємодії з комп'ютером, такої як читання електронних текстів або малювання, ця невідповідність залишається непомітною. Однак при взаємодії з віртуальними

об'єктами, що включає активні комп'ютерні програми, розбіжність ритмів може призвести до вираженого чи прихованого "розгойдування" психіки та психологічного розладу, або навіть до змін особистості учасника навчання [14].

Ще однією важливою обмежувальною характеристикою дистанційної освіти, за висновками вчених, є зміна у характері соціальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Дослідники визначають недоліки дистанційного навчання у відсутності живого спілкування між студентом і викладачем, обмеженої можливості взаємодії у режимі реального часу та неможливості отримати вчасний зворотний зв'язок від викладача. У таких умовах великою мірою зменшується мотиваційний потенціал занять, оскільки студенти відчують відсутність контролю з боку викладача та відчуженість ізольованості від навчального процесу.

Крім того, варто зазначити, що мотивація становить ключовий фактор, що визначає ефективність дистанційного навчання серед студентів. Високий рівень мотивації призводить до підвищеної потреби та інтересу до навчання, що, в свою чергу, сприяє розвитку в студента більшої самодисципліни та підвищенню ефективності навчального процесу.

Також, мотивація має вагомий вплив на рівень концентрації та уваги студента. Індивід, що відзначається високою мотивацією до навчання, зазвичай виявляє більшу увагу до деталей та дотримується встановлених вимог та правил дистанційного навчання, що сприяє підвищенню його ефективності в навчанні. Важливо також враховувати вплив мотивації на емоційний стан студента. Студенти, які проявляють високий інтерес до навчання, зазвичай відзначаються більш позитивним емоційним станом та меншою схильністю до стресу, що позитивно впливає на їх результативність. У випадку студентів з низьким рівнем мотивації може виникнути саморегуляційні та емоційні труднощі, що можуть спричинити менш ефективне засвоєння матеріалу та погіршення навчальних досягнень.

Проаналізувавши та узагальнивши наукові роботи з даної проблематики, можна зробити висновок, що аналіз особливостей мотивації студентів в контексті традиційного та дистанційного навчання вказує на загально негативний характер впливу онлайн-формату на студентську вмотивованість. Учасники навчального процесу відмічають зниження мотивації до навчання внаслідок відсутності соціальної взаємодії та розбіжностей у сприйнятті змісту та організації освітнього процесу. Їх оцінка онлайн-навчання виявляється менш задовільною порівняно із традиційним форматом, обумовленою також низькою якістю присутності на віртуальних лекціях та групових заняттях, а також відчуттям втрати часу [8; 15; 20; 34; 37; 58].

Вчені вказують, що для більшості студентів онлайн-курсів підтримка власної мотивації та необхідність брати ініціативу власноруч для завершення навчання без фізичної присутності ровесників і викладачів є проблематичною. Також існують свідчення, що мотивація в умовах дистанційної освіти значно відрізняється від мотивації в звичних умовах очного навчання. Зокрема, Е. Старк вказує, що студенти, які отримували освіту онлайн, виявили значно нижчий рівень як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації порівняно зі студентами очної форми навчання [63].

Відповідно, проблеми, пов'язані із поширенням дистанційного навчання, є комплексними і включають технологічні, методологічні та психологічні аспекти. Це важливо враховувати при розробці заходів з дистанційного навчання. Недостатня увага до психологічних наслідків стресу та психологічного виснаження користувачів онлайн технологій навчання може призвести не лише до погіршення їхнього психоемоційного стану, але й до значного зниження академічних результатів та здатності студентів виконувати свої обов'язки. Зокрема, такий небажаний ефект може привести до втрат інвестицій у освіту та відмови студентів від навчання, що може негативно позначитися на їхніх освітніх досягненнях і планах.

## 1.4 Висновки до першого розділу

Дистанційна освіта представляє собою актуальний і важливий напрямок розвитку сучасної системи освіти. Розмаїття тлумачень та підходів до термінів "дистанційна освіта" та "дистанційне навчання" вказує на багатогранність цього явища та його різні варіації в інтерпретаціях вчених. Однак на основі проведеного аналізу можна визначити декілька ключових аспектів, які є загальними для більшості визначень.

По-перше, дистанційна освіта базується на використанні різноманітних інформаційних технологій та телекомунікаційних засобів для організації навчання. По-друге, вона надає можливість студентам вибирати освітні предмети, взаємодіяти з викладачем та не обмежується просторово та часово. По-третє, дистанційне навчання визначається як комплексна педагогічна технологія, що поєднує досягнення педагогіки, психології та інформаційних технологій.

Важливим аспектом дистанційного навчання є його роль у сприянні самостійної роботи студентів. Це включає обробку матеріалів, творче осмислення досвіду, участь у дискусіях, розробку наукових робіт та систематичний контроль за власною пізнавальною діяльністю. У контексті дистанційного навчання важливо розуміти, що викладач перетворюється в консультанта і експерта, що відповідає сучасним тенденціям у світовій освіті.

Отже, дистанційна освіта є не просто альтернативою традиційній формі навчання, але і інноваційним підходом, що відкриває нові можливості для студентів у виборі траєкторії навчання та розвитку особистості. З врахуванням постійних технологічних змін у сучасному суспільстві, дистанційна освіта відіграє ключову роль у формуванні гнучких, творчих та самостійних особистостей, готових до викликів сучасної реальності.

В результаті аналізу робіт визначено, що дистанційне навчання спрямоване на студентів з достатньою самосвідомістю, що призводить до негативних впливів на психологічну сферу. Основні проблеми включають



відсутність контролю та взаємодії, психологічні бар'єри в комунікації, ризик втрати мотивації та відчуття ізольованості, негативний вплив на рівень концентрації та уваги, адже студентам доводиться прикладати більше зусиль для утримання уваги, а відсутність реального спілкування може викликати труднощі в підтримці мотивації. Технічні проблеми та невідповідність очікувань змісту навчання додають ще один рівень складнощів. Також, дистанційне навчання суттєво впливає на мотивацію студентів, особливо у контексті змін соціальної взаємодії та відсутності традиційного обміну зворотним зв'язком. Відсутність особистого спілкування та емоційного висловлення може негативно впливати на мотивацію студентів, особливо серед тих, кому важлива соціальна інтеграція. Дослідження також вказують на можливість розвитку різних видів прокрастинації та її вплив на студентів різних курсів. Крім того, студенти, що характеризуються вираженим нейротизмом, можуть стикатися з труднощами в онлайн-навчанні через свою тенденцію до негативного сприйняття нового середовища та втрати мотивації.

З психологічного боку, дистанційне навчання може створювати проблему депривації у студентів. Депривація є соціально-екзистенційним чинником, який може призводити до кризи, відчуття втрати цілісності та емоційної напруги. Сенсорна та комунікативна депривації можуть викликати різні психічні та фізичні проблеми, такі як депресія, апатія, загальмованість, стрес та інші. Постійна втома, стресові ситуації та високе емоційне навантаження є поширеними для студентів дистанційної форми навчання явищами. Стрес впливає на фізичне та психічне здоров'я студентів, що може визначати зниження працездатності, дезорганізацію навчальної діяльності та погіршення успішності.

Для більшості студентів дистанційне навчання є новим досвідом, який вимагає адаптації. Самостійне опанування обширної інформації та вивчення матеріалу через онлайн-конференції без прямої взаємодії викликає значні труднощі. Це призводить до зниження рівня мотивації, що вимагає введення ефективних заходів для вирішення цієї проблеми. Розуміння цих

психологічних аспектів є ключовим для розробки стратегій підтримки та поліпшення якості дистанційного навчання.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

### 2.1 Організація та методи дослідження психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання

З метою вивчення психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання на кафедрі психології і туризму, факультету туризму, бізнесу і психології, Київського національного лінгвістичного університету було проведено експериментальне дослідження.

*Таблиця 2.1*

#### Описові статистики за змінною «вік»

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
вік	35	17	23	20,00	1,414
Valid N (listwise)	35				

Як бачимо з таблиці 2.1, вибірка досліджуваних складалася з 35 респондентів. Мінімальний вік серед учасників дослідження склав 17 років, тоді як максимальний – 23 роки. Середнє значення за змінною «Вік» становить 20 років.

*Таблиця 2.2*

#### Частотний розподіл за змінною «стать»

	Кількість	%	Накопичений %
чол.	10	28,6	28,6
жін.	25	71,4	100,0
Разом	35	100,0	

Частотний аналіз за змінною "Стать" засвідчив, що серед учасників дослідження 28,6% складають чоловіки, представлені у кількості 10 осіб. Жінки ж становлять 71,4% від усієї вибірки, а їхня кількість складає 25 осіб.

Процедура психологічного дослідження, охоплювала такі етапи: 1) підготовча робота; 2) діагностична робота (групова діагностика та обробка одержаних результатів); 3) узагальнення та аналіз результатів дослідження.

Для простеження динаміки психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання було проведено експериментальне дослідження з використанням методик «Самооцінка психічних станів» (Г.Айзенк), «Мотивація успіху і боязнь невдач» (А.А. Реан) та «Шкала прокрастинації Б. Такмана». URL: <https://forms.gle/1QrFub1GMwm6Nfl47>

Опитування було проведене у дистанційному форматі з використанням хмарних технологій. На підготовчому етапі було створено електронну форму опитування на платформі GoogleDisc. Опитування проводилось анонімно та на добровільних засадах. Досліджувані були забезпечені необхідними інструкціями та були ознайомлені з вимогами до проходження опитування.

Методика «Самооцінка психічних станів (Г. Айзенк)» призначена для діагностики таких психічних станів як: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Згідно з даною методикою, тривожність розглядається як індивідуальна психічна особливість, яка проявляється у тенденції особи до частого та інтенсивного відчуття тривоги, а також у низькому порозі до виникнення даного переживання. Тривога розглядається як емоційний дискомфорт, пов'язаний з очікуванням негативних наслідків або передчуттям небезпеки. Фрустрація визначається як психічний стан, що виникає внаслідок невдачі у задоволенні потреб чи бажань. Агресивність відображає неспровоковану ворожість особи до людей та оточуючого світу, незалежно від об'єктивних обставин. Ригідність описується як складнощі (включаючи можливість повної нездатності) у зміні запланованої особою програми дій в умовах, які об'єктивно вимагають її зміни [14; 18; 28].

Методика складалась з 40 тверджень, які описували різноманітні психічні стани. Завданням досліджуваних було оцінити чи властивий їм стан, що пропонується і відзначити ступінь вираженості певного стану відповідною цифрою. Оцінювалась частота виявлення цих станів серед студентів. Кожне

твердження оцінювалось за 3-бальною шкалою, де 2 бали – стан виявляється часто; 1 бал - стан виявляється рідко; 0 балів - стан не виявляється. Анкета розділена на 4 блоки, кожен з яких охоплює конкретні стани: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Вибір тверджень здійснено на основі результатів оцінки надійності та валідності. Дану методику можна використовувати як для групового, так і для індивідуального використання. Під час аналізу та обробки результатів підраховували загальну суму балів для кожного з чотирьох блоків питань. Час, необхідний для заповнення анкети, не фіксувався.

Аналіз результатів виконувався відповідно до зазначеного в інструкції ключа, який передбачає визначення рівня прояву кожного стану. Зазначений ключ розподіляє суму балів таким чином: від 0 до 7 балів відповідають низькому рівню, від 8 до 14 балів – середньому, а від 15 до 20 балів – високому рівню.

Методика «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А.А. Реан) призначена для вивчення двох протилежних мотиваційних тенденцій у людей: прагнення до успіху і страх перед невдачею. Методика полягає у заповненні опитувальника, який складається з двох шкал - шкали мотивації до успіху і шкали боязні невдачі. Кожен з пунктів шкали містить твердження, які відображають певну мотиваційну тенденцію. Досліджуваним потрібно було визначити свій рівень погодження з кожним з тверджень і відповісти на них.

При обробці отримані відповіді перекодовуються в такий спосіб: досліджуваний отримує 1 бал за кожен відповідь, яка співпадає з ключем. За цими балами розраховується сума і відповідно до кількості отриманих балів діагностується тип мотивації.

Отримані дані піддавались процедурі кодування з метою подальшої математико-статистичної обробки.

Методика "Шкала прокрастинації" розроблена Б.В. Такманом (Tuckman Procrastination Scale) та призначена для вимірювання рівня прокрастинації у

повсякденному житті та прийнятті рішень. Коротка версія методики складається з 16 тверджень, які респондент оцінює за п'ятибальною шкалою.

Завданням досліджуваних було прочитати кожне з тверджень і оцінити ступінь своєї згоди чи незгоди з кожним з них. Для цього вони використовували запропоновану п'ятибальну шкалу відповідей, де "1" відповідає повній незгоді, "3" - нейтральному ставленню або складності визначення, а "5" - повній згоді з твердженням. Під час обробки та інтерпретації результатів, бали перекодовувались згідно з інструкцією.

## 2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Завданням дослідження було визначення особливостей емоційних станів та мотивації до успіху/уникнення невдач досліджуваних, а також проведення кореляційного аналізу на основі отриманих даних.

З отриманого в результаті проведеного дослідження масиву емпіричних даних були відібрані такі, що підлягають процедурі кількісної обробки. Їхньому опрацюванню передували стандартні процедури формалізації і кодування. Інформація була виражена у цифровій формі, що уможливило її подальшу обробку за допомогою статистичних методів дослідження. Обробка здійснювалася із застосуванням програмного пакету SPSS Base for Windows 23.0.

*Таблиця 2.3*

### Описові статистики за даними методики «Самооцінка психічних станів»

#### Г. Айзенка

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
рівень тривожності	35	2	16	9,71	3,723
рівень фрустрації	35	0	17	8,09	4,481
рівень агресивності	35	0	18	10,57	4,320
рівень ригідності	35	0	18	11,57	3,798
Valid N (listwise)	35				

З узагальнених даних, наведених у таблиці 2.3., слідує, що середнє значення рівня тривожності у досліджуваній вибірці складає 9,71 балів, що вказує на наявність середнього, допустимого рівня тривожності, у досліджуваній вибірці. Проте, діапазон значень варіюється від 2 до 16 балів, що свідчить про наявність як осіб з низьким, так і з високим рівнем тривожності. На це також вказує і показник стандартного відхилення. Середнє значення рівня фрустрації досліджуваних складає 8,09 балів, що вказує на наявність середнього рівня фрустрації у вибірці. Аналогічно до тривожності, спостерігається значний розмах результатів, що може свідчити про варіативність індивідуальних реакцій на фруструючі ситуації. Щодо агресивності, середнє значення показника серед учасників дослідження складає 10,57 балів, що свідчить про наявність середнього рівня цієї характеристики в групі. Проте, широкий діапазон отриманих результатів від 0 до 18 балів вказує на значну варіабельність у виявленні реакцій досліджуваних. Середній показник рівня ригідності в досліджуваній вибірці становить 11,57 балів, що вказує на наявність середнього рівня ригідності серед учасників дослідження. Це означає, що більшість учасників можуть виявляти помірну схильність до відчуття напруженості чи незручності при зміні умов або прийнятті нових ідей, впертості у власних поглядах або поведінці, а також у відсутності або обмеженості гнучкості у вирішенні проблем.

Отже, аналіз результатів дослідження за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка вказує на наявність середніх показників у вибірці за діагностичними шкалами (рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності). Однак, беручи до уваги показники розмаху та стандартного відхилення, зауважимо про необхідність врахування деякої неоднорідності результатів, а отже - індивідуальних особливостей досліджуваних при розумінні їхніх психічних станів та реакцій на стимули.

*Таблиця 2.4*

### **Описові статистики вираженості схильності до прокрастинації**

**(за методикою «Шкала прокрастинації Б. Такмана»)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Схильність до прокрастинації	35	29	67	46,23	10,429
Valid N (listwise)	35				

Як видно з таблиці 2.4. середній показник вираженості схильності до прокрастинації серед досліджуваних осіб становить 46,23 бали. Враховуючи діапазон балів, визначений згідно з інструкцією до методики дослідження, можна встановити, що більшість учасників мають низьку схильність до прокрастинації. Однак, відповідно до отриманих результатів, можна зробити висновок, що існує значна розмаїтість у рівні схильності до прокрастинації серед досліджуваних осіб.

*Таблиця 2.5***Описові статистики за параметром мотивації (за методикою Мотивація успіху і страх невдачі А. А. Реана )**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
мотивація	35	4	19	13,83	3,443
Valid N (listwise)	35				

Відповідно до результатів аналізу особливостей мотивації в обраній вибірці, було виявлено, що середнє значення мотивації серед учасників становить 13,83 балів, відповідно, можна стверджувати, що переважна більшість досліджуваних не має чіткої вираженості мотивів досягнення успіху і уникнення невдач. Проте, можна стверджувати, що, є певна тенденція мотивації на успіх. Зокрема, на це вказують результати частотного аналізу, що наведені нижче.

*Таблиця 2.6***Частотний розподіл видів мотивації**

	Кількість	%	Накопичений %
1	19	54,3	54,3
2	14	40,0	94,3
3	2	5,7	100,0
Total	35	100,0	



Частотний розподіл видів мотивації серед учасників дослідження засвідчив, що вираженість мотиву досягнення успіху була зафіксована у 54,3 % досліджуваних, тоді як 40,0 % досліджуваних не виявили вираженого мотиваційного полюсу, тобто їхня мотивація щодо досягнення успіху або уникнення невдачі не визначена або є неоднозначною. Мотив уникнення невдач спостерігається у 5,7 % досліджуваних. Відповідно, можна стверджувати, що більшість досліджуваних має виражений мотив досягнення успіху. При цьому, когорта досліджуваних із невираженим мотиваційним полюсом також є значною.

Таблиця 2.7

**Кореляційний аналіз показників емоційного стану і мотивації  
у досліджуваній вибірці**

		Рівень тривожності	Рівень фрустрації	Рівень агресивності	Рівень ригідності	Схильність до прокрастинації	Мотивація
Рівень тривожності	<i>Correlation Coefficient</i>	1,000	,717**	-,077	,558**	,133	-,445**
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	.	,000	,662	,000	,448	,007
	<i>N</i>	35	35	35	35	35	35
Рівень фрустрації	<i>Correlation Coefficient</i>	,717**	1,000	,028	,510**	,184	-,429*
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,000	.	,874	,002	,291	,010
	<i>N</i>	35	35	35	35	35	35
Рівень агресивності	<i>Correlation Coefficient</i>	-,077	,028	1,000	,103	-,215	,117
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,662	,874	.	,558	,214	,504
	<i>N</i>	35	35	35	35	35	35
Рівень ригідності	<i>Correlation Coefficient</i>	,558**	,510**	,103	1,000	-,152	-,060
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,000	,002	,558	.	,384	,731
	<i>N</i>	35	35	35	35	35	35
Схильність до прокрастинації	<i>Correlation Coefficient</i>	,133	,184	-,215	-,152	1,000	-,553**
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,448	,291	,214	,384	.	,001
	<i>N</i>	35	35	35	35	35	35
Мотивація	<i>Correlation Coefficient</i>	-,445**	-,429*	,117	-,060	-,553**	1,000
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,007	,010	,504	,731	,001	.
	<i>N</i>	35	35	35	35	35	35

\*\* – кореляція значуща на рівні 0,01;

\* – кореляція значуща на рівні 0,05

Проведений аналіз кореляції показників емоційного стану та мотивації в досліджуваній вибірці вказує на наявність статистично значущих зв'язків між низкою показників. Зокрема, між рівнем тривожності та рівнем ригідності спостерігається середня пряма статистично значуща кореляція ( $r = 0,558$ ,  $p < 0,01$ ), що свідчить про те, що особи з вищим рівнем тривожності мають більш виражені ознаки ригідності і навпаки.

Також варто відзначити існування сильної зворотної статистично значущої кореляції між рівнем тривожності та рівнем фрустрації ( $r = ,717$ ,  $p < 0,01$ ), що може вказувати на те, що особи з вищим рівнем тривожності можуть мати вищий рівень фрустрації, або навпаки, особи з вищим рівнем фрустрації можуть виявляти більшу тривожність.

Також, можна стверджувати про наявність помірного зворотного статистично значущого взаємозв'язку між рівнем тривожності та мотивацією досягнення успіху або уникнення невдач. Коефіцієнт кореляції між цими двома змінними складає  $-0,445$  ( $p < 0,01$ ), що свідчить про помірну зворотну залежність між ними. Це означає, що зі зростанням рівня тривожності спостерігається тенденція до зниження мотивації досягнення успіху і зростання мотивації до уникнення невдач або, навпаки, особи з більшою мотивацією досягнення успіху можуть демонструвати нижчий рівень тривожності.

Крім цього, результати кореляційного аналізу вказують на помірний прямий статистично значущий зв'язок між рівнем фрустрації і рівнем ригідності ( $r = 0.510$ ,  $p < 0.01$ ). Це вказує на існування тенденції до того, що особи з вищим рівнем фрустрації також мають більш виражений рівень ригідності. Пряма кореляція вказує на те, що збільшення одного з цих показників може супроводжуватися збільшенням іншого.

За результатами кореляційного аналізу, між рівнем фрустрації та мотивацією виявлено помірну зворотну статистично значущу кореляцію на

рівні  $-0,429$  ( $p = 0,010$ ). Це означає, що існує зворотний зв'язок між цими двома змінними: збільшення рівня фрустрації пов'язане зі зменшенням мотивації і навпаки. Інакше кажучи, досліджувані, які переживають високий рівень фрустрації, можуть мати схильність до уникнення невдач або завдань, що можуть призвести до невдачі, що вказує на відповідний мотиваційний тип.

Також, з таблиці можна побачити, що виявлено помірну зворотну статистично значущу кореляцію між схильністю до прокрастинації та мотивацією досягнення успіху або уникнення невдач ( $r = -,553$ ,  $p = 0,01$ ). Коефіцієнт кореляції є статистично значущим на рівні, який означає, що ймовірність того, що таке значення кореляції може бути отримане випадково, дуже мала. На основі отриманих результатів можна стверджувати, що низький рівень фрустрованості індивіда зумовлює його мотивацію до успіху, і, навпаки – високий – обмежує у мотиваційних прагненнях. Оскільки кореляційний аналіз показує взаємозумовленість, а не каузацію, можемо припустити також існування зворотнього механізму: коли саме мотиваційні аспекти (і, відповідно, досягнення індивіда) зумовлюють рівень його фрустрованості. Отже, можна припустити, що учасники дослідження, які мають високий рівень фрустрації, мають меншу мотивацію до успіху та більшу мотивацію до уникнення невдач, і навпаки, учасники з низьким рівнем фрустрації мають більшу мотивацію до успіху та меншу мотивацію до уникнення невдач. Це може бути пов'язано з тим, що високий рівень фрустрації серед учасників дослідження може бути пов'язаний зі складністю адаптації до нових умов дистанційного навчання, невпевненістю у власних можливостях або недоліком підтримки та розуміння з боку оточуючих. Це може впливати на зниження мотивації досягнення успіху та збільшення мотивації уникнення невдач. Вищий рівень тривожності та ригідності можуть бути наслідком стресових ситуацій, невизначеності або невпевненості у майбутньому, що також може підсилювати відчуття фрустрації та впливати на мотиваційний стан студентів.

**Зіставний аналіз показників емоційного стану і мотивації залежно від статі учасників дослідження**

	Рівень тривожності	Рівень фрустрації	Рівень агресивності	Рівень ригідності	Схильність до прокрастинації	Мотивація
<i>Mann-Whitney U</i>	39,500	80,000	95,500	73,000	108,000	118,500
<i>Wilcoxon W</i>	94,500	135,000	420,500	128,000	433,000	443,500
<i>Z</i>	-3,137	-1,649	-1,087	-1,912	-,622	-,239
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	,002	,099	,277	,056	,534	,811
<i>Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]</i>	,001 <sup>b</sup>	,105 <sup>b</sup>	,287 <sup>b</sup>	,059 <sup>b</sup>	,553 <sup>b</sup>	,815 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: стать

b. Not corrected for ties.

Як видно з таблиці 2.8, у результаті зіставлення підвбірок, виділених на основі статевої приналежності досліджуваних, були виявлені статистично значущі відмінності за змінною “рівень тривожності”. Виявлені статистично значущі відмінності у рівнях тривожності між статевими групами можуть бути пов'язані з різними психологічними та біологічними факторами, які впливають на сприйняття та реагування на стресові ситуації. Наприклад, різні статеві групи можуть мати різні соціальні ролі та очікування, що може впливати на їхні емоційні реакції. За рештою показників статистично значущих відмінностей не виявлено. Це може вказувати на те, що інші фактори, крім статі, можуть бути більш суттєвими для розуміння цих психологічних станів. Наприклад, можливо, соціокультурний контекст, особистісні особливості або життєвий досвід впливають на спосіб, яким чоловіки та жінки переживають фрустрацію, проявляють агресивність, уникають прокрастинації та виявляють мотивацію. Таким чином, для отримання більш глибокого розуміння цих явищ необхідно додаткове дослідження, що враховуватиме широкий спектр факторів, що можуть впливати на психологічні процеси та поведінкові схеми.

### **2.3 Методичні рекомендації з профілактики психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання**

У відповідності до сучасних викликів, пов'язаних із переходом до дистанційного навчання, виникає необхідність вдосконалення методів та прийомів профілактики психологічних проблем серед студентів. Відповідно, для запобігання основних проблем, що виникають у студентів під час дистанційного навчання, необхідно розробити комплекс методичних рекомендацій, які б враховували психологічні потреби студентів.

Для ефективної практичної реалізації методичних рекомендацій необхідно впроваджувати їх на різних рівнях навчального процесу. Це може бути включення психологічних курсів у навчальну програму, організація психологічних заходів та подій на платформах дистанційного навчання, а також поширення інформації про доступні ресурси та послуги психологічної підтримки серед студентської громадськості.

Також, у рамках розробки методичних рекомендацій щодо профілактики психологічних проблем у студентів під час дистанційного навчання, варто розглянути різноманітні заходи, спрямовані на підтримку їхнього психічного здоров'я. Серед них можна відзначити проведення психологічних тренінгів, які сприяють розвитку адаптаційних стратегій та підвищенню рівня самосвідомості студентів, індивідуальні консультації психолога для розробки особистісних копінг-стратегій, створення онлайн груп підтримки, що надають можливість спілкуватися та ділитися досвідом з однодумцями, а також розвиток стратегій управління стресом та саморегуляції, що сприяють забезпеченню психологічного комфорту під час навчального процесу. Такий комплексний підхід допомагає студентам адаптуватися до нових умов навчання та забезпечує їхнє психічне благополуччя.

Крім цього, адекватне впровадження в умови дистанційного навчання визначається як ключовий принцип, спрямований на зменшення негативного впливу, який може виникнути внаслідок взаємодії між студентами та

викладачами. Використання зовнішніх навчальних ресурсів, а також внутрішніх комунікативних та індивідуальних стратегій викладачами може сприяти ефективній профілактиці та подоланню психологічних труднощів у взаємодії в умовах дистанційного навчання.

Викладач може сприяти профілактиці психологічних проблем у спілкуванні студентів, застосовуючи інтерактивні методи дистанційного навчання, такі як онлайн-дискусії або семінари, мозковий штурм та метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації.

Розробка групового проекту може сприяти розвитку емпатії під час комунікації через електронні засоби. Ця ініціатива сприяє формуванню емоційного зв'язку як між учасниками групи, так і з викладачем, чия участь передбачає надання інтелектуальної підтримки та вирішення можливих конфліктів на кожному етапі роботи. Крім того, такий метод сприяє розвитку самостійності студентів у процесі дистанційного навчання.

Подолання психологічних труднощів у комунікації між викладачем та студентами під час дистанційного навчання може бути досягнуто шляхом інтенсифікації такого спілкування. Створення чату в мобільному додатку або групі в соціальній мережі, яка забезпечує неперервну взаємодію між групами студентів і викладачами, є важливою складовою для забезпечення психологічно здорових відносин між усіма учасниками навчального процесу. Це дозволяє ефективно вирішувати організаційні питання, що виникають у процесі навчання, та отримувати підтримку шляхом надання зворотного зв'язку. Груповий чат також є важливою ініціативою, оскільки він дозволяє всім учасникам спілкуватися в зручний для них час, особливо коли на запитання можуть відповісти кілька отримувачів одночасно, що є, безумовно, зручним як для студентів, так і викладачів.

Подолання серйозного стресу, викликаного раптовою зміною звичного режиму, коли традиційна очна форма навчання перетворюється на дистанційну, є ключовим завданням. Студенти, які вже мають схильність до депресивних або тривожних станів, можуть мати обмежені можливості

адаптації до цієї зміни. Отже, важливо, щоб викладачі забезпечували емоційний комфорт та підтримували сприятливий психологічний клімат у своїх групах, сприяючи тим самим зниженню рівня стресу та підвищенню ефективності навчання студентів. Розуміння та емпатія з боку викладачів виявляються критично важливими в умовах відсутності інтернет-з'єднання або проблем з доступом до занять. У таких ситуаціях викладачам варто усвідомлювати можливі труднощі, з якими стикаються студенти, і пристосовувати методи навчання та формати занять до їхніх поточних можливостей. Співчутливе ставлення до індивідуальних обставин і готовність знаходити адаптивні рішення можуть сприяти збереженню мотивації та навчальної продуктивності студентів у складних умовах. Такий підхід не лише сприяє забезпеченню якісної освіти, але й підтримує психологічний комфорт студентського колективу, сприяючи їхньому успішному навчанню та розвитку.

У контексті дистанційного навчання усі учасники (студенти, їх батьки, викладачі) стикаються з різноманітними психологічними проблемами. Для забезпечення успішної взаємодії на відстані кожен з них має отримувати кваліфікований психолого-педагогічний супровід. Значна роль у цьому належить доброзичливості та толерантності, які є важливими психологічними факторами у сприятливому розвитку дистанційного навчання. Важливо, щоб викладачі володіли навичками забезпечення конфіденційності та уміли уникати стресу, пов'язаного з порушенням особистих меж. Крім того, учасники дистанційного навчання мають право на особистий час, тому деякі питання можуть бути обговорені офлайн, через листування, що не вимагає негайної відповіді. Розробка та узгодження набору правил, які регулюють спілкування між викладачем та студентами, може сприяти подоланню психологічних труднощів, що виникають у процесі дистанційного навчання.

Також, встановлення чіткого плану та розкладу навчання відіграє важливу роль у забезпеченні психологічного комфорту під час дистанційного навчання. Думка про можливість виконання навчальних завдань у будь-який

час може призвести до зниження мотивації, продуктивності та успішності студентів. Отже, є критично важливим, щоб учасники мали чіткий графік не лише для занять, а й для підготовки до них. Завдання мають бути структуровані таким чином, щоб не перешкоджати студентам дотримуватися свого режиму дня, включаючи ранкове вставання, час для виконання домашніх завдань та відпочинку. Дотримання режиму дня допомагає всім учасникам дистанційного процесу підвищити ефективність і подолати психологічні труднощі, пов'язані з ускладненням здійснення навчання у зв'язку з дистанційним форматом.

Окрім цього, задля профілактики психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання передбачається активна роль викладачів у сприянні розумінню соціальної важливості навчального матеріалу студентами. Для досягнення цієї мети можливе використання методів, що спрямовані на встановлення зв'язку між теоретичними знаннями та практичним застосуванням в реальному житті. Викладачі можуть використовувати аналогії, приклади та ілюстрації, щоб допомогти студентам зрозуміти, як отримана інформація відображається на їхній повсякденній діяльності та взаємодії з соціальним оточенням. Такий підхід сприяє не лише поглибленню розуміння матеріалу, але й активізації мотивації до навчання, забезпечуючи його більшу релевантність і практичну цінність для студентів.

Однією з важливих стратегій, що сприяють профілактиці психологічних проблем серед студентів, є розвиток навичок саморегуляції, що є важливим аспектом в підтримці психічного здоров'я. Для досягнення цієї мети, студентам рекомендується впроваджувати в свою повсякденну практику різноманітні методи. Серед них варто зазначити методи релаксації, медитації та дихальні вправи, що дозволяють зняти напругу, поліпшити концентрацію уваги та зберегти психоемоційний баланс. Ці практики допомагають студентам управляти своїми емоціями та реакціями на стрес, що виникає внаслідок навчання та інших життєвих ситуацій, тим самим сприяючи їхньому психічному та психологічному благополуччю.



Отже, методичні рекомендації з профілактики психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання є ефективним інструментом для збереження психічного здоров'я та підвищення адаптаційних здібностей, і регулярна психологічна підтримка, розвиток навичок саморегуляції та підтримка соціального зв'язку сприяють покращенню якості навчання та зниженню ризику виникнення психологічних проблем серед студентської молоді в умовах дистанційного навчання.

## **2.4 Висновки до другого розділу**

Емпіричне дослідження щодо вивчення психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання на кафедрі психології і туризму, факультету туризму, бізнесу і психології, Київського національного лінгвістичного університету, було проведено з використанням методик «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка, «Мотивація успіху і боязнь невдач» А.А. Реана та «Шкала прокрастинації Б. Такмана».

В дослідженні брали участь 35 респондентів віком від 17 до 23 років, серед яких чоловіків було 10 осіб (28,6%), а жінок - 25 осіб (71,4%).

Результати проведеного дослідження виявили значущі кореляційні зв'язки між різними показниками емоційних станів, що були визначені в ході аналізу матеріалів наукових джерел з досліджуваної проблематики, та мотиваційних полюсів у досліджуваній вибірці. Аналіз показав, що існує статистично значуща кореляція між рівнями тривожності та ригідності, що підтверджує тенденцію осіб з вищим рівнем тривожності мати виражені ознаки ригідності. Значущий зв'язок також виявлено між тривожністю та фрустрацією, що може свідчити про те, що особи з вищим рівнем тривожності можуть демонструвати вищий рівень фрустрації, або навпаки. Крім того, спостерігається статистично значуща кореляція між тривожністю та мотивацією уникнення невдач, що свідчить про те, що зі зростанням рівня тривожності може зменшуватися мотивація досягнення успіху та

збільшуватися мотивація уникнення невдач. Крім цього, існує статистично значуща пряма кореляція між тривожністю та фрустрацією, що вказує на тенденцію осіб з вищим рівнем тривожності мати більш виражений рівень фрустрації. Додатково, виявлено кореляцію між рівнем фрустрації та мотивацією уникнення невдач, що свідчить про те, що зі збільшенням рівня фрустрації може зменшуватися мотивація досягнення успіху. На основі результатів можна припустити, що учасники дослідження, які переживають високий рівень фрустрації, можуть мати меншу мотивацію досягнення успіху та більшу мотивацію уникнення невдач, а також більш виражений рівень тривожності та ригідності.

Додатково, аналіз показав, що в результаті порівняння підвбірок за статевою приналежністю, за винятком рівня тривожності, статеві відмінності не мають суттєвого впливу на інші психологічні показники.

Також, розроблено багато рекомендацій щодо профілактики психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання головними з яких, наприклад, є проведення психологічних тренінгів, індивідуальні консультації, створення груп підтримки та розвиток стратегій управління реакціями на стрес, ефективна психологічна підтримка, розвиток навичок саморегуляції та підтримка соціального зв'язку, що сприяють покращенню якості навчання та зниженню ризику виникнення психологічних проблем серед студентів у дистанційному форматі, а також співчутливе ставлення викладачів, адаптивність у методах навчання та структурований графік допомагають студентам ефективно подолати стрес та досягти успіху в умовах дистанційного навчання.

## ВИСНОВКИ

У роботі було проаналізовано сукупність вихідних положень, що утворюють науково-теоретичну основу дослідження психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання. Аналіз міри представленості досліджуваної проблематики у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах засвідчив, що дистанційне навчання спрямоване на студентів з достатньою самосвідомістю, що призводить до негативних впливів на психологічну сферу. Основні проблеми включають відсутність контролю та взаємодії, психологічні бар'єри в комунікації, ризик втрати мотивації через відсутність реального спілкування, технічні проблеми, невідповідність очікувань змісту навчання, а також зміни соціальної взаємодії та відсутності традиційного обміну зворотним зв'язком; почуття ізольованості, негативний вплив на рівень концентрації та уваги. Дослідження також вказують на можливість розвитку різних видів прокрастинації та її вплив на студентів різних курсів. Крім того, студенти, що характеризуються вираженим нейротизмом, можуть стикатися з труднощами в онлайн-навчанні через свою тенденцію до негативного сприйняття нового середовища та втрати мотивації.

Для простеження динаміки психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання було проведено експериментальне дослідження з використанням методик «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка, «Мотивація успіху і боязнь невдач» А.А. Реана та «Шкала прокрастинації Б. Такмана».

Під час емпіричного вивчення структурно-змістовних особливостей психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання було виявлено, що більшість учасників мають середні рівні тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Щодо схильності до прокрастинації, більшість учасників мають низький рівень. Щодо мотивації, більшість досліджуваних мають виражений мотив досягнення успіху, але також

відзначається частина, у якої мотивація щодо досягнення успіху або уникнення невдачі не визначена або є неоднозначною.

Також, згідно з результатами опитування, люди з вищим рівнем тривожності мають виразніші ознаки ригідності, а також можуть демонструвати більший рівень фрустрації. Також встановлено, що зі зростанням показників даних емоційних станів зменшується мотивація досягнення успіху та збільшується мотивація уникнення невдач. Ці результати дозволяють припустити, що особи з високим рівнем фрустрації можуть демонструвати тенденцію до зниження мотивації досягнення успіху та зростання рівня мотивації уникнення невдач, а також більш виразний рівень тривожності та ригідності, що може бути пов'язаним з тим, що високий рівень фрустрації серед учасників дослідження може бути наслідком ускладнень адаптації до нових умов дистанційного навчання, відчуття невпевненості у власних здібностях або недостатньої підтримки та розуміння з боку оточуючих. Ці фактори можуть впливати на зниження мотивації досягнення успіху та збільшення мотивації уникнення невдач. Високий рівень тривожності та ригідності можуть бути результатом стресових ситуацій, почуття невизначеності або невпевненості у майбутньому, що також може підсилити відчуття фрустрації та впливати на мотиваційний стан студентів. Також, порівняння підвбірок за статевою приналежністю показало, що статеві відмінності, за винятком рівня тривожності, не мають суттєвого впливу на інші психологічні показники. Виявлені статистично значущі різниці у рівнях тривожності між статевими групами можуть бути обумовлені різноманітними соціокультурними, психологічними та біологічними факторами, що впливають на сприйняття та реагування на стресові ситуації. Наприклад, різні соціальні ролі та очікування для різних статевих груп можуть викликати різноманітні емоційні реакції. Отже, можна зробити висновок, що результати проведеного дослідження довели гіпотезу, що умови дистанційного навчання впливають на психологічний стан студентів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова А., Вауліна Л., Кухарев Н. Про етику педагогічного спілкування. Дир. шк., ліцею, гімназії, 2006, 104-105.
2. Ануфрієва Н. М., Зелінська Т. М., Туриніна О. Л. Соціальна психологія : Навч.-метод. комплекс. Київ : МАУП, 2006. 200 с.
3. Белецька М. О. Психоемоційні стани здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України* : матеріали IV Всеукр. круглого столу з міжнар. участю до 75-річчя з дня створення Орг. Об'єдн. Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), м. Київ, 17 листоп. 2021 р. Київ, 2022. С. 332–337.
4. Белов О. О. Психологічні проблеми та основні напрямки збереження психічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2023. Т. 8, № 1(41). С. 100–106.
5. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування : Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. Атіка, 2005. 252 с., С. 77-92.
6. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. : Навч. посіб. / В. Вишнівський та ін. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
7. Галецька І. І. Критерії психологічного здоров'я. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2007. С. 317–328.
8. Головська І. Г., Чернева Т. М. Психологічні особливості розвитку мотивації навчання студентів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми сучасної психології* : матеріали II Всеукр. наук. інтернет-конф., м. Одеса, 15 жовт. 2021 р. Одеса, 2021. С. 226–233.

9. Головська І. Г. Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. Головська І. Г. Лазоренко Т. М. Чернева Т. Габітус. 2020. Вип. 17. С. 57–61.
10. Грузинська І. Комунікативна депривація в умовах дистанційного навчання студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. С. 31–39.
11. Данилович К. Ефективність дистанційного навчання: рекомендації та практичні поради. Київ, 2020.
12. Жевакіна, Н. В. Технологія дистанційного навчання: сутність та особливості. *Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*, (4). 2003. С. 68–73.
13. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики / О. А. Жерновникова // *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки* / Бердян. держ. пед. ун-т ; [редкол.: Богданов І. Т. (голов. ред.) та ін.]. – Бердянськ, 2017. – Вип. 2. – С. 219–225.
14. Заболоцький А.Ю. Психологічні проблеми дистанційного навчання викладачів в системі післядипломної педагогічної освіти. / А.Ю. Заболоцький // *Правничий вісник Університету «КРОК»*. - №22. – Вип. 22. – С. 204-209.
15. Захаренко Л. М. Дослідження особливостей навчальної мотивації курсантів випускного курсу / Л. М. Захаренко, О. О. Малогорова, Т. І. Юрченко-Шеховцова // *Право і Безпека*. 2018. № 2. С. 36-42.
16. Іваненко Ю. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2020. № 49. С. 60–83.
17. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 5(31). С. 14–24.

18. Кічук А.В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів та факторів, які їх зумовлюють при карантинних обмеженнях. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2020. № 3 (53), Т. 3. С. 5–18.
19. Кононова М. М. До проблеми депривації особистості в контексті глибинного пізнання. Психологічні координати розвитку особистості: реалії і перспективи : зб. наук. матеріалів V міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Полтава, 27–28 квітня 2020 р.). Полтава, 2020. С. 63–66.
20. Красюк, Ю.М. Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів дистанційної форми навчання. *Зб. мат. Національної наук.-метод. конф. «Цифрова економіка»*. КНЕУ. 4–5 жовтня 2018 р. Київ. КНЕУ. 2018. С. 223—226.
21. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс. *Навч. посібник*. За ред. В.М. Кухаренка, 3-є вид. Харків. НТУ"ХПІ", "Торсінг". 2002. 320 с.
22. Лановенко А. Дистанційне навчання—педагогічна технологія ХХІ століття. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2005. № 60. С. 80–86.
23. Ліщинська Л. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія. м. Вінниця, 31 берез. 2024 р. Київ, 2017. С. 7–31.
24. Мазур В. М. Дистанційні освітні технології в підготовці психологів. *Актуальні проблеми психології*, 2009. С. 5-7.
25. Максименко С. Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні. *Педагогічна газета*. 2004. 12 берез. С. 1–2.
26. Матвєєва Ю. І. Етичні та психологічні аспекти взаємодії учасників дистанційного освітнього процесу. *Правова позиція*. 2021. Т. 33, № 4. С. 43–48.
27. Мацкевич В. Г. Психологічні проблеми мотивації: дослідження і теорії. Київ : Вища шк., 1980. 200 с.
28. Мельник Ю. В., Бороденко Н. Д., Богданова Н. В. Деякі проблеми організації дистанційного навчання в ВНЗ. *П'ята міжнародна науково-*

- практична конференція* : зб. пр. V Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 2017 р. Київ, 2017. С. 26.
29. Назар М. М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2010. 396 с.
30. Наливайко О. О. Дистанційне навчання: сутність та особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. № 36. С. 75–81.
31. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2010. 1 січ. С. 1–16.
32. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник. Київ : Кондор, 2009. 576 с.
33. Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія»*. 2021. № 12. С. 64–68.
34. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. № 4. С. 1–36.
35. Ржевська-Штефан З. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. *Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання*. 2021. Т. 59, № 14. С. 80–89.
36. Рукавішнікова, О. В. Теоретичні питання організації дистанційного навчання в освітній роботі [Електронний ресурс]. URL: [http://www. tcprpv. ho. com. ua/docs/st\\_rykavishnikova1. htm](http://www.tcprpv ho.com.ua/docs/st_rykavishnikova1.htm).
37. Самойленко О. М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. *Збірник наукових праць «Дистанційна освіта України»* : Міжнар. науково-практ. конференція, м. Харків, 2011. С. 10.
38. Сватенкова Т. Мотиваційний потенціал підлітка у період дистанційного навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. Т. 2, № 36. С. 100–107.



39. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. № 3-4. С. 78–87.
40. Смульсон Ю. Дистанційне навчання: психологічні засади. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
41. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2014. С. 190–197.
42. Столярчук, О. А., Сергєєнкова, О. П., Коханова, О. П. Проблема академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. *Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний вимір психології та педагогіки»*. м. Львів, 22–23 травня 2020 р.. С. 62–66.
43. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 3, № 75. С. 91–96.
44. Філатова Т. С. Психологічні особливості розвитку мотиваційної сфери майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. С. 111–115.
45. Ярема Н. Ю. Психологічне здоров'я особистості. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 106–115.
46. Al-Arimi A. M. A. K. Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 152. P. 82–88.
47. Bailenson J. N. Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*. 2021. Vol. 1, no. 2. P. 1–6.
48. Bhagat K. K., Wu L. Y., Chang C. Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35, no. 4. P. 98–108.

- 49.Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic / F. Biwer et al. *Frontiers in psychology*. 2021. No. 12. P. 1–12.
- 50.Bullock A. N., Colvin A. D., Jackson M. S. “All zoomed out”: strategies for addressing zoom fatigue in the Age of COVID-19. *In Innovations in Learning and Technology for the Workplace and Higher Education: Proceedings of ‘The Learning Ideas : Conference*, Springer, 2022. P. 61–68.
- 51.E D., R.M R. Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation* / ed. by R. M. Ryan. Oxford, 2012. P. 85–107.
- 52.COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning / E. Dorn et al. *McKinsey & Company*. 2021. No. 27. P. 1–15.
- 53.Ellis A., Dryden W. The practice of rational-emotive therapy (RET). 2nd ed. New York : Springer Publishing Co., 1987. 280 p.
- 54.Fosslien L., Duffy M. W. How to combat zoom fatigue. *Harvard Business Review*. 2020. No. 29. P. 1–6.
- 55.Holmberg B. Guided didactic conversation in distance education. *Distance education: International perspectives*. London, 2020. P. 114–122.
- 56.Keegan D. Distance training in the European Union. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1997. 100 p.
- 57.Lischer S., Safi N., Dickson C. Remote learning and students’ mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects*. 2022. No. 51. P. 589–599.
- 58.Markova T., Glazkova I., Zaborova E. Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. No. 237. P. 685–691.
- 59.College students’ motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders / M. Meeter et al. New York : CC-By Attribution 4.0 International, 2020. 26 p.

60. Milgram N. A., Gehrman T., Keinan G. Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and individual differences*. 1992. Vol. 13, no. 12. P. 1307–1313.
61. Avoid Zoom fatigue, be present and learn / E. Peper et al. *NeuroRegulation*. 2021. Vol. 8, no. 1. P. 47.
62. Randler C., Horzum M. B., Vollmer C. The influence of personality and chronotype on distance learning willingness and anxiety among vocational high school students in Turkey. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. Vol. 6, no. 15. P. 93–110.
63. Stark E. Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in the Success of Online vs. Face-to-Face Students. *Online Learning*. 2019. Vol. 3, no. 23. P. 234–251.
64. Wang Y. The research on the impact of distance learning on students' mental health. *Educ Inf Technol*. 2023. No. 28. P. 12527–12539.
65. Wolfe C. R. Learning and Teaching on the World Wide Web. Cambridge, Massachusetts : Academic Press, 2001. 312 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Електронна форма опитування респондентів

##### Самооцінка психічних станів

Добрий день, шановні студенти! Дякую, що погодились взяти участь в дослідженні. Участь у тестуванні є анонімною, проте, для зручності аналізу результатів, будь ласка, вкажіть свою стать, вік та ім'я або псевдонім. Тестування займе орієнтовно 5-10 хвилин.

Уважно прочитайте і дайте оцінку твердженням, які пропонуються нижче. Якщо цей стан вам притаманний часто, ставиться 2 бали, якщо цей стан буває рідко, то ставиться 1 бал, якщо ж зовсім не притаманний - 0 балів.

1. Не відчуваю у собі впевненості
  - Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
2. Часто червонію без причин
  - Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
3. Мій сон неспокійний
  - Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
4. Легко починаю нудьгувати
  - Часто притаманний

- Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
5. Непокоюся через неприємності, які є тільки в уяві
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
6. Мене лякають труднощі
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
7. Люблю аналізувати свої недоліки
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
8. Мене легко переконати
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
9. Я підозрілий(-а)
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
10. Важко переносу час очікування
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
11. Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких можна знайти вихід
- Часто притаманний

- Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
12. Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
13. У неприємних ситуаціях я схильний(-а) без поважних причин звинувачувати себе
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
14. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її даремною
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
16. Я часто почуваю себе беззахисним(-ою)
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
17. Іноді в мене буває стан відчаю
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
18. Відчуваю розгубленість перед труднощами.
- Часто притаманний

- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

19. У важкі хвилини життя іноді поводжуся по дитячому, хочу, щоб пожаліли

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

20. Вважаю недоліки свого характеру невиправними

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

21. Залишаю за собою право вирішального голосу

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

22. Часто при розмові перебиваю співрозмовника

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

23. Мене легко розсердити

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

24. Люблю робити зауваження іншим

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

25. Хочу бути авторитетом для оточуючих

- Часто притаманний

- Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
26. Не задовольняюся малим, хочу більшого
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
27. Коли розгніваюся, погано себе стримую
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
28. Більше люблю керувати, ніж підкорятися
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
29. У мене різка, грубувата жестикуляція
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
30. Я злопам'ятний
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
31. Мені важко змінювати звички
- Часто притаманний
  - Частково притаманний
  - Зовсім не притаманний
32. Нелегко переключати увагу
- Часто притаманний
  - Частково притаманний



- Зовсім не притаманний

33.3 обережністю ставлюся до всього нового

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

34. Мене важко переконати

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

35. Нерідко в мене з голови не виходить думки, яких потрібно позбутися

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

36. Нелегко зближуюся з людьми

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

37. Мене розчаровують навіть незначні порушення плану

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

38. Я проявляю впертість

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

39. Неохоче йду на ризик

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

#### 40. Різко реаую на відхилення від прийнятого мною режиму

- Часто притаманний
- Частково притаманний
- Зовсім не притаманний

Будь ласка, уважно прочитайте твердження та оцініть ступінь Вашої згоди чи незгоди з кожним пунктом, використовуючи запропоновану шкалу відповідей. Якщо Ви повністю не погоджуєтесь з твердженням, обирається "1", якщо Ви ставитеся нейтрально, або Вам важко визначитися, обирається "3", якщо повністю погоджуєтесь, обирається "5". Будь ласка, відповідайте чесно та щиро.

1. Я відкладаю завершення справ без вагомої причини, навіть коли це дуже важливо.  
1 2 3 4 5
2. Я відкладаю на більш пізній термін початок будь-яких справ, які мені не подобаються.  
1 2 3 4 5
3. Якщо є визначений термін, до якого потрібно щось зробити, я чекаю до останньої хвилини.  
1 2 3 4 5
4. Я відкладаю прийняття важливих рішень.  
1 2 3 4 5
5. Я завжди відкладаю на майбутнє вдосконалення ділових навичок.  
1 2 3 4 5
6. Я вмію знаходити виправдання для «байдикування».  
1 2 3 4 5
7. Я присвячую необхідний час навіть нудним заняттям, таким як навчання.  
1 2 3 4 5

8. Я марную час даремно.

1 2 3 4 5

9. Зараз я безглуздо витрачаю час, але нічого не можу з цим вдіяти.

1 2 3 4 5

10. Якщо робота дуже важка, я впевнений, що можу відкласти її на потім.

1 2 3 4 5

11. Я обіцяю собі: якщо закінчу справу, то я маю право розслабитися

1 2 3 4 5

12. Якщо я планую що-небудь, то завжди дотримуюся плану.

1 2 3 4 5

13. Навіть коли я ненавиджу себе за те, що ще не розпочав(ла) діяти, це не допомагає мені.

1 2 3 4 5

14. Я завжди закінчую важливі справи заздалегідь, з запасом часу.

1 2 3 4 5

15. Я залишаюся байдужим, навіть якщо знаю, як важливо розпочати цю роботу.

1 2 3 4 5

16. Відкласти щось на завтра – це не вирішення проблеми.

1 2 3 4 5

Залежно від того чи погоджуєтесь ви з твердженням чи ні, виберіть одну з відповідей - «так» або «ні». Якщо вам складно відповісти, пам'ятайте, що «так» означає і «так», і «скоріше так, ніж ні»; «ні», означає і "ні", і "скоріше ні, ніж так".

Будь ласка, відповідайте на питання довго не замислюючись.

1. Включаючись у роботу, сподіваюся на успіх.

а) так

б) ні

2. У діяльності активний.
  - a) так
  - b) ні
3. Схильний до прояву ініціативи.
  - a) так
  - b) ні
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюсь по можливості знайти причини відмови від них.
  - a) так
  - b) ні
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереально важкі.
  - a) так
  - b) ні
6. При зустрічі з перешкодами зазвичай не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
  - a) так
  - b) ні
7. При чергуванні успіхів та невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
  - a) так
  - b) ні
8. Продуктивність діяльності здебільшого залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
  - a) так
  - b) ні
9. За виконання досить важких завдань за умов обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
  - a) так
  - b) ні
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.

- a) так
  - b) ні
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
- a) так
  - b) ні
12. Якщо ризикую, то обдуманно, а чи не відчайдушно.
- a) так
  - b) ні
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
- a) так
  - b) ні
14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за труднощами або трохи завищені, але досяжні цілі.
- a) так
  - b) ні
15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується.
- a) так
  - b) ні
16. При чергуванні успіхів та невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.
- a) так
  - b) ні
17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
- a) так
  - b) ні
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене покращується, навіть якщо завдання досить тяжке.
- a) так

б) ні

19. У разі невдачі я зазвичай не відмовляюся від поставленої мети.

а) так

б) ні

20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у разі невдачі його привабливість тільки зростає.

а) так

б) ні

## РЕЗЮМЕ

Власенко Д.В. «Психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання».

Метою даної роботи є теоретично проаналізувати і емпірично дослідити психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання.

Об'єкт дослідження – психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання

Предмет дослідження – специфіка психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання

Для досягнення окресленої мети і вирішення завдань дослідження було використано комплекс методів:

*теоретичних* – аналіз, порівняння, синтез, систематизація та узагальнення матеріалів наукових джерел з досліджуваної проблематики;

*емпіричних* – психологічні методики дослідження психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання;

*статистичних* – методи математико-статистичної обробки результатів.

У роботі було проаналізовано наукові джерела на тему психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано сукупність вихідних положень, що утворюють науково-теоретичну основу дослідження, проаналізовано міру представленості досліджуваної проблематики у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах, а також простежено динаміку психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання. Задля емпіричного вивчення феноменів психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання було проведене емпіричне дослідження, яке дозволило виявити, що особи з високим рівнем фрустрації можуть демонструвати тенденцію до зниження мотивації досягнення успіху та зростання рівня мотивації уникнення невдач, а також більш виразний рівень тривожності та ригідності, що може бути пов'язаним з тим, що високий рівень фрустрації серед учасників дослідження може бути

наслідком ускладнень адаптації до нових умов дистанційного навчання, відчуття невпевненості у власних здібностях або недостатньої підтримки та розуміння з боку оточуючих. Ці фактори можуть впливати на зниження мотивації досягнення успіху та збільшення мотивації уникнення невдач.

Запропоновано рекомендації щодо стратегій, які сприятимуть запобіганню та подоланню психологічних проблем студентів в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: психологічні проблеми, студенти, дистанційне навчання, мотивація, комунікативні бар'єри, прокрастинація, фрустрація, тривожність, адаптація, саморегуляція, психологічне здоров'я, соціальна ізоляція.

## ABSTRACT

Vlasenko D.V. "Psychological problems of students in the context of distance learning".

The aim of this study is to theoretically analyze and empirically investigate the psychological problems faced by students in the context of distance learning.

The object of the study is the psychological problems of students in the context of distance learning.

The subject of the study is the specificity of psychological problems faced by students in the context of distance learning.

To achieve the outlined goal and address the research tasks, a complex of methods was used:

theoretical methods - analysis, comparison, synthesis, systematization, and generalization of materials from scientific sources on the researched problem;

empirical methods - psychological research techniques of students' psychological problems in the context of distance learning;

statistical methods - methods of mathematical and statistical processing of results.



The study analyzed scientific sources on the topic of psychological issues of students in the context of distance learning. A set of initial positions forming the scientific and theoretical basis of the research was substantiated, the degree of representation of the researched problem in domestic and foreign scientific sources was analyzed, and the dynamics of students' psychological issues in the context of distance learning were traced. For the empirical study of the phenomena of psychological problems of students in the context of distance learning, an empirical study was conducted, which revealed that individuals with a high level of frustration may demonstrate a tendency to decrease achievement motivation and increase failure avoidance motivation, as well as a higher level of anxiety and rigidity. This may be associated with the fact that a high level of frustration among the study participants may be a consequence of adaptation difficulties to the new conditions of distance learning, feelings of uncertainty in their abilities, or insufficient support and understanding from others. These factors may affect the decrease in achievement motivation and increase in failure avoidance motivation.

Recommendations are proposed for strategies that will help prevent and overcome the psychological problems of students in the context of distance learning.

Keywords: psychological issues, students, distance learning, motivation, communication barriers, procrastination, frustration, anxiety, adaptation, self-regulation, psychological health, social isolation.