

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Факультет соціально та психологічної освіти

Кафедра психології

## **ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

освітній ступінь магістр

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Виконала: студентка II курсу, 264  
групи

спеціальності 053 Психологія  
Освітня програма Психологія

**Кропивка Валерія Валеріївна**

Керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

Харченко Н. А.

Рецензент:

кандидат психологічних наук,  
доцент, професор

Якимчук Б.А.

Умань — 2023

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
1.1. Адаптація як предмет психологічних досліджень .....	6
1.2. Психологія дистанційного навчання .....	16
1.3. Фактори, що впливають адаптацію до дистанційного навчання .....	26
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
2.1. Методологія та організація дослідження.....	41
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	44
2.3. Модель самоефективності як чинника адаптації студентів до умов дистанційного навчання .....	50
Висновки до другого розділу.....	62
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	67
ДОДАТКИ .....	75

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Існує актуальна потреба у виявленні характерних психологічних особливостей дистанційного навчання, що стає все більш поширеним у мережі Інтернет як у світі загалом, так і в Україні зокрема.

У наукових публікаціях останніх років помітно зростає інтерес до питання адаптації студентів вищих навчальних закладів до навчальної діяльності. Студентський період, який є перехідним від юності до зрілості, зазвичай належить до юнацького віку. Період юності – це перехід від етапу залежних від дорослих стосунків до самостійного життя, у якому пріоритетне місце відводиться власному вибору і відповідальності. Перед юнаком стоїть завдання досягнення соціальної та особистісної зрілості, у процесі чого важлива роль відводиться адаптації, здатності функціонувати як повноправний член суспільства.

Наприкінці 70-х – на початку 80-х років вчені досліджують процес адаптації в динаміці від 1 до 5 курсу (Н. Амінев, Р. Бибріх, В. Кудрявцев, В. Натаров, Т. Щеглова та інші). Науковці говорять про ситуацію подвійної адаптації, у якій опиняється студент. Це, по-перше, адаптація до ЗВО, по-друге, адаптація до обраної професії. Перебіг процесу адаптації залежить від: 1) професійної орієнтації особистості; 2) знань про умови організації навчання у ЗВО; 3) наявності у студента професійно важливих якостей; 4) ставлення до навчання; 5) ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Дослідження процесу адаптації студентів до умов ЗВО 90-х років носять індивідуально-орієнтований характер (Л. Мітіна, О. Чирікова, М. Молоканов, М. Макаренко, Д. Оборіна та інші). Вчені в цьому періоді акцентують увагу на особистості у процесі адаптації. Так, І. Булах відзначає, що у студентів 1–3 курсів серйозною перешкодою у професійному й особистісному самовизначенні є несформоване почуття власної ідентичності.

Більшість чинників, що впливають на якість дистанційного навчання можна розділити на: а) фактори, пов'язані з професійно-особистісними

якостями викладача (бажання впроваджувати онлайн навчання, наявність необхідних компетенцій щодо впровадження даної форми навчання); б) фактори, пов'язані з організацією дистанційної освіти у закладі вищої освіти (доступ до необхідних матеріалів, якість технічного обладнання, швидкість мережі Інтернет); в) фактори, пов'язані зі здобувачем освіти.

**Об'єктом дослідження** є адаптація.

**Предметом дослідження** виступають психологічні особливості адаптації студентів до умов дистанційного навчання.

**Метою дослідження** є теоретичний аналіз та емпіричне вивчення психологічних особливостей адаптації студентів до умов дистанційного навчання.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання**:

- 1) Теоретично проаналізувати поняття «адаптація» та «дистанційне навчання»;
- 2) Розкрити психологічні особливості дистанційного навчання студентів;
- 3) Емпірично дослідити психологічні особливості адаптації студентів до умов дистанційного навчання;
- 4) Запропонувати модель підвищення самоефективності студентів в умовах дистанційного навчання.

В якості **гіпотези** дослідження висунуто припущення про існування відмінностей в адаптації студентів 1-2 і 3-4 курсів.

У роботі застосовувалися такі **методи**: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури, тестування, методи якісного аналізу даних, методи математичної статистики. Оцінку соціальної адаптованості здійснено шляхом застосування опитувальника оцінки стану адаптації «ОСАДА» (С. Яковенко) і опитувальника Роджерса-Даймонд в адаптації О. Осницького; для діагностики копінг-стратегій як чинника соціальної адаптації студентів ми використали методику Е. Хейма та опитувальник

«Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман в адаптації Т. Крюкової).

**Організація дослідження.** Всього у нашому дослідженні взяли участь 74 студенти 1-4 курсів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта». Ми зазначаємо, що основними нашими респондентами були особи жіночої статі, тому зріз за статевою ознакою ми не проводили, натомість визначили особливості адаптації студентів 1-2 і 3-4 курсів.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в уточненні поняття «адаптація», як теоретичної основи дослідження; в з'ясуванні основних відмінностей між адаптацією до дистанційного навчання студентів 1-2 і 3-4 курсів.

**Практична значимість результатів дослідження.** Результати емпіричного дослідження можуть бути використані в діяльності фахівців, що працюють у вищих навчальних закладах, психологічних центрах, можуть бути застосовані в розробці соціально-психологічних тренінгів з навчання та розвитку студентів.

**Структура роботи** складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

**Публікації автора за темою дослідження:**

Харченко Н., Галімон В. Психологічні особливості адаптації студентів до умов дистанційного навчання. *Виклики сучасної психологічної науки країн ЄС: перспективи інтеграції українського досвіду* [збірник тез методологічного семінару лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України]. Відп. ред. В.Л. Злишков; укладачі С.О. Лукомська, О.В. Котух. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 53 с. <https://www.academia.edu/109029609>



# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ АДАПТАЦІЇ

## 1.1. Адаптація як предмет психологічних досліджень

Актуальність наукового аналізу проблем адаптації зумовлена її соціальною значущістю, прямим та опосередкованим зв'язком із ключовими соціальними процесами, явищами та процесами. Нині очевидно, що соціум, будучи складною, багаторівневою системною організацією, не лише має на меті задоволення потреб індивідів, груп і спільнот, а й в силу низки обставин, продукує ризики, виклики для соціально-структурних елементів. Відповідно, такі умови детермінують необхідність реагування на ризики, внаслідок чого актуалізуються адаптаційні механізми. Необхідною умовою нормальної, плідної життєдіяльності людини є оптимальна її збалансованість із навколишнім соціальним середовищем, тобто можливість задоволення людиною своїх значущих потреб і цілей за допомогою такої поведінки, яка відповідає нормам моралі і не суперечить вимогам суспільства. Ключову роль у цьому відіграє адаптація.

Поняття «адаптація» походить від латинського «adaptatio» (прикладання, пристосування) і розуміється як «пристосування організму до мінливих умов середовища». Тобто, взаємний зв'язок розвитку індивіда (організму) і умов середовища закладений вже у понятті. У психологічному словнику адаптація визначається як пристосування людини до існування в суспільстві відповідно до його вимог та власних потреб, мотивів й інтересів. Словник української мови тлумачить адаптацію як пристосування організмів, органів чуття до умов існування. У словнику С. Ожегова подано два визначення адаптації: спрощення тексту для малопідготовлених читачів і популярне – пристосування організму до зовнішніх умов. Залежність організмів від умов життя відзначали ще давньогрецькі вчені Анаксагор, Демокрит, Арістотель. У філософському енциклопедичному словнику [17] адаптація трактується як вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, в ході якого узгоджуються вимоги й очікування її

учасників. Найважливіший компонент адаптації – це узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища, що включає також тенденції розвитку середовища і суб'єкта, при цьому адаптація розглядається на фізіологічному, біологічному, психологічному і соціальному рівнях. Дослідники проблеми адаптації О. Реан і М. Свиридов зазначають, що питання про необхідність вивчення адаптації вперше поставив давньогрецький філософ Аристотель. Спостерігаючи фактори пристосування організмів до умов довкілля, він прийшов до висновку, що в їх взаємодіях є загальна доцільність.

Доволі новаторською для ХІХ ст. є думка засновника емпіріокритицизму Р. Авенаріуса про те, що пізнання може розумітися як процес адаптації до середовища, а комплекс уявлень є результатом цієї адаптації [25].

Розвиток науки виявив багатоаспектність феномену адаптації, який вийшов за межі загальної біології та почав вивчатися у медицині й фізіології, де категорія адаптації увійшла у пояснювальну модель пристосованості будови та функцій організму та його елементів до умов змінюваного середовища.

Аналіз літератури показує, що вивчення проблеми адаптації історично почалося з моменту виникнення і розвитку біології (Ж. Бюффон, Ж.Б. Ламарк, Ж. Сент-Іглер та ін.). У біології поняття адаптації використовується для позначення рівня виживання особин і популяцій, співорганізації органів і частин тіла. Біологічна адаптація – це анатомічна структура, фізіологічне явище або реакція в поведінці організму, яка розвинулась за деякий проміжок часу в ході еволюції таким чином, що стала підвищувати довготривалий репродуктивний успіх даного організму. Можливою є ситуація, коли деяка перевага, що її надає адаптація, з часом зменшується, аж до стану, коли минула адаптація стає шкідливою для виживання виду. З точки зору кібернетики будь-яка система, в тому числі і біологічна, може стало функціонувати лише завдяки відсутності жорстких рамок, що визначають її.



Деякі системні допуски і амплітуди коливань всіх параметрів забезпечують в певних межах пристосованість до умов, що змінюються і лежать в основі стійкої «нормальної» діяльності. При цьому стабільність визначає властивість всієї системи і не може бути приписана будь-якій її частині. Адаптація у кібернетиці – це процес накопичення і використання інформації в системі, скерований на досягнення певного, зазвичай оптимального в деякому розумінні, стану або поведінки системи при початковій невизначеності і зовнішніх умовах, що змінюються. Адаптація застосовується в тих випадках, коли чинники впливу на систему є повністю або частково невідомими. У процесі адаптації система накопичує дані про ці чинники і визначає їх характеристики [40].

Введення в науковий обіг поняття «адаптація» пов'язане з ім'ям німецького фізіолога Х. Ауберта (1865 р.), який використовував його для характеристики пристосування органів зору (або слуху) до подразника, що виражається в підвищенні або зниженні чутливості. Фізіологічна адаптація – це пристосування організму до умов існування [11]. Сучасне уявлення про адаптацію ґрунтується на роботах І. Павлова, І. Сеченова, П. Анохіна, Г. Сельє та ін. Основоположником розробки адаптаційної проблематики прийнято вважати Г. Сельє. Науковці виділяють різні рівні адаптації, залежно від того, який аспект у системі «організм – середовище» розглядається (субклітинний, клітинний, тканинний, системи органів; цілісного організму; груповий; популяційний; видовий; біогенетичний; екосферний), а також різні аспекти аналізу процесу адаптації – *статичний* (відображає властивість (стан) біосистеми, її стійкість до умов середовища як рівень її адаптованості) та *динамічний* (відображає процес, динаміку пристосування біосистеми до умов середовища, що змінюються) [41].

Аналіз змістової складової поняття адаптації дозволяє стверджувати, що воно відображає шлях, яким соціальні системи будь-якого рівня пристосовуються до мінливих умов середовища. Так, згідно із представником структурного функціоналізму Т. Парсонсом [32], соціальна адаптація є

однією із чотирьох функціональних умов (разом із інтеграцією, досягненнями цілей і збереженням цілісних образів), яким всі соціальні системи повинні відповідати задля свого виживання. При цьому, для того, щоб існувати, система повинна мати певний ступінь контролю над своїм середовищем. Для суспільства особливе значення має економічне середовище, яке, на думку Т. Парсонса, повинне забезпечити людям необхідний мінімум матеріальних благ. В процесі адаптації людина «вбирає» в себе наявні в суспільстві цінності, норми та традиції в процесі взаємодії з іншими людьми, завдяки чому стає частиною соціальної системи. Адаптація відбувається завдяки особистісним механізмам засвоєння норм і цінностей, що містяться у соціальному середовищі. Т. Парсонс використовував поняття «соціальне середовище» та «адаптація», тим самим підкреслюючи, що людина взаємодіє лише із певною невеликою частиною суспільства, тобто, адаптація – це баланс очікувань людини та соціального середовища.

На поглядах Т. Парсонса базується гомеостатичний підхід до розгляду адаптації, зокрема А. Парр розглядав адаптацію як стан, в якому реальні функції, об'єднані в єдиний механізм організму та оточуюче середовище сприяють виживанню індивіда, тобто встановлюються відносини адаптації між даним організмом і середовищем [5]. Гомеостаз організму – це злагоджене врівноважене функціонування складових його органів і систем, що є обов'язковою умовою життєздатності. Подібним чином існування людини в суспільстві є гармонійним лише за наявності певної системи соціальних зв'язків, однак за різних обставин іноді ці зв'язки порушуються. Фактор, який виводить організм із рівноважного стану, розглядається як незалежна від суб'єкта ситуація, відповідно, функціонування особистості в суспільстві і її взаємодія з оточенням ускладнюється. Принцип адаптації виступає в формі вимоги до ліквідації конфліктності у взаєминах із середовищем, пошуку рівноваги. Адаптація забезпечує рівновагу між впливом організму на середовище і зворотним впливом середовища, при цьому поведінка індивіда зводиться до реакції відтворення втраченої

рівноваги. Суб'єкт у гомеостатичному підході пасивний, він здатен лише підлаштовуватися до результатів впливу на нього сторонніх сил.

Одним із найвідоміших критиків гомеостатичного підходу є П.Симонов, який не заперечував, що виживання є необхідною передумовою будь-якої діяльності, однак стверджував, що коли в умовах динамічного і мінливого світу індивід постійно слідуватиме за змінами, він ризикує не встигнути у часі та в ініціативі, що, у свою чергу, зумовить дезадаптацію. Відповідно, хоча б заради самозбереження, людині слід прагнути до порушення гомеостазу, це здійснюється за рахунок так званих потреб самовдосконалення шляхом конструктивної експансії [7].

Адаптацію у своїх працях проаналізував і американський соціолог Е. Тоффлер, згідно з яким, люди стикаються із необхідністю адаптації до нових умов існування, це зумовлює так званий «футурошок» [25], а тому основним завданням як людини, так і суспільства в цілому є вміння адаптовуватися не стільки до вже наявних змін, скільки до тих, що лише плануються. Шок майбутнього є захисною психологічною реакцією людини або суспільства на стрімкі і радикальні зміни в їх оточенні, зумовлені прискоренням темпів технологічного і соціального прогресу. Шок теперішнього викликається невідповідністю між реальністю і картиною реальності в свідомості (людина ще не встигла адаптуватися). Подібна невідповідність породжується змінами, особливо швидкими, дедалі більшим тиском подій, потоком знань, науки, техніки, різного роду інформації.

Розглядаючи адаптацію як форму соціального руху, І. Калайков відносить до числа її компонентів свідомість, пізнання, формування життєвих потреб. При цьому роль соціальної адаптації полягає у тому, що вона з одного боку, формує власну природу людини, а з іншого – створює соціальне середовище, усе те, що об'єднується поняттям соціальної дійсності [53]. Соціальна адаптація може відбуватися у активній або в пасивній формах, та найчастіше в обох формах одночасно. Активна форма соціальної адаптації характеризується насамперед тим, що суб'єкт, впливаючи на

соціальне середовище, прагне змінити його згідно зі своїми уявленнями про норми та правила соціальної поведінки. Пасивна форма адаптації передбачає життя за нормами і правилами, встановленими у даному суспільстві.

Реалізація психологічного підходу до адаптації передбачає зосередження на розгляді процесу взаємодії людини з малою групою. З точки зору соціальної психології адаптацією є процес входження особистості у малу групу, засвоєння нею усталених норм, відповідно, за соціально-психологічним підходом, біологічний, фізіологічний, психологічний і соціальний розвиток людини взаємозумовлені і взаємопов'язані, постійно збагачуються та змінюються шляхом активної діяльності людини, при цьому першочергове значення надається процесу вибору дій самим індивідом та їх зв'язок із соціальною практикою.

У працях Л. Виготського адаптація розглядається як активне та свідоме перетворення дійсності, тісно пов'язане із культурно-історичними умовами життя людини та таке, що є потенціалом для розвитку психічних функцій на основі соціальних відносин. У контексті генетико-динамічного підходу до становлення особистості вчений розглядав адаптацію як комбінацію окремих процесів, що зумовлюють один одного, причому кожний процес характеризується часовими рамками, перетворюючись після свого завершення у наступні процеси [10].

Існує розуміння зв'язку адаптації із системою ставлення особистості до світу та окремих явищ дійсності. Розглядаючи проблему самосвідомості у працях С. Рубінштейна, можна виділити два способи існування людини у світі: перший – життя у межах безпосередніх, усталених зв'язків (в системі відносин домінує ставлення людини до окремих явищ дійсності, а не до життя в цілому) та другий, що виводить людину за межі повсякденності й насамперед пов'язаний зі зміною ціннісно-смыслових категорій. На думку С. Рубінштейна, адаптація відноситься до добре організованих способів подолання типових проблем (на відміну від пристосування, що полягає лише у виконанні організмом вимог специфічних ситуацій). Таке трактування

адаптації містить ідею активності особистості, уявлення про творчий і перетворювальний характер її соціальної активності. Адаптаційні процеси людини передбачають взаємодію різних комбінацій діяльнісних, поведінкових і інформаційно-психологічних, окремих напрямків адаптації, вся сукупність яких спрямована на реалізацію певних потреб сучасного суспільства. Важливими складовими, що визначають ефективність адаптації людини, є конкретні чинники, серед яких Б. Ананьєв виділяє дві групи: суб'єктивні і середовищні, які можуть успішно впливати на хід процесу адаптації. До суб'єктивних вчений відносить демографічні (вік, стать), фізіологічні та психологічні характеристики людини; до середовищних – умови життєдіяльності, режим і характер діяльності, особливості соціокультурного середовища [24].

Адаптація людини виявляється також у виникненні пристосувальних форм поведінки при зміні обстановки. К. Платонов визначає психічну адаптацію як пластичне пристосування внутрішніх змін до змін зовнішніх, тобто урівноваження психічного розвитку та психічного стану та змінених характеристик середовища. В структурі психічної адаптації він виділяє три компоненти, тісно пов'язані між собою: *психофізіологічна адаптація* – пластичне пристосування *організму* шляхом зумовленої змінами середовища перебудови фізіологічних функцій; *психологічна адаптація* – пластичне пристосування *особистості* до змін середовища на рівні емоційного стану, корекція цілей та очікувань; *психосоціальна адаптація* – пластичне пристосування *особистості* до вимог нового середовища, коригування стратегії поведінки та напрямку активності [17]. Тобто, сутність адаптації полягає у тому, щоб, ставши частиною середовища, активно впливати на нього та брати свідому участь в його зміні і перетворенні. Лише набуваючи певної свободи, можна успішно впливати на середовище свого функціонування, в свою чергу, особистісна активність не може існувати поза процесами адаптації. Як зазначає І. Біла, адаптивні здібності являють собою інтегральну категорію, що є надбудовою над усіма іншими здібностями.

Вони включають шерег різноманітних здібностей, як наприклад, загальні (розумові, фізичні, здібності до навчання) та спеціальні (лідерські, комунікативні, артистичні, образотворчі та ін.), що забезпечують успіх у виконанні різноманітних діяльностей і як наслідок – успішну адаптацію [14].

У формуванні картини світу беруть участь усі сторони психічної діяльності молодої людини, починаючи з відчуттів, сприймань, уявлень і закінчуючи вищими формами мислення і самосвідомістю людини. Образ світу виникає в різних актах світовідчування, світовідчуття, світобачення, світосприймання, світоуявлення, світооцінки, світоз'ясування, в таких переживаннях світу як цілісність, в актах світодії, тощо.

Образ Я взаємодіє із навколишнім світом через: а) призначення, самосхвалення, самоствердження, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування з метою встановлення стану гармонії між особистістю та навколишнім світом; б) побудову, тобто аспекти образу Я мають узгоджено взаємодіяти між собою, та з навколишнім світом; в) оцінку, тобто рівень сумісності із навколишнім середовищем, а також продуктивність, результативність у виконанні поставленої мети і завдань [40].

В руслі вивчення образу Я, як і в психологічній науці в цілому та окремих її галузях зокрема, спостерігається тенденція переважання психологічної практики над психологічною теорією. Будучи центральною інстанцією особистості, «Я» володіє самосвідомістю, або «Я-концепцією» (сукупністю знань про себе та самоствавлення). «Я-концепція» є спільною структурою самосвідомості, яка належить «Я». Вона оточує сферу «Я» і, у свою чергу, поділяється на тісно взаємопов'язані підструктури або відносно стійкі «Я-образи». Ці стійкі «Я-образи» є у дорослої людини, у якій формування самосвідомості в основному завершено, є досить стійкою структурою і піддається тільки ситуативним поверховим змінам, крім випадків конверсії, або надзвичайних обставин чи потрясінь у житті особистості. У психології названі підструктури «Я-концепції» вже відомі й виступають під назвами «актуальне Я», «реальне Я», «ідеальне Я» тощо [51].

Важливий внесок у розробку широкого поняття адаптації зробив Ж. Піаже. Відповідно до його концепції, адаптація – у біології і в психології – розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів: акомодатії і асиміляції. Перший з них (його, по суті, позначають терміном «адаптація», вживаючи останній в більш поширеному, вузькому значенні) забезпечує модифікацію функціонування організму або дій суб'єкта відповідно до властивостей середовища. Другий же процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх відповідно до структури організму або включаючи в схеми поведінки суб'єкта. Зазначені процеси тісно пов'язані між собою і опосередковують один одного (що не виключає в кожному конкретному випадку провідну роль якого-небудь з них). При цьому, поряд із загальними закономірностями адаптації, що проявляються на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, необхідно враховувати ті особливі форми, яких набуває вона в процесах різних типів, у тому числі в обміні речовин, в поведінці живих організмів і у людській діяльності – індивідуальній, груповій і суспільній [11].

У прикладних галузях (зокрема у медичній психології, в дослідженнях аномальної поведінки) забезпеченню адаптації індивіда в тому чи іншому середовищі і подоланню його дезадаптації приділяється чимало уваги. Однак при розгляді теоретичних проблем, особливо тих, що стосуються психології особистості, на думку Г. Балла, адаптації або надають занадто вузьке значення (наприклад, розглядаючи її як першу фазу особистісного становлення індивіда, який входить у відносно стабільну соціальну спільність), або взагалі негативно ставляться до використання даного поняття, зводячи його виключно до пристосування. Негативне ставлення багатьох психологів до вживання поняття адаптації в якості одного з основних (тобто як категорії) не в останню чергу пояснюється побоюваннями, що дослідження матиме механістичний або біологізаторський ухил [13].

У концепції психосоціального розвитку Е. Еріксона основним носієм адаптивних функцій виступає Его. Його основне завдання, на думку Е. Еріксона, полягає в процесі становлення і розвитку ідентичності, яка, в свою чергу, оберігає цілісність і індивідуальність досвіду людини, дає їй можливість передбачити як внутрішні, так і зовнішні небезпеки і порівнювати свої здібності з соціальними можливостями, наданими суспільством. Ступінь ефективності психосоціальної адаптації залежить від успішності вирішення особистістю криз розвитку, на що впливає як соціальне середовище, так і внутрішня індивідуальність особистості.

Засновник індивідуальної психології А. Адлер виділив два механізми адаптації: комплекс неповноцінності і прагнення до переваги, які створюють основу для спрямування адаптаційного процесу в тому чи іншому напрямку.

Представники гуманістичної психології відзначають, що адаптація може бути ефективною тільки в тому випадку, якщо будуть задоволені достатньою мірою всі базові потреби людини. А. Маслоу до їх числа відніс фізіологічні потреби, потребу в безпеці, в любові, визнання і самоактуалізації. Інший представник гуманістичної психології К. Роджерс вважав, що ефективність адаптації особистості до соціального середовища залежить від ступеня її конгруентності, яка, в свою чергу, залежить від адекватності самооцінки, креативності, відкритості новому і інших особистісних особливостей. У дослідженнях адаптації з точки зору гуманістичного підходу вперше запропоновано у якості критерію адаптованості важливий показник – ступінь інтеграції особистості і середовища, який дозволяє оцінити співвідношення особистісно значущих і загальносоціальних цінностей [22].

Реалізація психологічного підходу до адаптації передбачає зосередження на розгляді процесу взаємодії людини з малою групою. З точки зору соціальної психології адаптацією є процес входження особистості у малу групу, засвоєння нею усталених норм, відповідно, за соціально-психологічним підходом, біологічний, фізіологічний, психологічний і



соціальний розвиток людини взаємозумовлені і взаємопов'язані, постійно збагачуються та змінюються шляхом активної діяльності людини, при цьому першочергове значення надається процесу вибору дій самим індивідом та їх зв'язок із соціальною практикою.

Існує розуміння зв'язку адаптації із системою ставлення особистості до світу та окремих явищ дійсності. Розглядаючи проблему самосвідомості у працях С. Рубінштейна, можна виділити два способи існування людини у світі: перший – життя у межах безпосередніх, ustalених зв'язків (в системі відносин домінує ставлення людини до окремих явищ дійсності, а не до життя в цілому) та другий, що виводить людину за межі повсякденності й насамперед пов'язаний зі зміною ціннісно-сміслових категорій. На думку С. Рубінштейна, адаптація відноситься до добре організованих способів подолання типових проблем (на відміну від пристосування, що полягає лише у виконанні організмом вимог специфічних ситуацій). Таке трактування адаптації містить ідею активності особистості, уявлення про творчий і перетворювальний характер її соціальної активності. Адаптаційні процеси людини передбачають взаємодію різних комбінацій діяльнісних, поведінкових і інформаційно-психологічних, окремих напрямків адаптації, вся сукупність яких спрямована на реалізацію певних потреб сучасного суспільства. Важливими складовими, що визначають ефективність адаптації людини, є конкретні чинники, серед яких Б. Ананьєв виділяє дві групи: суб'єктивні і середовищні, які можуть успішно впливати на хід процесу адаптації. До суб'єктивних вчений відносить демографічні (вік, стать), фізіологічні та психологічні характеристики людини; до середовищних – умови життєдіяльності, режим і характер діяльності, особливості соціокультурного середовища.

## **1.2. Психологія дистанційного навчання**

Складна ситуація в Україні, воєнний стан, зумовили перехід до дистанційної форми навчання. Згідно літературним даним, у відповідності

до Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, дистанційне навчання є системою технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти, достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння викладачів і студентів в освітньому процесі, надання особам резерву самостійної роботи засвоєння запропонованого матеріалу [12].

Трансформаційні процеси сучасного світу провокують життєву необхідність у систематичному інформаційному оновленні та якісному розвитку нових навичок, які потрібні для ефективної діяльності фахівців в контексті розробки глобального міжнародного освітнього середовища. Отримуючи освіту у вищому навчальному закладі студентам ХХІ ст. замало засвоїти набір готових знань та умінь. Такий підхід є архаїчним і на сьогоднішній день вже не відповідає вимогам до підготовки галузевого спеціаліста, які висуває соціум. Важливим моментом у цьому аналізі є психологічний бік дистанційної освіти, адже зміна традиційних освітніх моделей є специфічним виходом із «зони комфорту», що потенційно може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Важливо оцінити ступінь психологічного розвантаження-навантаження на студента дистанційної освіти в умовах українського сьогодення.

Сучасне дистанційне навчання будується на використанні таких основних елементів: середовища передачі (пошта, телебачення, радіо, інформаційні комунікаційні мережі), методів, що залежать від технічного середовища обміну інформацією. У ХХІ столітті перспективною є інтерактивна взаємодія з учням за допомогою інформаційних комунікаційних мереж, з яких масово виділяється середовище інтернет-користувачів. У 2003 році ініціативна група ADL розпочала розробку стандарту дистанційного інтерактивного навчання SCORM, що передбачає широке застосування інтернет-технологій. Введення стандартів сприяє як поглибленню вимог до складу дистанційного навчання, так і вимог до програмного забезпечення [15].

За останні десятиліття інфокомунікативний простір мережі Інтернет став особливим за значенням фактором психологічного впливу на розвиток і діяльність мільйонів людей по всьому світу. Важко переоцінити фактор використання сучасних інформаційних і мультимедійних технологій мережі Інтернет, що надає можливості швидко, легко і економічно відправляти та одержувати величезні масиви різних даних, зокрема у контексті навчальних програм, відкриває нові та практично безмежні горизонти в області навчання та освіти. Є достатні підстави для визнання того, що важливим аспектом доцільності включення телекомунікаційних технологій мережі Інтернет в сучасний учбовий процес є факт оволодіння учнями можливостей здійснювати між собою опосередковане міжособистісне спілкування, передаючи один одному повідомлення у вигляді тексту, звуку і зображення, забезпечуючи тим самим стійку мотивацію пізнавальної діяльності. Сучасні комп'ютерні телекомунікаційні мережі (глобальним різновидом такої мережі виступає Інтернет) також надають своїм користувачам можливість використовувати мережеві бази даних та інформаційнопошукові системи, бібліотечні каталоги і найбільш потужні за обсягом пристроїв накопичення інформації файл-сервери, що можуть допомогти вчителю і тим, хто навчається, залучитися до світових інформаційних ресурсів і організувати учбову діяльність (як під час занять, так і в інший час) на якісно іншому, вищому і більш ефективному рівні [13]. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, суть якої полягає в такій організації учбового процесу, при якій практично всі учні виявляються залученими у процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Інтерактивне навчання частково вирішує ще одну істотну задачу: йдеться про релаксацію, зняття нервового навантаження, перемикання уваги, зміну форм діяльності тощо [2]. Є підстави для того, щоб погодитися з позицією деяких дослідників, які вважають, що знання можливостей комп'ютерної техніки, мережі Інтернет і методик їхнього використання на сучасному етапі є

«дошкою та крейдою» для будь-якого викладача – викладача не тільки технічної, але і гуманітарної сфери знання [3]. Оскільки у сучасному дистанційному навчанні активно використовуються комп'ютерні технології, що позначаються на його власних характерних психологічних особливостях, подібна проблема повинна бути виокремлена і розроблена.

Дистанційне навчання дозволяє [2]:

собівартість дистанційної форми навчання дещо нижча за традиційну освіту, оскільки може бути відсутня орендна плата за найм приміщень для проведення занять, знижуються витрати на організацію самих занять, існує можливість кожному викладачеві одночасно займатися з дещо великою кількістю учнів і відпадають деякі інші фактори, що прямо чи опосередковано впливають на підсумкову вартість обучения;

скоротити час на навчання (збір, час у дорозі);

дистанційне навчання може мати індивідуальний характер, отже надавати можливість ефективніше налаштувати процес навчання, даючи можливість учню себе підібрати зручний час і темп навчання;

підвищити якість навчання рахунок застосування сучасних засобів, об'ємних електронних бібліотек тощо.

створити єдине освітнє середовище (особливо актуально для корпоративного навчання);

такий формат навчання надзвичайно зручний людям із обмеженими фізичними можливостями;

людина може в стислий термін одночасно навчатися більш ніж в одній освітній організації та/або за більш ніж одним напрямом;

є можливість постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації;

активне використання зображень, тексту, звуку та відеоряду в навчальному матеріалі істотно підвищує якість засвоєння нової інформації

Зазначимо, що технології дистанційного навчання, здійснюваного за новими інформаційними технологіями, мають істотні особливості. Це

зумовлено насамперед значним дидактичним потенціалом, особливо в останніх системах дистанційного навчання, які поєднують інформаційно-комп'ютерні технології навчання із комунікативними і можуть реалізувати всі можливості інтелектуальних і гіпертекстових систем. У зв'язку з цим з'явилися деякі нові параметри технологій, а деякі — зазнали істотних змін. Так, наприклад, в умовах дистанційного навчання істотне значення мають особливості залучення учнів до пошуку потрібних інформаційних ресурсів. Якщо до складу навчальної системи входить експертна система, важливе значення мають такі чинники: які задачі система дозволяє учням розв'язувати самостійно і як вона здійснює управління процесом розв'язування цих задач. Щодо якісно нових можливостей, які мають реалізувати ці технології, значне місце посідають проблеми застосування різних видів наочності — візуальної і звукової, статичної і динамічної, текстової і графічної, засобів спілкування учнів з комп'ютером, побудови динамічної моделі учня тощо [70]. В умовах цих технологій з'являється можливість точно визначити всі основні і допоміжні навчальні впливи для кожного учня, причому точно визначити не лише їхні змістові, а й формальні характеристики (наприклад, трудність тих чи інших задач, міра допомоги кожного допоміжного впливу). Саме вони забезпечують чітку послідовність застосування основних і допоміжних навчальних впливів з урахуванням індивідуальних особливостей учнів і дозволяють повною мірою відтворювати технології. Отже, технологія навчальної діяльності включає систему засобів і способів їх використання у навчальному процесі. Стрижнем цих засобів є навчальні впливи, а їх поєднання у системи і засоби використання цих впливів утворюють спосіб управління учінневою діяльністю. При аналізі технологій істотне місце посідають їхні властивості, які водночас можна тлумачити і як вимоги, дотримання яких свідчить про технологічність навчальної діяльності. Однією з вимог до технології навчальної діяльності, як підкреслюють фахівці, є гарантування намічених результатів, тобто досягнення освітніх цілей. Однак ми вважаємо, що

вживання в даному контексті терміну гарантування методологічно некоректне. Тому, на наш погляд, замість терміну гарантує слід уживати термін сприяє. Він більш точно передає основну функцію навчальної діяльності — сприяти досягненню учнями освітніх цілей (більш докладно див. 1.4). Учіннєва діяльність, як цілісна система, є певною мірою незалежною від навчальної діяльності. Вона має свої психологічні механізми функціонування і розвитку, має визначатися не лише технологією навчальною діяльності, а й іншими чинниками. Істотними вимогами до навчальних технологій є додержання чіткої послідовності дій учителя і відтворюваність технології передусім одним і тим же суб'єктом діяльності. Ми об'єднали ці вимоги, оскільки про наявність чіткої послідовності можна судити саме на основі відтворюваності технології. Як відомо, ці вимоги є істотними для всіх технологій. В умовах навчального процесу слід мати на увазі, що, як правило, жоден учитель не може точно копіювати свою діяльність. Причому це залежить не тільки від того, що умови навчання в різних класах дещо відмінні. Інша причина, з якої вчитель не може копіювати свої дії, зумовлена особливостями педагогічних рішень, які приймає вчитель у навчальному процесі [64]. На його рішення впливають не лише система його знань і вмінь, усвідомлюваних, рефлексованих настанов, а й неусвідомлювані, невідрефлексовані настанови. Вони визначають його рішення, особливо в ситуаціях управління процесом розв'язування учнем учіннєвої задачі, коли необхідно визначити, яку саме допомогу слід надати цьому учню, який зробив цю помилку, що може бути зумовлено різними причинами. Є.І. Ісаєв, О.Я. Фрідланд та інші дослідники відзначають, що інновації в сучасній освіті, активне використання мережі Інтернет у навчальних цілях переносять акцент з вдосконалення педагогічного арсеналу на виявлення психологічних резервів тих, хто навчається. Справжньою освітою визнається те, що створює психолого-педагогічні, організаційні, інформаційні та інші умови для самоосвіти і саморозвитку учнів. Особлива цінність такого підходу полягає в тому, що він актуалізує створення

прецедентів єднання учбово-дидактичних, професійнодіяльнісних завдань і завдань самопізнання, самоосвіти та саморозвитку.

#### Варіанти дистанційного навчання

1. *Навчання на уроках.* Однією з найскладніших речей, з якою потрібно боротися при переході від класної кімнати до онлайн-навчання, є втрата структури. Це означає, що в той час як Інтернет відкриває абсолютно новий світ з більшою кількістю можливостей, безумовно, існує компроміс у плані керувати часом вашої дитини та гарантувати, що вона ефективно навчається.

2. *Навчання один на один.* Однією з величезних переваг електронного навчання є те, що воно дозволяє користувачам брати участь і навчатися, коли їм це зручно. Однак один недолік полягає в тому, що більшість онлайн-шкіл не пропонує двостороннє спілкування між викладачем та учнем, а навчання відбувається у формі записаного відео чи письмового слова. Але великою перевагою окремих дистанційних шкіл є перевага репетиторства один на один, що включає можливість взаємодії з живим інструктором.

3. *Групове навчання.* Один потенційний мінус дистанційного навчання – особливо в порівнянні з навчанням у класі – це соціальний аспект. Якщо діти годинами безперервно сидять за комп'ютером, тоді як вони навчаються життєво важливим соціальним навичкам?

4. *Навчання на основі відео.* Пам'ятайте, що кожна дитина може вчитися, але кожна може вчитися трохи по-різному... звідси краса альтернативного навчання, чи не так? Ті діти, які просто не засвоюють книжковий вміст, тепер мають можливість вчитися за допомогою відео, і можуть виявити, що концепції відео значно підвищують та покращують знання учнів у тій чи іншій сфері.

5. *Самостійне навчання.* Якщо розглядати параметри самостійного темпу, то перевагою тут є «послаблена структура», що означає, що діти можуть витратити на навчання стільки часу, скільки їм заманеться, не будучи розрахованим на час і не дотримуючись розкладу.

*6. Навчання на основі додатків.* Давайте подивимося правді в очі, діти та студенти люблять свої пристрої. І хоча час використання екрана, безумовно, має бути збалансованим, потенційний компроміс представляє можливість навчання у вигляді мобільного додатка.

*7. Ігрове та діяльнісне навчання.* Один із способів дійсно захопити й утримати увагу дитини – це пов'язати онлайн-навчання з тим, що її вже цікавить. Знову ж таки, зараз навчання маскується як розвага, ніж навчання, що може призвести до підвищення зацікавленості.

Форми дистанційного навчання.

*Дистанційне навчання за допомогою відеоконференцій.* Відеоконференції більше не є новою концепцією. Ця технологія широко використовується для ділових конференцій. Зараз ця технологія використовується для навчання та викладання онлайн. Без фізичної присутності в класі учні можуть отримати класний досвід і вчитися у вчителів, які сидять за тисячі миль. Швидкі дані Інтернету та передові обчислення роблять дистанційне навчання справді приємним.

*Синхронний тип.* Синхронне дистанційне навчання: навчання в онлайн-чаті, телеконференції та сидячи в класі. Цей тип навчання пропонує меншу гнучкість і певною мірою впливає на життя учня. Тим не менш, це найпопулярніша форма дистанційного навчання та програм безперервної освіти, оскільки полегшує взаємодію між учнями та вчителями.

*Асинхронний тип.* Асинхронне дистанційне навчання, як правило, має тижневе обмеження часу, але в іншому випадку учням надається свобода працювати за власним бажанням. Учні мають більше спілкування з іншими та спілкуються через онлайн-дошки оголошень.

*Гібридне дистанційне навчання.* Гібридні або змішані курси є комбінацією синхронного та асинхронного навчання. Гібридні навчальні курси – це курси, на яких учні повинні бути доступними у визначений час у кімнаті Інтернет-чату чи класу. Хоча учням дозволяється виконувати завдання в власному темпі, а пізніше подавати їх онлайн.



Можна відзначити наступні особливості психологічного впливу навчання через мережу Інтернет на тих, хто навчається відповідним чином (такі особливості виступають одночасно напрямами видозміни діяльності при використанні мережі Інтернет та інших комп'ютерних технологій у навчальних цілях): 1) прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізації у вигляді схеми, таблиці, діаграми, анімації, відеокліпу тощо; 2) розвиток активної візуалізації, пов'язаної з роботою з двовимірною і особливо тривимірною графікою; 3) прискорення отримання результатів шаблонних перетворень ситуації; 4) розширення можливостей здійснення пошукових дій у всьому величезному інформаційному масиві всесвітньої мережі Інтернет; 5) інтенсифікація можливостей повернутися до проміжних етапів складної діяльності; 6) розвиток можливостей одночасного розгляду відразу декількох варіантів перетворення об'єкту. Часто такі відозміни діяльності активно сприяють розвитку творчих потенціалів у тих, хто навчається. Має сенс звернути увагу також на те, що на відповідних можливостях дуже часто ґрунтуються навчальні комп'ютерні ігри. Дійсно, навчання з використанням інформаційних технологій вимагає застосування спеціальних методів, що дозволяють добитися такої взаємодії комп'ютера і людини, яка навчається, що створювало б найбільш сприятливі умови для розвитку творчої особистості [2].

Проблема ефективності навчання тісно пов'язана із застосованою технологією навчання. Однією з вимог до технології навчальної діяльності є, як відомо, так зване гарантування намічених результатів, тобто досягнення освітніх цілей. Ця вимога фіксується у багатьох визначеннях технології. Однак вживання в даному контексті терміну гарантування є методологічно некоректним. В принципі, будь-яка навчальна діяльність не може гарантувати досягнення освітніх цілей. Зауважимо, що будь-яка технологія, навіть виробнича, не забезпечує стовідсоткову гарантію одержання продукту належної якості. Як правило, у виробництві подекуди бувають браковані вироби, і гарантія виробника — це, по суті, гарантія ремонтування або заміни

бракованих виробів. У навчальному процесі картина більш складна, адже його результати залежать не тільки від учителя. Він може досягти поставлених цілей лише в тому випадку, якщо їх досягнуть учні. При цьому тут діє відомий методологічний принцип: зовнішнє (у даному разі діяльність учителя за певною технологією) діє через внутрішнє (в даному разі це діяльність учня, що здійснює учіннєву діяльність). Навчальна діяльність не визначає однозначно процес і результат учіннєвої діяльності. Тому, на наш погляд, замість тер мін у гарантує слід уживати тер мін сприяє. Він більш точно передає основну функцію навчальної діяльності — сприяти досягненню учнями освітніх цілей. Ясно, що все сказане стосується дистанційного навчання ще більшою мірою, ніж, скажімо, традиційного класного. Вимагає конкретизації також положення про те, якими є результати навчання, тобто ці цілі, які мають бути досягнуті. При їх визначенні ми виходили з таких положень: учіннєва діяльність здійснюється шляхом розв'язування учіннєвих задач, і оволодіння узагальненим способом розв'язування задач певного типу становить найближчу навчальну мету. Інші цілі, які віддзеркалюють зміни в усіх сферах особистості учня, — це віддалені навчальні цілі. Одна з найважливіших вимог до будь-яких учіннєвих цілей — їхня діагностичність [43]. Це потребує, по-перше, наявності засобу (знаряддя, інструменту) для визначення співпадіння одержаного продукту із певною учіннєвою метою, і, по-друге, наявності способів визначення якості одержаного продукту. Для визначення досягнення найближчих цілей у дистанційному навчанні з предметним контентом (математика, біологія, література, інформатика тощо) існують інструменти, які дають можливість визначити, по-перше, чи досягнуто поставлену мету, тобто одержано передбачений продукт навчання, і, по-друге, його якість (вона визначається рівнем засвоєння узагальненого способу розв'язування). При цьому можуть бути застосовані різні методики, кожна з яких відрізняється точністю діагностування одержаного продукту. Найпростіша методика — процент правильно розв'язаних критеріальних

задач. Більш точна методика передбачає врахування їх питомої ваги залежно від складності задач. Ще більш точно працює аналіз помилок також з урахуванням їх ваги. Нарешті, найбільш точна методика передбачає врахування міри допомоги, яка виявляється достатньою для виправлення помилок. Діагностування досягнення віддалених цілей набагато складніше. Адже вони охоплюють зміни в усіх компонентах особистості з урахуванням вимог, що пред'являє суспільство своїм членам в світлі глобалізації задач, які постали перед світом. Отже, віддалені цілі навчання включають не лише такі особистісні надбання, як здібності і здатності, як світоглядні аспекти особистості, а й уміння жити у сучасному суспільстві.

### **1.3. Фактори, що впливають адаптацію до дистанційного навчання**

Психологічний стрес виникає, коли вимоги середовища виходять за межі сприйняття суб'єктом здатності впоратися з ними. Більшість людей переживають одну або кілька травматичних або дуже стресових подій протягом свого життя. За оцінками, 60-80% лишаються відносно стійкими, тобто здатними продовжувати функціонувати на базовому або близькому до базового рівня.

Соціальний інтелект – це сукупність здібностей, що визначає успішність соціальної взаємодії. Включає в себе здатність розуміти поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатність діяти відповідно до ситуації. Поняття соціального інтелекту часто пов'язують з поняттям емоційного інтелекту, позаяк ідея емоційного інтелекту виросла з соціального. Однак більшість авторів вважають, що ці поняття просто перетинаються.

Термін «соціальний інтелект» був введений у психологію Є. Торндайком у 1920 році для позначення «діяльності у міжособистісних стосунках». Багато відомих психологів зробили свій внесок у інтерпретацію цього поняття. В 1937 році Г. Олпорт зв'язував соціальний інтелект зі здібністю висловлювати швидко, майже автоматичні судження про людей,

прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини [29]. Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, – особливий “соціальний дар”, який забезпечує гладкість у відношеннях з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння. І, нарешті, у 60-ті роки Дж. Гілфорд, творець першого надійного тесту для виміру соціального інтелекту, трактував його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов’язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації. Можливість виміру соціального інтелекту витікала із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда.

Дж. Гілфорд був першим дослідником, що підійшов до проблеми соціального інтелекту з точки зору вимірювання. Він розробив тест соціального інтелекту і, крім того, припустив, що соціальний інтелект є одиницею, що не залежить від загального інтелектуального фактора, однак пов’язаною з пізнанням інформації про поведінку.

*Соціальний інтелект* (СІ) – інтегральна інтелектуальна здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. СІ об’єднує і регулює пізнавальні процеси, які пов’язані з відображенням соціальних об’єктів (людину як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, які його створюють, відносяться соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам’ять і соціальне мислення. СІ забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він являється позитивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю у професіях типу «людина – людина», а також у деяких професіях типу «людина -художній образ». В онтогенезі СІ розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування стимулюється початком шкільного навчання. В цей період збільшується коло спілкування дитини, розвивається її сенситивність, соціально-перцептивні здібності, здібність переживати за іншого без безпосереднього сприйняття його почуттів, здібність до децентрації (уміння стати на точку зору іншої

людини, відрізнати свою точку зору від інших можливих), що і складає основу соціального інтелекту.

Г.Айзенк розглядав соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту під впливом соціокультурних умов. Він був переконаний у тому, що соціальний інтелект формується в процесі соціалізації особистості [57].

Як показали дослідження Ж. Паже, формування здатності до доцентрації пов'язано з подоланням егоцентризму. Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, СІ представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності також, як і загальноінтелектуальні, можуть бути описані у просторі трьох перемінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив лише одну операцію – пізнання (С) і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки (СВ). Ця здібність включає 6 факторів:

1. Пізнання елементів поведінки (СВU) – здібність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.

2. Пізнання класів поведінки (СВС) – здібність розпізнавати загальні властивості у деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку

3. Пізнання відношень поведінки (СВR) – здібність розуміти відношення, які існують між одиницями інформації про поведінку.

4. Пізнання системи поведінки (СВS) – здібність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сутність їх поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворень поведінки (СВТ) – здібність розуміти зміни значень подібної поведінки (вербальної або невербальної) в різних ситуаціях, ситуаційних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки (СВІ) – здібність передбачення наслідків поведінки, виходячи з наявної інформації.

Модель Дж. Гілфорда відкрила дорогу для побудови тестової батареї, яка діагностує соціальний інтелект [48].

М.Бобнєва у своїх публікаціях розглядає соціальний інтелект у системі соціального розвитку особистості і визначає його як особливу здібність людини, що формується у процесі її діяльності в соціальній сфері, в сфері спілкування і соціальних взаємодій. Змістовне визначення соціальному інтелекту дала В.Куніцина, розуміючи під соціальним інтелектом глобальну здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції [20]. Саме ці риси виступають основою для прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретації інформації і поведінки, готовності до соціальної взаємодії та прийняття рішень. На її думку, соціальний інтелект зумовлює рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії та дозволяє його зберегти під час емоційної напруги чи психологічного дискомфорту, у надзвичайних ситуаціях, стресі та при кризах особистості.

Загалом, у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, вивчаються й інші його аспекти та зв'язки: соціальна компетентність (В. Куніцина), комунікативні здібності (Н. Волошина, П. Гончарук), емоційний інтелект (Е. Носенко, С. Руденко), модель соціального інтелекту (І. Баширов, А. Савенков), вплив корекційними засобами на підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту (А. Мельник, Т. Хомуленко та ін.). У таких публікаціях узагальнено соціальний інтелект визначається таким чином:

- 1) здатність до соціальної інтуїції (вміння адекватно сприймати ситуацію спілкування, розуміти міжособистісні стосунки та усвідомлювати власний вплив на їх підтримання, диференціювати логіку соціальних подій, усвідомлювати потреби, мотиви вчинків інших);

2) здатність прогнозувати міжособистісні ситуації соціальної взаємодії, 9 запам'ятовувати велику кількість інформації про соціальне оточення для досягнення успіху у міжособистісній взаємодії суб'єктів;

3) здатність до соціальної перцепції й емпатії (сприйняття інформації про фізичні та поведінкові характеристики партнера по спілкуванню, формування уявлення про його наміри, думки, вчинки; розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ, здатність зважати на стан інших, ставити себе на їх місце тощо);

4) здатність до саморегуляції (самоконтролю та емоційної стійкості), соціальної взаємодії та соціальної адаптивності.

Зважаючи на те, що СІ суттєво обумовлюється специфікою життя і діяльності людини, в якості провідних зовнішньопсихологічних факторів його розвитку необхідно розглянути наступні категорії: вік, стать, вид освіти, черга народження дитини в сім'ї, статус в академічній групі чи робочому колективі.

В. Казначеев виділяє три конституціональні типи людей, акцентуючи не на типі статури, а на ступені витривалості, особливостях адаптаційних механізмів (функціонально-метаболична класифікація). 1) «Спринтери» – добре адаптуються до різкої зміни обстановки, у них висока мобілізаційна готовність в надзвичайних ситуаціях, швидко включаються в нові ритми життя і праці; вони незамінні, коли необхідно виконати великий обсяг роботи в короткий час; патологічні процеси у них протікають гостро, без переходу в хронічну форму. 2) «Стаєри» – важко адаптуються до нових умов, мають невисокий ступінь мобілізаційної готовності, але стійкі до тривалих навантажень; патологічні процеси у них протікають мляво, відзначається схильність до рецидивів і переходу в хронічну форму. 3) «Змішаний тип» – характеризується проміжними структурно-метаболичними якостями. За даними В. Казначеева, співвідношення цих типів приблизно 24:31:45 [52].

На думку М. Свиридова, слід виділяти соціальну адаптацію в залежності від того рівня, або соціального зрізу, до якого належить середовище адаптації. Відповідно, мова йде про два її різновиди. Перший, вихідний – адаптація, яка відбувається в середовищі, в якому безпосередньо здійснюється життєдіяльність людини. Мається на увазі адаптація до професії, роботи, навчання та їх умов, до колективу (соціально-психологічна адаптація), пристосування до особливостей і умов життя за місцем проживання та ін. Другий рівень (зріз) передбачає адаптацію до макросоціального середовища. На цьому рівні об'єктом освоєння виступає соціум, суспільні відносини і характер соціальних взаємодій. Критерій адаптації на цьому рівні: приймають або не приймають індивіди соціально-економічні, соціально-політичні, соціально-культурні та інші відносини і умови життя, наскільки вони готові інтегруватися у ці умови. Ці два рівні представляють щаблі й ланки єдиного процесу. Адаптація в соціумі здійснюється через адаптацію до безпосереднього середовища життя, близького соціального оточення [54].

Питанням взаємовпливу внутрішньої направленості особистості та результативності дистанційного навчання присвячені дослідження М. Бьорнерт-Рінглеб, Г. Казале, К. Хілленбрад [5], де зазначено що обмежені навички саморегуляції, мотивації та батьківської підтримки представляються потенційними ризиками для успішного впровадження цифрового навчання. Важливі пояснення щодо факторів які впливають на ефективність дистанційної освіти знаходимо у роботі С. Хромалік, Т. Кошалка [6], відповідно до результатів дослідження ефективність учасників дистанційної освіти пояснюється рівнем мотивації, здатністю до самоконтролю. Наступним фактором, що розглядається як такий, що істотно впливає на навчальну поведінку виступає самоефективність. Низка досліджень підкреслює, що самоефективність може підвищити академічний та соціально-емоційний розвиток здобувачів освіти, О. Музика [7]. Схожі результати,



щодо взаємозалежності між самоефективністю та успіхами у цифровому навчанні виявлено у дослідженнях З. Ржевської-Штефан [10], М. Кебрічі, А. Ліпшуєц, Л. Сантьягу. Термін самоефективність запроваджений американським дослідником А.Бандурою [19], який доводив що високий рівень самоефективності впливає на впевненість особистості в тому, що вона здатна поводитися певним чином, для отримання конкретних результатів та досягнення певних цілей. У дослідженні підкреслюється, що високий рівень самоефективності впливає на когнітивні та мотиваційні процеси та може відігравати центральну роль у прогнозуванні поведінки.

Концепція самоефективності походить від соціально-когнітивної теорії зміни поведінки А. Бандури [19], вона позначає віру вчителя в його здатність успішно впоратися із завданнями, зобов'язаннями та проблемами, пов'язаними з його професійною роллю. При цьому самоефективність визначається декількома факторами, серед яких зокрема риси особистості, які зумовили зростання наукового інтересу до даної теми. Наприклад, на основі п'ятифакторної моделі особистості Jr. Costa, R.R. McCrae) [27], G. Djigić, S. Stojiljković, M. Dosković виявили, що вчителі з вищим рівнем відкритості до досвіду та сумлінності повідомили про сильніше відчуття ефективності [32]. Крім того, особистісні цінності також є важливими предикторами самоефективності педагогів. Згідно із моделлю R. Schwartz, R. Sulitzeanu-Kenan [57], існують цінності збереження (традиції, відповідність і безпека) і самоперевершення (доброзичливість і універсалізм). Відповідно, особисті цінності можна визначити як транситуативні цілі, які відрізняються за важливістю та служать керівними принципами в житті людей. R. Schwartz виділив десять основних типів цінностей: влада (соціальний статус, домінування над людьми та ресурсами), досягнення (особистий успіх відповідно до соціальних стандартів), гедонізм (задоволення або чуттєве задоволення), стимуляція (хвилювання, виклик і новизна), самоспрямування (незалежність думок і дій), доброзичливість (збереження і підвищення добробуту близьких людей), універсалізм (розуміння, толерантність і турбота

про добробут усіх людей і природи), традиція (повага прихильність до культурних або релігійних звичаїв та ідей), конформність (стримування дій та імпульсів, які можуть завдати шкоди іншим або порушити соціальні очікування) та безпека (безпека та стабільність суспільства, стосунків і себе). Ці десять цінностей можна організувати в мотиваційну двовимірну систему. Перший вимір протиставляє відкритість до змін, яка наголошує на змінах і незалежності, і збереження, де наголос робиться на самообмеженні, збереженні традицій та стабільності. Другий вимір протиставляє самовдосконалення, коли люди віддають перевагу своїм особистим інтересам навіть за рахунок інших, і самоперевищення, коли вони виходять за межі своїх егоїстичних турбот заради сприяння добробуту інших (D. P. Moynihan) [52]. Підкреслюється, що самоперевершення та збереження цінностей характеризуються соціальною спрямованістю, тобто турботою про результати для інших, тоді як самозміцнення та відкритість до змін цінностей через особисту спрямованість, визначається турботою про результат для себе.

Відповідно до теорії самодетермінації (E. L. Deci, R. M. Ryan) [30], вчителі, мотивовані контролем, виконують свою роботу, тому що бажають отримати зовнішню винагороду (наприклад, схвалення директора школи) або щоб уникнути почуття провини, тоді як вчителі з автономною мотивацією реалізують викладацьку діяльність через внутрішню цінність, яку вони їй приписують (G. Roth, A. Assor) [55]. Припускається, що чим більший суб'єктивний ситуаційний тиск діяти певним чином, тим менша орієнтація на особисті цінності та нижча самоефективність (J. Reeve, S. H. Cheon) [54]. Зазначимо, що всі дослідження самоефективності педагогів проводилися у мирний час, звідси, актуальним є її вивчення в контексті російсько-української війни, коли психологічне благополуччя педагогів і академічна успішність учнів значною мірою визначається ситуацією постійної загрози життю.

**Поняття самоефективності.** Поняття самоефективності як віри у ефективність власних дій, що значною мірою впливає на результативність поведінки особистості, запропоноване А. Бандурою та є одним із центральних компонентів його соціально-когнітивної теорії. Згідно зі R. Schwartz [35] самоефективність відображає оптимістичну впевненість в собі, ресурс особистості, який дозволяє їй досягати поставлених цілей. Існує три джерела самоефективності: конкретні успіхи індивіда, спостереження за чужим досвідом, вербальна взаємодія та емоційне збудження, при цьому найбільше впливає на самоефективність успіх у вирішенні завдань різної складності.

Згідно із соціально-когнітивною теорією А. Бандури [19], функціонування людини залежить від трьох взаємодіючих наборів факторів: особистих (наприклад, пізнання, емоції); соціальних/екологічних (класна кімната; похвала вчителя); і поведінкових (наприклад, відвідування школи, виконання домашнього завдання). Кожен набір факторів впливає на інші та, у свою чергу, піддається їхньому впливу. Те, що люди думають, може вплинути на те, що вони роблять, а дії можуть змінити їхнє середовище, у свою чергу, соціальні/екологічні змінні можуть впливати на когніції людей. Основне положення соціальної когнітивної теорії полягає в тому, що люди прагнуть вірити в те, що вони можуть значною мірою контролювати важливі події у своєму житті. Центральним тут є відчуття самоефективності, яке є результатом саморефлексії – оціночної та цілеорієнтованої.

Самоефективністю можна пояснити поведінку людини, її емоції та думки, однак вона значно меншою мірою стосується галузі навичок та здібностей, наявність яких не гарантує ефективність їх застосування. У той час як Я-концепція відображає загальне сприйняття себе в певних сферах функціонування, самоефективність представляє очікування і переконання людини щодо того, чого вона може досягти в певних ситуаціях. Наприклад, очікування того, що можна стрибнути на висоту 6 футів, є судженням про ефективність (А. Бандура) [19]. Це не судження про те, чи компетентний

хтось у стрибках у висоту загалом, але про те, наскільки сильно людина вірить, що він або вона може успішно стрибнути на цю конкретну висоту за даних обставин. Таким чином, дослідники самоефективності підкреслюють роль, яку відіграють конкретні контексти в оцінці ефективності. Інформація для формування переконань у самоефективності отримується із чотирьох основних джерел (Т. Dolighan, М.Оwen) [33]:

(1) Досвід активної майстерності. Попередній досвід виконання завдань є найнадійнішим джерелом інформації для переконань щодо ефективності. Успіхи зміцнюють самоефективність, тоді як повторювані невдачі знижують її. Вважається, що міцне відчуття ефективності, побудоване на основі минулих успіхів, протистоїть тимчасовим невдачам.

(2) Досвід інших. Люди формують свої переконання щодо власної ефективності на основі того, як інші виконують завдання. Таким чином, моделювання служить ще одним ефективним джерелом інформації про ефективність.

(3) Вербальне переконання. Переконлива комунікація та оціночний відгук від значущих людей також впливають на оцінку самоефективності. Вербальне переконання є найефективнішим, коли люди, які передають інформацію про ефективність, вважаються компетентними та такими, що заслуговують на довіру, і коли інформація виглядає реалістичною.

(4) Фізіологічні реакції. Підвищене фізіологічне збудження, таке як пітливість, серцебиття, втома, болі та зміни настрою, також надсилає сигнал людям, що впливає на оцінку їхньої ефективності. Розпізнавання цих соматичних симптомів призводить до коригування самоефективності через їх вплив на когнітивну обробку.

На перший погляд, Я-концепція та самоефективність мають багато спільних передбачуваних передумов, таких як минулий досвід, соціальне порівняння та підкріплення від значущих інших. Зазвичай розрізняють загальну та академічну самоефективність. Загальна самоефективність відображає віру у свою компетентність впоратися з більш широким

діапазоном стресових або складних вимог. Вона визначається високим рівнем впевненості у собі, повагою та емпатією до себе як до людини. Люди, які позитивно ставляться до себе, як правило, мають стійку самооцінку та можуть адекватно оцінити свою роботу, тоді як люди із менш позитивним ставленням до себе схильні недооцінювати свої здібності, звідси, впевненість у собі може сприяти самоефективності через позитивне сприйняття та оцінку своїх здібностей і продуктивності.

Академічна самоефективність і академічна Я-концепція стосуються виключно академічної (освітньої) галузі тобто, Я-концепція визначає знання людини про себе та сприйняття себе у ситуаціях досягнення, а академічна самоефективність – це переконання індивідів, що вони можуть успішно виконувати поставлені академічні завдання на визначених рівнях. Медіатором між даними поняттями виступає академічне самосприйняття (D. B. Hajovsky, S. R. Chesnut, K. M. Jensen) [40].

Характер Я-концепції та оцінки самоефективності відрізняються один від одного. Оцінка власних здібностей щодо академічної Я-концепції значною мірою залежить від соціальної порівняльної інформації та відображених оцінок значущих людей. Деякі дослідники самооцінки пропонують учням порівнювати свої академічні здібності в одній галузі зі своїми здібностями в інших галузях. Таке іпсативне порівняння зумовлює покращення продуктивності в одній галузі та викликає зниження впевненості у собі в інших галузях (H. W. Marsh, P. D. Parker) [48]. Навпаки, базуючись не на Я-концепції, а на самоефективності, слід використовувати оцінювання, орієнтоване на ціль, а не порівнювати одні свої здібності з іншими. Хоча інколи нормативна інформація суттєво впливає на оцінку самоефективності, ефективність оцінюється в основному за конкретними стандартами продуктивності (M. G. Jones, K. Chesnutt) [43]. Відповідно, компоненти академічної самооцінки зазвичай стосуються конкретних шкільних предметів, тоді як складові самоефективності найчастіше – виконання конкретних завдань. Судження, сформовані в результаті такого оцінювання, є

не тільки специфічними для певного академічного змісту, але й специфічними для конкретного контексту продуктивності. Я-концепція організована багатовимірним та ієрархічним способом, так що Я-концепції в більш конкретних сферах включені в Я-концепції в більш загальних сферах. Переконання в самоефективності також є багатовимірним у тому сенсі, що формується диференційоване сприйняття здібностей у різноманітних завданнях і галузях діяльності. Відносини між цими переконаннями є лише слабо ієрархічними, оскільки самоефективність у більш загальних сферах може недостатньо включати особливості різноманітних контекстів, які впливають на судження про самоефективність щодо більш конкретних завдань.

Ще одним поширеним у педагогічній психології поняттям є так звана *колективна самоефективність*. Основна частина існуючих досліджень зосереджена на самоефективності окремих осіб, натомість доведено, що культурні фактори можуть суттєво впливати на уявлення людей про самоефективність (F. Hellmich, M. F. Löper, G. Görel) [23]. Люди в певних культурах (наприклад, колективістській) не звикли мислити категоріями індивідуальних досягнень, вони більше цінують досягнення колективні досягнення, на навпаки, в індивідуалістичних культурах більше цінується особиста, а не колективна самоефективність, хоча нині навіть в індивідуалістичних культурах дедалі більше уваги приділяється колективним досягненням, зокрема, особливої популярності набули поняття командна робота та кооперативне навчання, які регулярно використовуються в школах і на робочих місцях. Вчителі працюють у командах, щоб скласти навчальні плани та розробити уроки. Учні працюють у командах над творчими та іншими проектами. Роботодавці прагнуть наймати людей, які мають хороші навички міжособистісного спілкування та можуть працювати з колегами на роботі. Більший наголос на колективній самоефективності в дослідженнях не тільки покращить наше розуміння конструкції, але й матиме наслідки для

втручань, які сприятимуть її застосуванню зокрема й щодо шкільних колективів.

На думку авторів методики Teacher Self-Efficacy (R. Schwarzer, S. Hallum) [58], самоефективність педагога складається із наступних компонентів: досконалість діяльності, спрямованість на розвиток професійних навичок, соціальна взаємодія з учнями, їх батьками та колегами, а також навички подолання стресів. Рівень самоефективності стосується складнощів завдання, поставленого перед фахівцем. Наприклад, один вчитель англійської мови впевнений у тому, що зможе підготувати учнів до успішного складання ЗНО, а інший – до вільного спілкування у неформальних умовах англійської країни. Узагальнювальний характер самоефективності виражається у впевненості фахівця в своїй компетентності не лише у конкретній галузі, а й у суміжних з нею. Наприклад, вчитель математики добре володіє не лише алгеброю, а й статистикою, а вчитель хімії окрім власного предмета добре розуміється на загальній біології. Сила суб'єктивної ефективності визначається кількісною оцінкою переконаності людині в своїй здатності виконати те чи інше завдання за шкалою від 0 до 100%.

Ми наголошуємо, що самоефективність відноситься до характеристик діяльності, а не до якостей особистості. Зазвичай вона визначається лише у контексті виконання певних завдань, а не життя людини в цілому. Зокрема, впевненість у вмінні розв'язувати арифметичні завдання стосується лише компетентності в математиці, а не характеризує людину певним чином. У цьому контексті цікаво проаналізувати традиційний у школах поділ на «математиків» і «гуманітаріїв», останні при цьому вважаються «слабкими» учнями, без логічного мислення, що безумовно позначається на ставленні до них педагогів, й у цій ситуації оцінюється не компетентність дитини у даному предметі, а її особистість в цілому.

Слід зазначити, що самоефективність є багатовимірним поняттям і стосується різних галузей діяльності особистості. Не можна сказати, що

людина є самоефективна як особистість в цілому, вона самоефективна у певній сфері, наприклад в історії чи в біології. Самоефективність проявляється у різних умовах: знаючи, що галас негативно позначається на якості виконання завдання, один учень неефективний у підготовці домашніх завдань у групі продовженого дня, натомість наодинці і в тиші він виконає його значно краще. Відсутні чітко визначені нормативні критерії самоефективності; це показник власної майстерності, а не обов'язкова вимога, які має слідувати людина («Ти мусиш бути самоефективним» рівноцінна вимозі «Ти повинен бути слухняним»). Й нарешті, самоефективність завжди спрямована у майбутнє, характеризується лише результатом діяльності (впевненістю в можливості досягнення результату), і хоча й базується на попередніх досягненнях, однак стосується лише результату у певних, актуальних умовах діяльності.

Досліджується здатність до самоконтролю, як необхідної умови ефективності онлайн навчання. Відзначається, під час дистанційного навчання існує декілька загроз, які суттєво впливають на якість освітнього процесу з боку недостатньо мотивованих студентів – постійне відвертання уваги на соціальні мережі, YouTube, новинні вебсайти, що свідчить про відсутність самоконтролю та навичок до самостійного навчання. Таким чином мотивація та самоконтроль виступають взаємопов'язаними явищами які впливають на ефективність онлайн навчання. Роль самоконтролю є особливо вагомим за умови дистанційного навчання, яке передбачає значний обсяг дистанційної обробки інформації отримання, в умовах коли зовнішній контроль з боку викладача є мінімальним, тому студенти необхідні певні внутрішні зусилля для зосередження уваги на навчальному, а не розважальному контенті. С. Юе, І. Бйорк, Р. Бйорк [70] вивчали, як безпосереднє спілкування з викладачем впливає на якість дистанційного навчання студентів. Відзначено, що у продуктивному дистанційному навчанні викладач задає напрямок і всю освітню програму будує на посиленні мотивації студентів. Така активна позиція викладача, на думку



дослідників сприяє розвитку когнітивних вмінь студентів (здатність застосовувати засоби та технології при виконанні певних завдань), метакогнітивних вмінь (здатність до виконавчих процесів – планування, керування й оцінювання навчального завдання) і соціоафективні вміння (ефективна взаємодія з іншими). Маємо припущення, що вказані фактори можуть впливати на якість дистанційної освіти, оскільки обмежені навички саморегуляції, низький рівень самоконтролю, відсутність академічної підтримки зі сторони викладацького складу несуть ризики для успішної реалізації дистанційного навчання. Враховуючи вищезазначене питання присвячені детермінантам цифрової освіти на рівні здобувачів освіти, а саме, самоефективності, самоконтролю під час дистанційного навчання, впливу на ці фактори академічної підтримки потребують подальшого вивчення та обговорення.

### ***Висновки до першого розділу***

Принцип адаптації виступає в формі вимоги до ліквідації конфліктності у взаєминах із середовищем, пошуку рівноваги. Адаптація забезпечує рівновагу між впливом організму на середовище і зворотним впливом середовища, при цьому поведінка індивіда зводиться до реакції відтворення втраченої рівноваги. Суб'єкт у гомеостатичному підході пасивний, він здатен лише підлаштовуватися до результатів впливу на нього сторонніх сил.

Беручи до уваги все сказане вище, можна підсумувати, що адаптація – це рівновага між суб'єктом і об'єктом, між асиміляцією й акомодациєю. Таке розуміння адаптації в єдності протилежних напрямів є важливою умовою використання такого поняття як «категорії», що відіграє істотну роль у поясненні всякого активного функціонування. Результатом процесу адаптації є адаптованість – стан суб'єкта, що характеризується відсутністю у нього тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів, відповідністю рівня і способів діяльності та поведінки мінімальним вимогам (очікуванням) з боку професії,

колективу, супроводжується станом психологічного комфорту, можливостями для самореалізації та самоствердження у нестабільному суспільстві.

Складна ситуація в Україні, воєнний стан, зумовили перехід до дистанційної форми навчання. Згідно літературним даним, у відповідності до Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, дистанційне навчання є системою технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти, достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння викладачів і студентів в освітньому процесі, надання особам резерву самостійної роботи засвоєння запропонованого матеріалу. Складність організації даного процесу зумовлена багатьма умовами, урахування яких є обов'язковим: доступ до Інтернету, технічне забезпечення всіх учасників освітнього процесу, володіння педагогами технологією організації дистанційного навчання тощо. Також важливим аспектом є соціальна адаптація студентів. Від успішності соціальної адаптації студента до освітнього процесу в умовах воєнного стану багато в чому залежить його подальший розвиток як особистості та як майбутнього професіонала. Від того, наскільки швидко та ефективно він подолає перешкоди під час оволодіння професійними компетенціями залежить, як він реалізує свої здібності у сфері професійної діяльності та поза нею. Отримані вміння та навички стануть фундаментом для особистісного та кар'єрного зростання, формування життєвих принципів та ідеалів.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ

### 2.1. Методологія та організація дослідження

Для визначення адаптації майбутніх використовуються як численні анкети, створені педагогами і психологам відповідно до конкретних запитів, так і стандартизовані шкали, зокрема, *Шкала компетентності Хартера: дитячий варіант* (Harter's Perceived Competence Scale for Children, PCSC) та *Шкала самоопису* (Self Description Questionnaire, PSDQ, Herbert W. Marsh) та її скорочена форма Self-Description Questionnaire II – Short (SDQII-S). Шкала Хартера створена на основі уявлень S. Harter про Я-концепцію як інтеграцію когнітивних і соціальних процесів, при цьому усі компоненти адаптивної Я-концепції можуть бути визначені лише шляхом самооцінки, а не спостереженням за поведінкою людини. *Шкала самоопису* (Self Description Questionnaire, PSDQ, Herbert W. Marsh) та її скорочена форма Self-Description Questionnaire II – Short (SDQII-S), базуються на уявленнях Н. W. Marsh про Я-концепцію як результат когнітивних («Я погано справляюсь з завданнями із математики») та емоційно-мотиваційних складових («Я терпіти не можу математику»).

Ми проаналізували декілька досліджень, де вивчався вплив навчання на формування у майбутніх учителів почуття ефективності у контексті їх адаптації до кризових ситуацій, однією з яких став вимушений перехід на дистанційне навчання через пандемію коронавірусної інфекції. Виявлено, що особиста ефективність у студентів зростає лінійно протягом 4-річної програми бакалаврату, кульмінацією якої є завершення навчання студентів. Крім того, особиста ефективність була вищою серед практикуючих учителів, які пройшли додаткові курси в галузі освіти (перепідготовку, підвищення кваліфікації тощо). Тобто загальна ефективність зростала лінійно протягом перших 3 років бакалаврату, але, на відміну від особистої ефективності, потім знизилася після завершення навчання (R. A. Cruz, S. Manchanda) [28]. В

інших дослідженнях проаналізовано вплив шкільного контексту на ефективність вчителя. Наприклад, згідно зі К. L. Granger [39] відсоток учнів із низькими успіхами в класі мав прямий негативний вплив на особисту ефективність вчителя, до того ж, продуктивна взаємодія з колегами щодо питань організації навчального процесу має позитивний опосередкований вплив на особисту ефективність не лише одного конкретного вчителя, а й колективну педагогічну ефективність загалом. Доведено, що уважність до праці вчителя, його позашкільного життя, інституційної чесності адміністрації школи також корелюють з особистою та загальною педагогічною самоефективністю. Як особиста, так і загальна ефективність виявилася вищою серед вчителів початкової школи, ніж серед вчителів середньої школи (B. Kiral) [45], ймовірно, це зумовлено тим, що вчителі початкових класів швидше бачать результати своєї роботи, ніж вчителі в середній і меншою мірою в старшій школі. Однак поки що не ясно, чи можна цю різницю пояснити так званим «ефектом рівневої школи» чи, скоріше, просто відображає існуючі відмінності між людьми, які обирають викладання у початковій і середній школі, оскільки існують й дослідження, де доведено, що самоефективність вихователів дошкільного навчання вища за самоефективність вчителів початкових класів.

Метою дослідження, було вивчення особливостей адаптації студентів старших курсів педагогічних спеціальностей, зокрема дошкільної освіти до умов дистанційного навчання. Діагностика проводилася за допомогою спеціальних діагностичних методик у відповідності з завданнями дослідження та віковими особливостями студентів. У нашому емпіричному дослідженні використано наступні психодіагностичні методики. Оцінку соціальної адаптованості здійснено шляхом застосування опитувальника оцінки стану адаптації «ОСАДА» (С. Яковенко) і опитувальника Роджерса-Даймонд в адаптації О. Осницького; для діагностики копінг-стратегій як чинника соціальної адаптації студентів дій ми використали методику

Е. Хейма та опитувальник «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман в адаптації Т. Крюкової).

**Опитувальника стану адаптації «ОСАДА» С. Яковенка.** Методика складається із 30 тверджень, на які досліджуваний повинен обрати один із чотирьох варіантів відповіді. Сумарний бал максимально складає 90 балів, від 0 до 18 балів за кожною із п'яти шкал: задоволеності собою, ситуацією, спілкуванням, здоров'ям і способом життя, діяльністю на роботі і вдома. Результат від 0 до 3 балів в окремих шкалах, але менше 12 балів сумарно є ознакою «квазіадаптивності» респондента і спостерігається у інфантильних осіб. Результат від 4 до 6 балів і до 30 балів сумарно характерний для осіб з успішною адаптацією; а від 7 до 9 (сумарно до 45 балів) – для осіб, адаптація яких є успішною, хоча і досягається ціною певної напруги. Результат від 10 до 12 балів за шкалами і 61-75 балів сумарно вказує на наявність субекстремальної адаптації, в якій може бути показана разова консультація психолога; а при 13-15 балах за шкалами та сумарно 76-90 балів – екстремальна адаптація – може знадобитися тривала психологічна допомога.

Крім того, соціальну адаптованість ми визначали за допомогою **опитувальника Роджерса-Даймонд в адаптації О. Осницького.** Це особистісний опитувальник, спрямований на виявлення ступеню соціально-психологічної адаптації людини до нового середовища, умов та правил поведінки, розроблений К. Роджерсом, одним із лідерів гуманістичної психології і Р. Даймонд в 1954 р. О. Осницький визначає наступні вісім показників методики: адаптивність/дезаптивність; шкала брехні; прийняття себе/неприйняття себе; прийняття інших/неприйняття інших; емоційний комфорт/емоційний дискомфорт; внутрішній контроль/зовнішній контроль; домінування/конформність; ескапізм (втеча від проблем).

**Методика психологічної діагностики копінг-стратегії Е.Хейма** дозволяє дослідити 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінгу, розподілених на три основні сфери психічної діяльності – когнітивні, емоційні і поведінкові, які, у свою чергу можуть бути адаптивними, відносно

адаптивними та дезадаптивними. Наприклад, до адаптивних копінг-механізмів відносяться: проблемний аналіз, встановлення власної цінності, збереження самовладання (когнітивні), протест і оптимізм (емоційні) та альтруїзм, співпраця, звернення (поведінкові); відносно адаптивними копінг-механізмами є відносність, релігійність, надання сенсу (когнітивні), емоційна розрядка, пасивна кооперація (емоційні), відволікання, компенсація, конструктивна активність (поведінкові), а неадаптивними – покора, дисимуляція, ігнорування, розгубленість (когнітивні), придушення емоцій, покірність, самозвинувачення, агресивність (емоційні), активне уникнення, відступ (поведінкові). **Опитувальник «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS)**, розроблений канадськими вченими на чолі з С. Норманом у 1990 р. та адаптований Т. Крюковою у 2001 р. дозволяє визначити такі копінг-стратегії особистості: проблемно-орієнтовану; емоційно-орієнтовану; стратегію уникнення; відволікання; а також соціальне відволікання (або пошук соціальної підтримки).

Всього у нашому дослідженні взяли участь 74 студенти 1-4 курсів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта». Ми зазначаємо, що основними нашими респондентами були особи жіночої статі, тому зріз за статевою ознакою ми не проводили, натомість визначили особливості адаптації студентів 1-2 і 3-4 курсів.

## 2.2 Результати дослідження та їх обговорення

Копінг-стратегії студентів 1-4 курсів спочатку ми оцінювали за методикою Е. Хейма (табл. 2.1).

*Таблиця 2.1*

### Результати діагностики копінг-стратегій студентів 1-2 курсів

(загальна кількість =39)

Рівень адаптивності	Когнітивні копінги	Емоційні копінги	Поведінкові копінги

Адаптивний	6 (15,38%)	24 (61,54%)	9 (23,08%)
Відносно адаптивний	22 (56,41%)	14 (35,89%)	3 (7,69%)
Неадаптивний	18 (46,15%)	1 (2,56%)	21 (53,85%)

Отже, студенти 1-2 курсів характеризуються адаптивними емоційними копінг-стратегіями, неадаптивними когнітивними та переважно неадаптивними поведінковими, щодо останніх, то виявлено як адаптивні, так і неадаптивні копінги – поєднання альтруїзму та звернення за допомогою із активним уникненням і відступом при зіткненні з труднощами, зокрема зумовленими дистанційним навчанням.

Отже, адаптивні копінг-стратегії властиві всім досліджуваним студентам 1-2 курсів, найбільше виражені у них емоційні та поведінкові, відносно адаптивні представлені переважно когнітивним та емоційними, а неадаптивні – когнітивними. Усі опитані мають позитивний копінговий ресурс, що сприяє їх успішній адаптації, а саме – оптимізм (впевненість у можливості знайти вихід із будь-яких ситуацій). Як вже було зазначено, досліджувані студенти молодших курсів мають виражені копінги відносності та покори. Тобто спостерігається виражений оптимізм, відсутність усвідомленості можливості закінчення життя, життєві перспективи попри травмівні події лишаються достатньо визначеними. Покора, як копінг, полягає у бажанні покластися на інших осіб, слідувати за їх наказами чи порадами.

Досліджуваним студентам 3-4 курсів практично не властиві такі когнітивні копінг-стратегії, як ігнорування, релігійність, розгубленість, надання сенсу, установка власної цінності; емоційні – протест, емоційна розрядка, покірність, самозвинувачення, агресивність, і поведінкові – конструктивна активність.

**Результати діагностики копінг-стратегій студентів 3-4 курсів  
(загальна кількість =35)**

Рівень адаптивності	Когнітивні копінги	Емоційні копінги	Поведінкові копінги
Адаптивний	11 (31,43%)	12 (34,29%)	12 (34,29%)
Відносно адаптивний	14 (40,00%)	9 (25,71%)	12 (34,29%)
Неадаптивний	2 (5,71%)	25 (71,43%)	8 (22,86%)

Отже, студенти 3-4 курсів характеризуються переважно адаптивними копінгами. Це свідчить про зосередженість досліджуваних на пошуках конструктивних можливостей подолання труднощів, високій самооцінці та самоконтролі, вірі у власні сили при подоланні складних ситуацій, у тому числі зумовлених російсько-українською війною і, раніше, пандемією коронавірусу. Емоційні копінги досліджуваних представлені переважно оптимізмом і подавленням емоцій, якщо оптимізм без сумнівів є адаптивним копінгом, до подавлення емоцій хоча й вважається копінгом неадаптивним, але в умовах війни часто необхідний і позитивно впливає на збереження не лише психологічного здоров'я, а й можливості «тверезо», ефективно діяти у ситуаціях підвищеної небезпеки життю. Високі показники за критерієм співпраці свідчать про спрямованість досліджуваних на конструктивну взаємодію з іншими, взаємодопомогу задля досягнення спільних результатів, до того ж цей копінг свідчить про налаштованість на волонтерську діяльність, зокрема й працюючи та навчаючись дистанційно.

За результатами кореляційного аналізу встановлено, що копінг-стратегії студентів 3-4 курсів спрямовані переважно на збереження самовладання, співпрацю та проблемний аналіз. Ці ключові копінги позитивно корелюють із подавленням емоцій, оптимізмом, дисимуляцією та



відносно і негативно із поурою та відступом. Копінг співпраці пов'язаний із такими копінами як альтруїзм, звернення і пасивна кооперація.

За результатами проведеного емпіричного дослідження виявлено, що студенти, які навчаються дистанційно та на очно-заочній формі характеризуються збалансованістю у виборі копінг-стратегій, однак найбільш властива досліджуваним проблемно-орієнтована стратегія ( $55,8 \pm 6,43$ ). Результати для всієї вибірки досліджуваних представлено у табл. 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Особливості копінг-поведінки студентів у стресових ситуаціях за опитувальником Нормана**

Копінг	Середнє	Стандартне відхилення
Проблемно-орієнтована стратегія	57,8	2,43
Емоційно-орієнтована стратегія	36,9	7,37
Стратегія уникнення	43,1	4,23
Субшкала відволікання	19,6	3,21
Субшкала соціального відволікання	15,5	3,363

Отже, всі копінг-стратегії студентів виражені на помірному рівні, показники вищі за середньо статистично можливі згідно із даною методикою, виявлено за проблемно орієнтованою стратегією та субшкалою соціального відволікання. Отже, студенти характеризуються цілеспрямованістю у вирішенні проблем, когнітивною реструктуризацію складних ситуації і раціонально обґрунтованими спробами їх змінити. Особлива увага акцентується на поставленому завданні, плануванні своїх дій та аналізі проблеми у перспективі із врахуванням її потенційного впливу (як позитивного, так і негативного) на подальше життя.

Проблемно-орієтовна стратегія найбільше властива студентам 3-4 курсів, у студентів 1-2 курсів ця стратегія представлена на відносно нижчому

рівні. Ми проаналізували зв'язок проблемно-орієнтованої копінг-стратегії із наявністю чи відсутністю в анамнезі травмивної події та виявили значущий позитивний кореляційний зв'язок для досліджуваних перших курсів (при  $r=0,745$ ,  $p=0,05$ ), у досліджуваних 3-4 курсів подібних статистично значущих кореляцій не виявлено. Емоційно-орієнтована стратегія властива усім студентам на помірному рівні, однак для студентів 1-2 курсів вона більше характерна, ніж для досліджуваних 3-4 курсів. Статистично значущих кореляцій між травмивною подією та емоційно-орієнтованою копінг-стратегією виявлено не було. Стратегія уникнення найбільше характерна для студентів 1-2 курсів, у них виявлено значущий кореляційний зв'язок між наявністю травмивної події та стратегією уникнення (при  $r=0,904$ ,  $p=0,05$ ). Тобто наймолодші студенти після переживання травмивної події, пов'язаної із участю у бойових діях, спрямовані на уникнення різного роду стресових ситуацій.

Одним із найважливіших питань у контексті проблеми вивчення особистості студентів є питання адаптації до соціуму, повернення до повоєнного життя із усвідомленням змін, що відбулися з ними під час та після пандемії та під час російсько-української війни, коли перший рік всі навчалися дистанційно. Рівень соціальної адаптованості ми визначали за допомогою методик ОСАДА С. Яковенка та опитувальника соціальної адаптованості Роджерса-Даймонд у модифікації О. Осницького (табл. 2.4).

*Таблиця 2.4*

**Узагальнені результати за методикою соціальної адаптації  
Роджерса-Даймонда для 1-2, 3-4 курсів**

Шкали методики	Норма	20-30 років	31-45 років
Адаптивність	68-136	85,3	93,8
Деадаптивність	68-136	62,1	65,6
Шкала брехні	18-36	12,4	10,2
Прийняття себе	22-42	25,6	28,9

Неприйняття себе	14-28	13,1	11,3
Прийняття інших	12-24	16,3**	12,1
Неприйняття інших	14-28	13,7	13,5
Емоційний комфорт	14-28	18,3	19,6
Емоційний дискомфорт	14-28	12,1	12,8
Внутрішній контроль	26-52	30,6	54,5**
Зовнішній контроль	18-36	17,4	12,1
Домінування	6-12	12,1	14,5
Конформізм	12-24	11,7	9,3
Ескапізм	10-20	17,8	8,1

За результатами статистичного аналізу відмінностей середніх значень з використанням U-критерію Манна-Вітні для незалежних виборок, було встановлено, що рівень адаптивності студентів усіх курсів дуже схожий є достатньо високим ( $U=14,031$ ,  $p=0,001$ ), однак студенти 1-2 курсів характеризуються дещо нижчим рівнем адаптивності ніж їх старші друзі. Подібні результати отримані нами за шкалами «неприйняття себе» ( $U=15,390$ ,  $p=0,001$ ), «неприйняття інших» ( $U=14,441$ ,  $p=0,004$ ), «емоційний комфорт» ( $U=13,411$ ,  $p=0,005$ ), «емоційний дискомфорт» ( $U=13,533$ ,  $p=0,004$ ) та «ескапізм» ( $U=12,370$ ,  $p=0,003$ ), тобто студенти 1-2 курсів мають статистично значуще нижчі показники емоційного комфорту та значуще вищі показники неприйняття себе та інших, емоційного дискомфорту та ескапізму, ніж студенти 3-4 курсів. Внутрішній контроль (або інтернальність) більше властивий 1-2 курсникам ( $U=11,004$ ,  $p=0,001$ ).

Отже, найвищі показники адаптованості, у тому числі загальна адаптивність, прийняття себе, емоційний комфорт і внутрішній контроль (інтернальність), виявлено у студентів 3-4 курсів, найвищі показники за шкалою «прийняття інших» мають досліджувані 1-2 курсів.

Оцінка стану адаптації нами проводилася за допомогою опитувальника С. Яковенка (табл. 2.5).

**Особливості адаптації учасників бойових дій різного віку за методикою С. Яковенка**

Види адаптованості	20-30 років	31-45 років
Квазіадаптація	12 (30,77%)	14 (40,00%)
Успішна адаптація	10 (25,64%)	11 (31,43%)
Відносно успішна адаптація	13 (33,33%)	8 (22,86%)
Субекстремальна адаптація	4 (10,26%)	2 (5,71%)
Екстремальна адаптація	0	0

Отже, студенти 1-2 курсів характеризуються успішною і відносно успішною адаптацією, квазіадаптацією і значною меншою мірою субекстремальною адаптацією; студенти 3-4 курсів найчастіше демонструють квазіадаптивність, яка, на нашу думку, часто є проявом дисимуляції як копінг-стратегії з методики Е. Хейма, а також успішну адаптацію та відносно успішну адаптацію, як і їх молодшим друзям, субекстремальна адаптація їм практично не властива.

Результати дослідження дозволили виявити фактори на рівні студентів, що впливають на ефективність дистанційної освіти. Аналіз опитування студентів дозволив виявити очікувані особливості на різних рівнях. Так, виявлено що самоефективність у дистанційному навчанні серед студентів залежить від віку та здатності до самоконтролю під час онлайн навчання. У порівнянні з першокурсниками студенти старших курсів показали вищий відсоток самоефективності та здатності до самоконтролю в онлайн навчанні. Такі результати пояснюються відсутністю досвіду дистанційного навчання у студентів молодших курсів та наявністю потреби у допомозі та супроводі навчання. Результати свідчать про необхідність додаткової підтримки студентів перших курсів в процесі дистанційної освіти водночас формат дистанційної освіти можна розглядати як підхід до розвитку самоконтролю та саморегуляції.

### 2.3 Модель самоефективності як чинника адаптації студентів до умов дистанційного навчання

В результаті адаптації до умов у тому числі й дистанційного навчання можна окреслили базовану на самоефективності модель педагогічної взаємодії майбутніх вчителів початкових класів з учнями. Специфіка даної моделі у тому, що студенти старших курсів, які навчалися дистанційно, готові до дистанційної роботи із учнями, зокрема й почткових класів. При розробці даної моделі ми орієнтуємось на *Модель міжособистісної педагогічної взаємодії* (Т. Wubbels, Н. Creton, Н. Нооумайєрс [47]), яка є адаптацією моделі міжособистісних стосунків Т.Лірі (1957), тобто поведінка вчителя може бути пояснена у двох вимірах (Кооперація (С) – Опозиція (О) та Домінантність (D) – Підкорення (S)) у формі восьми секторів, кожен з яких описує різні поведінкові аспекти: Лідерство, Товариськість, Розуміння, Відповідальність і Свобода, Незгода, Незадоволеність, Упередженість і Вимогливість щодо суворого слідування правилам. У 1991 році на базі цієї моделі було створено Опитувальник педагогічних інтеракцій (QTI), популярний нині у педагогічній психології англomовних країн. Крім того, ми базуємось на типології *комунікативних стилів педагогів* J.C. McCroskey і Р. Kearney, де вказується, що базовими для педагогів є такі комунікативні якості як асертивність, гнучкість і чуйність (емпатійність).

*Асертивність* переважно стосується вмінь вчителя контролювати клас, тобто підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, заохочувати їх до активності та ефективної діяльності на уроці. Ефективні педагоги завжди вміють структурувати свою діяльність, вони ініціативні, впевнені у собі і заохочують учнів до дискусії на противагу формальному засвоєнню знань без їх когнітивного та емоційного опрацювання. Асертивний вчитель володіє навичками невербальної комунікації, вміє вокально, поставою та жестами сформулювати потрібні акценти при викладі інформації.

*Гнучкість* є вміння педагога адаптуватися до індивідуальних особливостей своїх учнів, реагувати відповідно до зміни психологічного

клімату як в класі в цілому, так до поведінки окремого учня зокрема. Саме гнучкість лежить в основі популярного нині індивідуального підходу до навчання та виховання школярів і студентів.

*Чуйність (емпатійність)* – емоційність, сенситивність, розуміння та відображення почуттів учнів. Сюди ж слід віднести й навички зворотнього зв'язку, використання заохочень і мінімізації фрустрації учнів і студентів. Дослідники вважають, що ефективне навчання неможливе без емоційного насичення процесу викладу матеріалу, використання таких засобів, щоб навіть дуже складний матеріал став зрозумілим усім без винятку учням.

Вчителі молодших класів з високим рівнем самоефективності та низьким – задоволеності роботою, мають високий рівень домінантності при низьких показниках підкореннях, що характеризує педагогів як здатних до співпраці, таких, що йдуть на компроміс при цьому захищаючи власну точку зору і намагаючись переконати співрозмовників у своїй правоті. Такі вчителі мають низький рівень асертивності, гнучності та емпатійності.

Поєднання толерантного і авторитарного стилів становить особливий тип міжособистісних стосунків педагогів, де попри несхильність до підкорення, є виражене прагнення до співпраці, роботи в колективі, товариськість і комунікабельність; такі вчителі зазвичай мають помірний рівень задоволеності роботою, високий – впевненості у собі та власній самоефективності. Натомість при чистому толерантному стилі домінантність, лідерські якості педагогів виражені значно менше, прагнення до співпраці лишається актуальним однак зростає і рівень підкорення, піддатливості впливам інших людей; такі вчителі мають помірний рівень задоволеності роботою, невпевнені у собі, характеризуються низьким рівнем психологічного благополуччя та педагогічної самоефективності. Такі вчителі мають високий рівень асертивності, гнучності та емпатійності.

Наступні два стилі: скептично-толерантний та скептично-агресивний характеризуються переважно опозиційністю, прагненням протиставляти себе колективу, не погоджуватися із думками інших та не шукати компромісів

захищаючи свою думку. По суті відбувається протиставлення без чітко вираженої власної позиції, що характерно педагогам із низьким рівнем самоефективності та високим – впевненості у володінні академічними знаннями. Якщо у випадку наявності толерантності високий рівень опозиційності гармонізується певною налаштованістю на співпрацю, то агресивність підкреслює риси опозиційності й, водночас, означає більшу сконцентрованість на інших (постійна запекла боротьба з ними) ніж на реалізації власних потреб і захисті власних інтересів (боротьба заради боротьби). У цій ситуації рівень гнучкості вчителів може бути достатньо високим, натомість асертивності та емпатійності – низьким.

Репресивний стиль характеризуються високим рівнем опозиційності при вираженій домінантності. Педагог не налаштований на співпрацю, вперто наполягає на своєму, навіть якщо сам знає, що його співрозмовник має рацію, бажання домінувати попри усі обставини стає основною потребою і метою взаємодії. Такий вчитель зазвичай впевнений у собі, має високий рівень мотивації досягнень та педагогічної самоефективності, однак низький – психологічного благополуччя, звідси, висока ймовірність виникнення у таких вчителів симптомів професійного вигорання. Вчителі із репресивним стилем педагогічної діяльності мають низький рівень, насамперед емпатійності, натомість асертивності – помірний і гнучкості – часто високий.

Наступний стиль міжособистісної педагогічної взаємодії характеризується вираженою тривожністю, зосередженістю на співпраці, тривозі втратити авторитет і, водночас, зробити помилку. Це зумовлює небажання проявляти свої лідерські якості, наполягати на своїй думці, якщо вона суперечить поглядам більшості, однак помірний рівень опозиційності призводить до певного скептицизму, критичної налаштованості щодо оточуючих. Такі вчителі невпевнені у собі, мають низьку мотивацію досягнень, низький рівень психологічного благополуччя та педагогічної самоефективності. Постійна тривога, відсутність відчуття самореалізованості стають причинами внутрішньо особистісних конфліктів і врешті,

зумовлюють професійне вигорання педагогів. За умов даного стилю рівень асертивності, гнучкості та емпатійності може бути високим, однак схильність до самозвинувачення та постійна тривога щодо своєї ефективності загалом негативно впливають на реалізації практичних завдань професійної діяльності.

У сучасному суспільстві навчальні заклади організовані таким чином, що мотивація вчителів забезпечується інституційними правилами. Вчителі не можуть вільно відвідувати роботу, залежно від своєї щоденної мотивації. Як стверджувалося вище, професійна мотивація вчителя є необхідною для досягнення опосередкованих навчанням результатів учнів, однак без емоційної складової мотивації, самоефективність педагога уявити складно. На перший погляд здається, що вчителям не потрібно відчувати емоції, щоб викладати свої уроки; фактично навчання може альтернативно здійснюватися за допомогою беземоційних роботів, однак при цьому в учнів не сформується емоційне ставлення до навчального матеріалу, а отже знання будуть відірваними від особистого, у тому числі й емоційного досвіду, а отже й менш засосовуваними на практиці. У цьому контексті з'являється поняття – емоційне навчання. Тобто передача знань повинна бути не просто інформаційно насиченою, а й викликати в учнів певні емоційні переживання, при цьому й сам педагог має бути досить емоційним задля того, аби ефективно навчати учнів і стимулювати у них бажання вчитися. Відповідно комунікативні стилі педагогів можуть бути орієнтованими на учнів і орієнтованими на себе.

Педагог, орієнтований на учнів, зазвичай достатньо товариський, у навчанні використовує дискурсивні діалогічні методи, намагається знайти спільну мову з кожним учнем, подає інформацію так, аби вона була зрозуміла практично всім учням класу. Навчання, орієнтоване на учнів, покращує здатність учнів продукувати власні ідеї та застосовувати нові знання до різних контекстів реального життя, а не лише автоматично відтворювати завчені факти. Крім того, навчання, орієнтоване на учня, пов'язане з вищою



мотивацією до учіння, вищим суб'єктивним благополуччям у школі, більшою особистою значущістю шкільних предметів і кращими соціальними навичками. Стиль керівництва колективом у такого педагога є демократичним, а стиль подачі інформації – емоційно насиченим, зазвичай такий педагог має високий рівень академічної та педагогічної самоефективності.

Педагог, орієнтований на себе, переважно зосереджений на власній освіченості, уникає діалогу з учнями, намагається передати їм якнайбільше інформації, незважаючи на те, зрозуміла вона для учнів, чи ні. Ми припускаємо, що даний стиль викладання виявляється переважно у вчителів із низьким рівнем самоефективності та високий – перфекціонізму. Стиль керівництва колективом зазвичай авторитарний, а стиль навчання – неемоційний, такий, що базується лише на фактах. Ми вважаємо, що соціально нав'язані вимоги до досконалості є значним джерелом стресу для вчителів. Оскільки позитивні оцінки з боку посадових осіб часто рідкісні, вчителі шукають інших джерел визнання і якщо раніше педагоги були впевнені у повазі та підтримці батьків і засобів масової інформації, тепер вони часто зазнають жорсткого тиску та критики з їх боку, особливо це відчутно під час кризових ситуацій в суспільному житті.

Орієнтовані на себе та орієнтовані на учнів вчителі початкових класів реалізують різні комунікативні стратегії, зумовлені їх самоефективністю. Ми зазначаємо, що орієнтовані на учнів педагоги зазвичай характеризуються щирістю, нешаблонністю, креативністю в спілкуванні. Типовим прикладом креативності у спілкуванні є те, коли вчитель наводить власні приклади (не з підручника) задля пояснення навчального матеріалу. Часто учням корисний досвід педагога отримання знань із певної теми, з якими труднощами стикнувся особисто він, до якого висновків прийшов і як отримана інформація вплинула на його подальше (особливо, повсякденне) життя. L. R. Wheelless, J. Grotz [45] визначають саморозкриття або розкутість у міжособистісній взаємодії як будь-яке повідомлення про себе іншій людині, наприклад, «Я

вважаю», «Я відчуваю» тощо. Чим більше вчителі розкуті, тим кращі неформальні стосунки вони формують із учнями у позакласній взаємодії. Водночас, потрібно зазначити, що далеко не завжди відкритість вчителя сприяє розкутості учнів у взаємодії з вчителем, натомість вони стають більш відкритими один до одного, а вчитель виступає моделлю розкутого, вільного, нешаблонного спілкування.

Виділяють різні складові розкутості у міжособистісному спілкуванні. Наприклад, R. Wheelless, J. Grotz наголошують, що щирість неможлива без відчуття особистісної важливості та значущості повідомлення, мотивованості на спілкування, чесності та близькості [45], натомість J.L. Cayanus, M.M. Martin серед складових розкутості виділяють кількість (як часто вчитель щирий у спілкуванні з учнями), відповідність (наскільки доречними є наведені вчителем особисті приклади при поясненні матеріалу) і негативізм (визнання та констатація негативних процесів – емоцій, подій, що відбуваються у класному колективі), наголошуючи, що справжня розкутість неможлива без приховування негативних емоцій, негативного ставлення особистості до певних подій і людей [8]. У ситуації діалогу, що розгортається протягом тривалого часу, саморозкриття можливо і ефективно в рамках всіх названих сфер. В інших ситуаціях обговорення перших трьох областей доречно в діловому спілкуванні, а три останніх більше характерні для неформальної взаємодії. У педагогічній діяльності саморозкриття сприяє побудові відносин співдружності і співтворчості вчителя і учнів, передбачає демократичний стиль спілкування з учнями. Саморозкриття педагога призводить до відкритості учнів, готовності співпрацювати, формує шанобливе ставлення один до одного. Учитель може розкривати учням свої погляди на життя, обговорювати питання моралі, культури, політики, суспільних цінностей, підводячи їх до відкритого вираженню своєї думки, до обміну поглядами і точками зору.

Стратегії досягнення є найбільш маніпулятивними, оскільки їхня мета передбачає отримання власної користі від спілкування. Як показали

дослідження дану стратегію використовують як інтровертовані, так і екстравертовані особистості, оскільки її реалізація зазвичай вимагає вербальних і невербальних засобів, а ще краще – їх вдалого поєднання.

Стратегія зупинки часу властива людям з низькою самоефективністю, які погано розуміють предмет розмови, але не уникають її, а просто затягують час, вважаючи, що рано чи пізно необхідність спілкування припиниться (наприклад, закінчиться час лекції). У ситуаціях розв'язання проблем така стратегія дозволяє довше подумати перед тим, як прийняти рішення, обрати найкращий варіант із багатьох можливих, частіше використовується інтровертами.

Стратегії самоконтролю використовуються задля справляння гарного враження на інших («важливо не допускати помилок, а вчасно їх виправляти»). Педагог, застосовуючи дану стратегію, ніби підкреслює іншим свою акуратність, сумлінність цим самим викликаючи повагу і/або співчуття, однак в цілому виглядає цілком пристойно в очах інших людей (насамперед керівників чи колег). Однак у даній стратегії є й інший полюс – виправлення помилок інших людей. Такі педагоги мають помірний рівень педагогічної на низький – особистісної самоефективності. Здавалося б, людина видається освіченою, однак позбавленою тактовності, її прагнення виділитися своїми знаннями принижуючи інших, нерідко заважає ефективній комунікації. Якщо моніторинг своїх помилок властивий більше інтровертам, то контроль за чужими помилками – екстравертам.

Стратегії взаємодії це стратегії підтвердження: власної значущості, зрозумілості, потрібності, причетності до соціальних груп тощо. Це найбільш кооперативні, налаштовані на співпрацю стратегії, однак із вираженим маніпулятивним ефектом, які частіше використовуються екстравертами, а не інтровертами, а також особами із низьким рівнем, насамперед, особистісної самоефективності.

Соціальні стратегії стосуються більш широкого контексту взаємодії, ніж припускається ситуацією спілкування і тут вправнішими виявляються

екстраверти, однак за даними дослідників, відмінності між ними та інтровертами не є статистично значущими. Зазвичай, соціальні стратегії застосовуються вчителями з високим рівнем педагогічної та особистісної самоефективності.

Серед комунікативних стилів, які педагог використовує у спілкуванні з учнями варто виділити наступні: називання і припинення діалогу (зазвичай при авторитарному стилі управління класним колективом); наголос на важливості і недоцільності (при демократичному стилі); розмежування різних видів діяльності (при авторитарному та демократичному стилях взаємодії з учнями); постановка «закритих» запитань (при авторитарному стилі управління класом).

*Називання і припинення діалогу* – вчитель сам обирає учня, який відповідає на його запитання («А зараз до дошки піде О.»), натомість не дозволяє йому до кінця висловити свою думку і завершує розпочатий діалог «Дякую, нам потрібно рухатись далі», «Здається ти все сказав, достатньо»). Цей стиль обмежує свободу учнів, не дає розгортатися творчим процесам і нерідко зумовлює неадекватну оцінку педагогом знань учнів.

*Наголос на важливості і/або недоцільності* – аналог схваленню та осуду при демократичному стилі управління класним колективом, наприклад, «Олено, це гарна ідея!», «Ти маєш рацію!», чи навпаки «Цікаво, але я мав на увазі трохи інше», «Те, про що ти говориш, справді важливо, але з іншого боку...». Цей комунікативний стиль корисний при взаємодії із сором'язливими учнями, оскільки при неправильній відповіді дозволяє їх підтримати (не боятися відповідати та висловлювати свою думку), а при правильній – зміцнює їх самооцінку, додає авторитету в очах однокласників.

*Розмежування різних видів діяльності* – вчитель чітко визначає завершення одного виду діяльності та перехід до іншого «А тепер перейдемо до вивчення нової теми», «Розглянемо зв'язок цієї теми із тим, як вона висвітлюється в суміжних дисциплінах». Цей прийом дозволяє підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, структурує час для гіперактивних і

астенічних дітей. Оскільки даний стиль комунікативної взаємодії застосовується насамперед для оптимізації взаємодії з класним колективом, то він частіше застосовується при демократичному стилі управління, але нерідко зустрічається й при авторитарному, коли вчителю важливо структурувати матеріал і час в першу чергу для себе.

*Постановка «закритих» запитань* – вчитель чітко регламентує оцінювання знань учнів, ставлячи питання із конкретними однозначними відповідями «Скільки буде  $7*7?$ », іншої правильної відповіді як «49» бути не може; всі відхилення від теми уроку і розгорнуті відповіді на запитання жорстко заперечуються вчителем.

На самоєфективність педагогів впливає і наявність продуктивного зворотнього зв'язку із зазначеними в нашому емпіричному дослідженні агентами соціальної підтримки діяльності вчителів. Можна виділити різні типи використання зворотного зв'язку: (1) пряме/інструментальне, (2) концептуальне та (3) символічне/переконливе. Інструментальне використання зворотного зв'язку служить відправною точкою для негайного прийняття педагогічних рішень. Концептуальне використання не призводить до конкретних дій, але впливає на процес прийняття рішень, що опосередковано впливає на окремі педагогічні дії. Навіть якщо зворотний зв'язок безпосередньо не впливає на педагогічну діяльність, він може позначитися на педагогічній креативності чи іншим символічним чином відобразитись у повсякденному функціонуванні педагога.

Мотивовані гармонійними стосунками з педагогами, учні засвоюють знання завдяки контакту з вчителем, в процесі безпосереднього спілкування, де головне місце займають стосунки взаємної поваги та довіри. Мотивовані функціонально-рольовою взаємодією, учні сприймають вчителя, як авторитетну особистість, що володіє необхідними для засвоєння знаннями; їх не турбує міжособистісна комунікація, відхилення від теми на уроці вони сприймають як марну витрату часу, натомість зацікавлені у якнайбільшому отриманні інформації, що стосується саме навчального матеріалу.

Мотивовані участю у діяльності, учні демонструють вчителю високий рівень засвоєння матеріалу, вміння застосовувати отримані знання на практиці, часто конкурують з вчителем за обсягом інформації з певної проблематики. Мотив виправдання характерний для учнів, які із різних причин не засвоїли тему уроку, всім відомі фрази «Не було часу, захворів, боліла голова, приїхала тітка в гості тощо». Мотивовані лестощами, учні намагаються здобути авторитет вчителя демонструючи йому своє позитивне ставлення («Ви ж наша класна мама», «Як гарно виглядаєте, аж милуюся Вами»).

У асертивних (впевнених у собі та своїх комунікативних здібностях) учнів домінують функціонально-рольові мотиви, мотиви відносин і мотиви участі у діяльності, натомість учням, які відчують тривогу при спілкуванні, подібні мотиви нехарактерні, їм легше виправдатися і використати лестощі, аніж відкрито взаємодіяти із вчителем. Вербально агресивні учні дуже рідко використовують функціонально-рольові мотиви у взаємодії з педагогами, натомість їм більш властиві мотиви лестощів (які мають іншу сторону – приховану агресію стосовно вчителя). Функціонально-рольові мотиви характерні насамперед, для людей, спрямованих на отримання інформації, їм важливий результат, а не процес. Загалом же у сучасній школі найбільш поширеними мотивами спілкування учнів (й студентів) з педагогами є мотиви гармонійних стосунків і мотиви участі у діяльності. Крім того, доведено, що стиль спілкування (базований на зазначених мотивах) зберігається й поза уроками, у позакласній взаємодії вчителів із учнями.

Найважливішим фактором, що визначає самоєфективність педагога, особливо, початкової школи, є настановлення щодо спілкування з учнями. Під настановленням мається на увазі готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації. Упереджене ставлення вчителя до того чи іншого учня може проявлятися у таких ситуаціях як: вчитель дає «поганому» учню менше часу на відповідь, ніж «хорошому»; не використовує навідні питання і підказки, при неправильній відповіді поспішає переадресувати питання іншому учневі або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не

помічає успіхів учнів; іноді взагалі ігнорує його на уроці. Відповідно про наявність позитивного настановлення можуть свідчити: довше очікування відповіді на питання; наявність навідних запитань, заохочення усмішкою, поглядам; при невірній відповіді – намагання підкоригувати учня; регулярне доброзичливе звертання до нього під час уроків і поза ними. При цьому вчитель використовує так звані комунікативні стратегії: перебільшення і применшення сенсів відповідей, їх зміну, генералізацію, знецінення та парафраз. Часто вчителі початкових класів для передачі інформації під час уроку спрощують її зміст (повідомляється частина інформації, використовуються не терміни, а побутові слова) або форма подачі змінюється (робляться повторення, застосовуються лестощі, навіювання тощо). Подібна поведінка більше властива педагогам із низьким рівнем загальної самоефективності, які невпевнені у своїй здатності донести інформацію так, аби діти її зрозуміли, без використання при цьому маніпулятивних підходів. Вони найчастіше керуються такими стратегіями як досягнення (досягнення мети будь-якими засобами, зокрема за допомогою брехні, лестощів, універсальних слів, нелінгвістичних засобів тощо); стратегіями зупинки часу (використовуються для затягування часу, розширення промови не за рахунок її змістовного наповнення, а через використання слів-паразитів, зумисного повторення, тощо) та стратегіями самоконтролю (застосовуються для виправлення допущених у розмові помилок, насамперед це так звані зойки «ой, пробачте!» і самоперезфразування). Натомість, педагоги з високим рівнем самоефективності застосовують стратегії взаємодії (прямий заклик про допомогу, непряме прохання про допомогу, запит повторення, запит на роз'яснення, запит про підтвердження, експресія нерозуміння як вербальна, так і невербальна) та соціальні стратегії (використання мови для розширення своїх соціальних зав'язків, сюди ж відносять й соціальні мережі та опосередковане комп'ютером спілкування).

Комунікаційна поведінка вчителя пронизує увесь процес освітнього спілкування, вона виражається на когнітивному, емоційному та

особистісному рівнях. Ефективність вчителя не в останню чергу визначається й як здатність представити інформацію так, щоб учні її зрозуміли, включаючи використання прикладів, описів і пояснень (А. В. Frymier, В. Weser) [18]. Доведено, що ясність викладу матеріалу вчителем позитивно впливає на результати навчання учнів. Чітка, послідовна поведінка вчителя передбачає використання конкретних прикладів, повторення складних моментів, ілюстрації практичного застосування та наголошення на ключових моментах уроку. Коли вчителі ефективно кодують повідомлення, враховуючи актуальні потреби учнів, діти стають більш мотивованими до навчання, демонструють нижчий рівень нудьги, тривоги та розчарування і загалом, почуватимуться щасливішими на уроці. Вчителі, яким бракує комунікативної самоефективності, зазвичай мають нижчі академічні досягнення в класах, де викладають, особливо це актуально для початкової школи, де комунікативна складова надзвичайно важлива характеристика самоефективності вчителя.

### ***Висновки до другого розділу***

Отже, студенти 1-2 курсів характеризуються успішною і відносно успішною адаптацією, квазіадаптацією і значною меншою мірою субекстремальною адаптацією; студенти 3-4 курсів найчастіше демонструють квазіадаптивність, яка, на нашу думку, часто є проявом дисимуляції як копінг-стратегії з методики Е. Хейма, а також успішну адаптацію та відносно успішну адаптацію, як і їх молодшим друзям, субекстремальна адаптація їм практично не властива.

Результати дослідження дозволили виявити фактори на рівні студентів, що впливають на ефективність дистанційної освіти. Аналіз опитування студентів дозволив виявити очікувані особливості на різних рівнях. Так, виявлено що самоефективність у дистанційному навчанні серед студентів залежить від віку та здатності до самоконтролю під час онлайн навчання. У порівнянні з першокурсниками студенти старших курсів показали вищий



відсоток самоефективності та здатності до самоконтролю в онлайн навчанні. Такі результати пояснюються відсутністю досвіду дистанційного навчання у студентів молодших курсів та наявністю потреби у допомозі та супроводі навчання. Результати свідчать про необхідність додаткової підтримки студентів перших курсів в процесі дистанційної освіти водночас формат дистанційної освіти можна розглядати як підхід до розвитку самоконтролю та саморегуляції.

В результаті адаптації до умов у тому числі й дистанційного навчання можна окреслили базовану на самоефективності модель педагогічної взаємодії майбутніх вчителів початкових класів з учнями. Специфіка даної моделі у тому, що студенти старших курсів, які навчалися дистанційно, готові до дистанційної роботи із учнями, зокрема й початкових класів.

Дослідження психологічних особливостей адаптації до дистанційного навчання через мережу Інтернет має бути продовжено. До перспективних напрямків подальших досліджень можна віднести, зокрема, виявлення характерних психологічних особливостей різних організаційних форм навчання через мережу Інтернет (екскурсій по сайтах серверів і порталів, телеконференцій, використання чатів, проектних занять, дослідницьких занять тощо) на тих, хто навчається; розкриття вікової, гендерної тощо специфіки відповідного дистанційного навчання.

## ВИСНОВКИ

Принцип адаптації виступає в формі вимоги до ліквідації конфліктності у взаєминах із середовищем, пошуку рівноваги. Адаптація забезпечує рівновагу між впливом організму на середовище і зворотним впливом середовища, при цьому поведінка індивіда зводиться до реакції відтворення втраченої рівноваги. Суб'єкт у гомеостатичному підході пасивний, він здатен лише підлаштовуватися до результатів впливу на нього сторонніх сил.

Беручи до уваги все сказане вище, можна підсумувати, що адаптація – це рівновага між суб'єктом і об'єктом, між асиміляцією й акомодациєю. Таке розуміння адаптації в єдності протилежних напрямів є важливою умовою використання такого поняття як «категорії», що відіграє істотну роль у поясненні всякого активного функціонування. Результатом процесу адаптації є адаптованість – стан суб'єкта, що характеризується відсутністю у нього тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів, відповідністю рівня і способів діяльності та поведінки мінімальним вимогам (очікуванням) з боку професії, колективу, супроводжується станом психологічного комфорту, можливостями для самореалізації та самоствердження у нестабільному суспільстві.

Складна ситуація в Україні, воєнний стан, зумовили перехід до дистанційної форми навчання. Згідно літературним даним, у відповідності до Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, дистанційне навчання є системою технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти, достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння викладачів і студентів в освітньому процесі, надання особам резерву самостійної роботи засвоєння запропонованого матеріалу. Складність організації даного процесу зумовлена багатьма умовами, урахування яких є обов'язковим: доступ до Інтернету, технічне забезпечення всіх учасників освітнього процесу, володіння педагогами технологією організації дистанційного навчання тощо. Також важливим аспектом є соціальна адаптація студентів. Від успішності соціальної адаптації студента до

освітнього процесу в умовах воєнного стану багато в чому залежить його подальший розвиток як особистості та як майбутнього професіонала. Від того, наскільки швидко та ефективно він подолає перешкоди під час оволодіння професійними компетенціями залежить, як він реалізує свої здібності у сфері професійної діяльності та поза нею. Отримані вміння та навички стануть фундаментом для особистісного та кар'єрного зростання, формування життєвих принципів та ідеалів.

Отже, студенти 1-2 курсів характеризуються успішною і відносно успішною адаптацією, квазіадаптацією і значною меншою мірою субекстремальною адаптацією; студенти 3-4 курсів найчастіше демонструють квазіадаптивність, яка, на нашу думку, часто є проявом дисимуляції як копінг-стратегії з методики Е. Хейма, а також успішну адаптацію та відносно успішну адаптацію, як і їх молодшим друзям, субекстремальна адаптація їм практично не властива.

Результати дослідження дозволили виявити фактори на рівні студентів, що впливають на ефективність дистанційної освіти. Аналіз опитування студентів дозволив виявити очікувані особливості на різних рівнях. Так, виявлено що самоефективність у дистанційному навчанні серед студентів залежить від віку та здатності до самоконтролю під час онлайн навчання. У порівнянні з першокурсниками студенти старших курсів показали вищий відсоток самоефективності та здатності до самоконтролю в онлайн навчанні. Такі результати пояснюються відсутністю досвіду дистанційного навчання у студентів молодших курсів та наявністю потреби у допомозі та супроводі навчання. Результати свідчать про необхідність додаткової підтримки студентів перших курсів в процесі дистанційної освіти водночас формат дистанційної освіти можна розглядати як підхід до розвитку самоконтролю та саморегуляції.

В результаті адаптації до умов у тому числі й дистанційного навчання можна окреслили базовану на самоефективності модель педагогічної взаємодії майбутніх вчителів початкових класів з учнями. Специфіка даної

моделі у тому, що студенти старших курсів, які навчалися дистанційно, готові до дистанційної роботи із учнями, зокрема й початкових класів.

Дослідження психологічних особливостей адаптації до дистанційного навчання через мережу Інтернет має бути продовжено. До перспективних напрямків подальших досліджень можна віднести, зокрема, виявлення характерних психологічних особливостей різних організаційних форм навчання через мережу Інтернет (екскурсій по сайтах серверів і порталів, телеконференцій, використання чатів, проектних занять, дослідницьких занять тощо) на тих, хто навчається; розкриття вікової, гендерної тощо специфіки відповідного дистанційного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верітова О.С. Забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів вищої школи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 98–103.
2. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.
3. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Комп'ютерні науки та інформаційні технології*. 2011. № 694. С. 98–107.
4. Гальцева Т.О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту : серія Психологічні науки*, 2015. Вип. 4. С. 110-114.
5. Козьменко О.І. Аналіз впливу різноманітних чинників на успіх студентів в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Випуск 63 (59). С. 82-85.
6. Кухаренко В.Н. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі. Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 1. С. 40–50.
7. Музика О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3-4. С. 83-93
8. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. Андреев К. та ін.; за ред. О.О Андреева, В.М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, 2013. 212 с.
9. Прахова С.А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації. *Актуальні проблеми психології*. 2015. № 11. С. 207–216.
10. Ржевська-Штефан З. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. *Науковий часопис*

- НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2021. Випуск 14 (59). С. 80-88. 10.*
11. Самохвалов О. Б. Труднощі професійної адаптації молодих інспекторів Державної прикордонної служби України. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. Вип. 11. Ч. 2. С. 179–189.
  12. Семеріков С.О., Теплицький І.О., Шокалюк С.В. Нові засоби дистанційного навчання інформаційних технологій математичного призначення. *Вісник. Тестування і моніторинг в освіті*. 2008. № 2. С. 42–50.
  13. Технологія створення дистанційного курсу. Биков В.Ю. та ін.; за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренко. Київ: Міленіум. 2008. 324 с.
  14. Хмиров І. М. Соціально-психологічна адаптація як чинник формування особистості курсантів МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2011. №10. С.264-273.
  15. Шуневич Б.І. Тенденції розвитку складових частин організації дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*. 2009. № 653. С. 231–239.
  16. Яковенко С.І. Теорія і практика психологічної допомоги потерпілим внаслідок катастроф (на прикладі постчорнобильські ситуації): Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 Київ, 1998. – 563 с.
  17. Alessandri G., Vecchione M., Caprara G. V. Assessment of regulatory emotional self-efficacy beliefs: A review of the status of the art and some suggestions to move the field forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2015. Vol. 33(1). P. 24-32.
  18. Allemand M., Grünenfelder-Steiger A. E., Fend H. A., Hill P. L. Self-control in adolescence predicts forgivingness in middle adulthood. *Journal of Personality*. 2023. Vol. 91(2). P. 400-412.

19. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 1977. Vol. 84(2). P. 191-215.
20. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 2006. Vol. 5(1). P. 307-337.
21. Bong M., Clark R. E. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*. 1999. Vol. 34(3). P. 139-153.
22. Bottiani J. H., Duran C. A., Pas E. T., Bradshaw C. P. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*. 2019. Vol. 77. P. 36-51.
23. Brar J., van der Meij, H. Complex software training: Harnessing and optimizing video instruction. *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 70. P. 475-485.
24. Caprara G. V., Barbaranelli C., Pastorelli C., Bandura A., Zimbardo P. G. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*. 2000. Vol. 11(4). P. 302-306.
25. Castro-Alonso J. C., de Koning B. B., Fiorella L., Paas, F. Five strategies for optimizing instructional materials: Instructor-and learner-managed cognitive load. *Educational Psychology Review*. 2021. P. 1-29.
26. Cayanus J. L., Martin M. M. Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly*. 2008. Vol. 56(3). P. 325-341.
27. Costa P. T., McCrae R. R. The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of personality disorders*. 1992. Vol. 6(4). P. 343-359.
28. Cruz R. A., Manchanda S., Firestone A. R., Rodl J. E. An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*. 2020. Vol. 43(3). P. 197-214.

29. De Castella K., Platow M. J., Tamir M., Gross J. J. Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*. 2018. Vol. 32(4). P. 773-795.
30. Deci E. L., Ryan R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*. 1985. Vol. 19(2). P. 109-134.
31. Denissen J. J., Zarrett N. R., Eccles J. S. I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child development*. 2007. Vol. 78(2). P. 430-447.
32. Djigić G., Stojiljković S., Dosković M. Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 112. P. 593-602.
33. Dolighan T., Owen M. Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*. 2021. Vol. 30(1). P. 95-95.
34. Easterbrook M. J., Hadden I. R. Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*. 2021. Vol. 15(1). P. 180-236.
35. Eccles J. S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*. 2002. Vol. 53(1). P. 109-132.
36. Frymier A. B., Weser B. The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*. 2001. Vol. 50(4). P. 314-326.
37. Gibson S., Dembo M. H. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*. 1984. Vol. 76(4). P. 569-582.
38. Ginns P., King V. (Pointing and tracing enhance computer-based learning. *Educational Technology Research and Development*. 2021. Vol. 69(3). P. 1387-1403.
39. Granger K. L., Chow J. C., Broda M. D., Pandey T., Sutherland K. S. A preliminary investigation of the role of classroom contextual effects on



- teaching efficacy and classroom quality. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2022. P. 1-10.
40. Hajovsky D. B., Chesnut S. R., Jensen K. M. The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*. 2020. Vol. 82. P. 141-158.
41. Harackiewicz J. M., Sansone C. Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. In *Intrinsic and extrinsic motivation*. 2000. P. 79-103.
42. Hellmich F., Löper M. F., Görel G. The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2019. Vol. 19. P. 36-48.
43. Jones M. G., Chesnutt K., Ennes M., Mulvey K. L., Cayton E. Understanding science career aspirations: Factors predicting future science task value. *Journal of Research in Science Teaching*. 2021. Vol. 58(7). P. 937-955.
44. Kebritchi M., Lipschuetz A., Santiago L. Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*. 2017. Vol. 46(1). P. 4-29.
45. Kiral B. Exploring the Relationship between Teachers' Locus of Control with Different Variables. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. 2019. Vol. 14(2). P. 88-104.
46. Lauret D., Bayram-Jacobs D. COVID-19 lockdown education: The importance of structure in a suddenly changed learning environment. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(5). P. 221-231.
47. Leitão R., Maguire M., Turner S., Guimarães L. A systematic evaluation of game elements effects on students' motivation. *Education and Information Technologies*. 2022. P. 1-23.

48. Marsh H. W., Parker P. D., Guo J., Basarkod G., Niepel C., Van Zanden, B. Illusory gender-equality paradox, math self-concept, and frame-of-reference Effect: New integrative explanations for multiple paradoxes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 121(1). P. 168-183.
49. Martins J., Cunha J., Lopes S., Moreira T., Rosário P. School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34(2). P. 793-849.
50. Marzano R. J., Marzano J. S. The key to classroom management. *Educational leadership*. 2003. Vol. 61(1). P. 6-13.
51. Mayer R. E. Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*. 2017. Vol. 33(5). P. 403-423.
52. Moynihan D. P. Learning under uncertainty: Networks in crisis management. *Public administration review*. 2008. Vol. 68(2). P. 350-365.
53. Rachel L. Bradley, L. Browne Blaine, and Heather M. Kelley, Examining the Influence of Self-Efficacy and Self-Regulation in Online Learning, *College Student Journal*. 2017. Vol. 51, (4). P. 518–530.
54. Reeve J., Cheon S. H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*. 2021. Vol. 56(1). P. 54-77.
55. Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y., Kaplan H. Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99(4). P. 761-774.
56. Scheirer M. A., Kraut R. E. Increasing educational achievement via self concept change. *Review of educational research*. 1979. Vol. 49(1). P. 131-149.
57. Schwartz R., Sulitzeanu-Kenan R. Managerial values and accountability pressures: Challenges of crisis and disaster. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2004. Vol. 14(1). P. 79-102.

58. Schwarzer R., Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*. 2008. Vol. 57. P. 152-171.
59. Scott C. R., Birkholt M. J. A content analysis of individual events judge decision justifications. *National Forensic Journal*. 1996. Vol. 14(1). P. 1-22.
60. Skaalvik E. M., Rankin R. J. A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American educational research journal*. 1995. Vol. 32(1). P. 161-184.
61. Tietjen M. A., Myers R. M. Motivation and job satisfaction. *Management decision*. 1998. Vol. 36(4). P. 226-231.
62. Toste J. R., Didion L., Peng P., Filderman M. J., McClelland A. M. A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*. 2020. Vol. 90(3). P. 420-456.
63. Trautwein U., Möller J. Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*. 2016. P. 187-214.
64. Tschannen-Moran M., Hoy A. W., Hoy W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*. 1998. Vol. 68(2). P. 202-248.
65. Uztosun M. S. Foreign language speaking competence and self-regulated speaking motivation. *Foreign Language Annals*. 2021. Vol. 54(2). P. 410-428.
66. van Rooij E. C. M., Fokkens-Bruinsma M., Goedhart M. Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator*. 2019. Vol. 54(3). P. 270-294.
67. Wheelless L. R., Grotz J. Conceptualization and measurement of reported self-disclosure. *Human communication research*. 1976. Vol. 2(4). P. 338-346.

68. Wu H., Guo Y., Yang Y., Zhao L., Guo C. A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*. 2021. P. 1-30.
69. Wubbels T., Mainhard T., den Brok P., Claessens L., van Tartwijk J. Classroom management at different timescales: An interpersonal perspective. *Handbook of Classroom Management*. 2022. P. 388-414.
70. Yue C. L., Bjork E. L., Bjork R. A. Reducing verbal redundancy in multimedia learning: An undesired desirable difficulty?. *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105(2). P. 266-275.

## ДОДАТКИ

### Методика психологічної діагностики копінг-механізмів (Е. Нейм)

**Опис методики.** Методика психологічної діагностики копінг-стратегії (Е. Нейм) дозволяє досліджувати 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінгу (інакше типів поведінки, реагування на складну ситуацію, боротьби зі стресом), розподілених на три основні сфери психічної діяльності – когнітивні, емоційні і поведінкові копінг-механізми.

**Інструкція:** Вам буде запропоновано ряд тверджень, що стосуються особливостей Вашої поведінки. Спробуйте згадати, яким чином Ви найчастіше вирішуєте стресові ситуації і ситуації, що потребують сильного емоційного напруження. Обведіть кружечком, будь ласка, той номер, який Вам підходить.

У кожному розділі тверджень необхідно вибрати лише один варіант, за допомогою якого Ви вирішуєте свої проблеми. Відповідайте, будь ласка, відповідно до того, як Ви справляєтеся з важкими ситуаціями протягом останнього часу. Довго не роздумуйте – важлива Ваша перша реакція. Будьте уважні!

#### А

1. «Кажу собі: ниші є щось важливіше, ніж труднощі»
2. «Кажу собі: це доля, потрібно з цим змиритися»
3. «Це несуттєві труднощі, не все так погано, в основному все добре»
4. «Я не втрачаю самовладання, зберігаю самоконтроль у складних ситуаціях та намагаюся нікому не показувати свій стан»
5. «Я намагаюся проаналізувати, все зважити і пояснити собі, що ж трапилось»
6. «Я кажу собі: порівняно із проблемами інших людей мої – це дрібниця»
7. «Якщо щось трапилось, на все воля Божа»
8. «Я не знаю що робити і мені часом здається, що мені не виплутатися з цих труднощів»
9. «Я надаю своїм труднощам особливого змісту, долаючи їх, я розвиваюся та самовдосконалююся»
10. «Нині я повністю не можу впоратися з цими труднощами, але згодом зможу впоратися і з ними, і з більш складними».

#### Б

1. «Я завжди обурююся несправедливістю долі до мене і виражаю свій протест»
2. «Я впадаю у відчай, ридаю і плачу»
3. «Я не дозволяю собі виражати емоції»
4. «Я завжди впевнений, що є вихід з важкої ситуації»
5. «Я довіряю подолання своїх труднощів іншим людям, які готові допомогти мені»
6. «Я впадаю у стан безнадійності»

7. «Я вважаю себе винним і отримую по заслугам»
8. «Я впадаю у лють, стаю агресивним»

### В

1. «Я занурююся в улюблену справу, намагаючись забути про труднощі»
2. «Я намагаюся допомогти людям і в турботах про них забуваю про свої проблеми»
3. «Намагаюся не думати про свої проблеми»
4. «Намагаюся відволіктися і розслабитися (з допомогою алкоголю, заспокійливих засобів, смачної їжі тощо)»
5. «Щоб пережити труднощі, я беруся за здійснення давньої мрії (подорожую, вивчаю іноземну мову тощо)»
6. «Я намагаюся залишитися наодинці з собою»
7. «Я співпрацюю із значущими для мене людьми для подолання труднощів»
8. «Я зазвичай шукаю людей, здатних допомогти мені порадою»

### Обробка результатів:

Когнітивні копінг-стратегії	Емоційні копінг-стратегії	Поведінкові копінг-стратегії
А	Б	В
1. Ігнорування 2. Покора 3. Дисимуляція 4. Збереження самовладання 5. Проблемний аналіз 6. Відносність 7. Релігійність 8. Розгубленість 9. Надання сенсу 10. Встановлення власної цінності	1. Протест 2. Емоційна розрядка 3. Придушення емоцій 4. Оптимізм 5. Пасивна кооперація 6. Покірність 7. Самозвинувачення 8. Агресивність	1. Відволікання 2. Альтруїзм 3. Активне уникнення 4. Компенсація 5. Конструктивна активність 6. Відступ 7. Співпраця 8. Звернення

### Інтерпретація результатів:

**Адаптивні когнітивні копінг-стратегії** – форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, усвідомлення власної цінності як особистості, наявності віри у власні ресурси у подоланні важких ситуацій.

**Адаптивні емоційні копінг-стратегії** – емоційний стан з активним обуренням і протестом по відношенню до труднощів і впевненістю у наявності виходу із будь-якої, навіть найскладнішої, ситуації.

**Адаптивні поведінкові копінг-стратегії** – така поведінка особистості, коли вона співпрацює зі значимими (більш досвідченими) людьми, шукає підтримки в найближчому соціальному оточенні або сама пропонує її близьким для подолання труднощів.

**Неадаптивні когнітивні копінг-стратегії** – пасивні форми поведінки з відмовою від подолання труднощів через невіру у свої сили і інтелектуальні здібностей, з умисною недооцінкою власних неприємностей.

**Неадаптивні емоційні копінг-стратегії** – варіанти поведінки, які характеризуються пригніченим емоційним станом, відчуттям безнадійності, покірності, переживанням злості і звинувачуваннями себе та інших.

**Неадаптивні поведінкові копінг-стратегії** – поведінка, яка передбачає уникнення думок про неприємності, пасивність, усамітнення, прагнення не вступати в активні інтерперсональні контакти, відмова від вирішення проблем.

**Відносно адаптивні копінг-стратегії** – тобто такі, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуацій подолання.

**Відносно адаптивні когнітивні копінг-стратегії** – форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів в порівнянні з іншими, надання особливого сенсу їх подолання, віра в Бога і стійкість у вірі при зіткненні зі складними проблемами.

**Відносно адаптивні емоційні копінг-стратегії** – поведінка, спрямована на зняття напруги, пов'язаної з проблемами, емоційним відреагуванням або на покладання відповідальності за вирішення труднощів іншим особам.

**Відносно адаптивні поведінкові копінг-стратегії** – поведінка, що характеризується прагненням до тимчасового відходу від вирішення проблем за допомогою алкоголю, лікарських засобів, занурення в улюблену справу, подорожі, реалізації своїх заповітних бажань.

<b>Копінг-стратегії</b>	<b>Адаптивні</b>	<b>Неадаптивні</b>	<b>Відносно адаптивні</b>
<b>Когнітивні</b>	(A5) Проблемний аналіз (A10) Встановлення власної цінності, (A4) Збереження самовладання	(A2) Покора (A3) Дисимуляція (A1) Ігнорування (A8) Розгубленість	(A6) Відносність (A7) Релігійність (A9) Надання сенсу
<b>Емоційні</b>	(B1) Протест (B4) Оптимізм	(B3) Придушення емоцій (B6) Покірність (B7) Самозвинувачення (B8) Агресивність	(B2) Емоційна розрядка (B5) Пасивна кооперація
<b>Поведінкові</b>	(B2) Альтруїзм (B7) Співпраця (B8) Звернення	(B3) Активне уникнення (B6) Відступ	(B1) Відволікання (B4) Компенсація

			(B5) Конструктивна активність
--	--	--	-------------------------------