

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА
СТУДЕНТІВ В ОНЛАЙН-ПРОСТОРИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: здобувач 231-М групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної (наукової)

програми «Психологія»

Перязєва Владислава Костянтинівна

Керівник: канд. психол. наук, доцент

Крупник Іван Романович

Рецензент: канд. психол. наук, доцентка

Александрова Ольга Григорівна

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ В ОНЛАЙН-ПРОСТОРИ	8
1.1. Психологічні особливості педагогічного спілкування у системі вищої освіти.....	8
1.2. Причини, прояви та наслідки виникнення бар'єрів у педагогічній взаємодії	15
1.3. Проблематика взаємодії викладачів і студентів в ситуації дистанційної та онлайн-освіти	24
Висновки до першого розділу.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ	36
2.1. Методи та організація дослідження	36
2.2. Ставлення студентів до різних аспектів навчання в онлайн-просторі	38
2.3. Соціально-комунікативна компетентність студентів та перешкоди ефективному спілкуванню	44
2.4. Психологічні стани та ресурси під час онлайн-навчання, їх зв'язок з комунікативної компетентністю студентів.	47
2.5. Рекомендації щодо організації онлайн-навчання задля збільшення ефективності взаємодії викладачів та студентів	55
Висновки до другого розділу	59
ВИСНОВКИ	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67
ДОДАТКИ	74
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	74
Додаток Б. Діагностичні інструменти, використані в роботі	75

ВСТУП

Актуальність теми. Ще 10-15 років тому онлайн-освіта вважалася чимось екзотичним та інноваційним. Вона розвивалася переважно в західних країнах з високим рівнем технологічного розвитку і мала за мету зробити якісну освіту доступною для широких верств населення – подолати фізичні, географічні, мовні, фінансові, вікові й інші обмеження. Досконале втілення цих процесів представлено в онлайн-платформах, що пропонують навчальні курси провідних викладачів відомих світових університетів (Prometheus, Coursera, Udemy, Stanford Online та інші). Дистанційна технологія викладання навчального матеріалу та перевірки знань студентів суттєво відрізнялася від традиційного навчання і була переважно автоматизована.

Пандемія COVID-19 вимусила перейти до онлайн-навчання здобувачів всіх рівнів, починаючи від учнів початкових класів. Це потребувало негайної переорієнтації учасників педагогічної взаємодії: вчителів та викладачів, дітей та студентів, їх батьків. Початок повномасштабної війни в Україні ще більше посилив та пришвидшив ці процеси. Більшість студентів раптово покинули свої домівки, багато з них вимушено виїхали за кордони України, проте бажають продовжувати навчання. В результаті онлайн-навчання, котре раніше було окремою технологією дистанційної освіти, сьогодні міцно інтегроване в очну та заочну форми навчання.

Вирішивши проблему безпечної присутності на заняттях, масовий перехід освіти в онлайн-простір створив ряд нових психологічних та соціальних проблем, серед яких змішання професійного/академічного та сімейного життя, суттєве збільшення навантаження педагогів і зменшення залученості студентів. Фізична неприсутність студентів та викладачів на занятті унеможливорює використання традиційних методів педагогічного впливу: мотивації, активізації, контролю процесу діяльності учасників тощо. Відсутність безпосередньої взаємодії між викладачами та студентами може створювати психологічні бар'єри, такі як відчуття віддаленості, непевності,

відчуженості, нерозуміння. Наразі навчання в онлайн-просторі – це все ще вимушений захід, яким не задоволені ані викладачі, ані студенти та їхні батьки, ані суспільство та майбутні роботодавці. Викладачі в ньому швидко вигорають, студенти – втрачають активність та мотивацію навчання. Інші наслідки онлайн-освіти, зокрема вплив на професійну компетентність й ідентичність будуть відомі набагато пізніше.

Взаємодію учасників освітнього процесу вивчали чимало українських спеціалістів: Г. О. Балл, І. Д. Бех, І. С. Булах, Л. В. Долинська, О. В. Гончар, Г. С. Костюк, Г. Ю. Микитюк, В. О. Моляко, О. А. Столярчук, Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко та баг. інших. Психологічні бар'єри спілкування та способи їх подолання також досить добре досліджені вітчизняними та західними дослідниками (праці Л. Березовської, В. В. Власенко, А. Н. Гірняка, В. В. Москаленко, А. В. Філімончук й інших). Не зважаючи на значні теоретичні та практичні здобутки, проблема все ще далека від вирішення, адже кожне нове покоління викладачів і студентів має власні особливості розвитку, навчальні потреби та соціальні компетенції. Останні роки знаменуються кардинальною зміною умов педагогічної взаємодії – переносом більшої частини навчання в онлайн-простір. Це потребує перегляду та оновлення знань про психологічні особливості взаємодії викладачів та студентів.

Існує й інший бік проблеми віртуалізації навчання. Протягом всієї історії людства освіта була найважливішою сферою соціалізації особистості на всіх етапах життя, а школа та університет – головними агентами, що формували особистість, її свідомість, світогляд, професійну ідентичність. Перенесення навчання в онлайн-простір вносить в цю аксіому свої корективи. Сучасні дослідники підкреслюють варіативність шляхів соціалізації в умовах інформаційного суспільства (Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік та ін.). З точки зору теорії соціальної драматургії (І. Гофман), перенесення навчання в онлайн-середовище вимагає перегляду традиційного виконання соціальних ролей викладачів та студентів.

Головною особливістю онлайн-спілкування є його опосередкований характер, обумовлений можливостями та обмеженнями пристроїв, що забезпечують комунікацію. Стрімкий розвиток технологій безсумнівно впливає на ці процеси. Дистанційне спілкування швидко еволюціонувало від листування за допомогою текстових повідомлень до відео-конференцій, які дозволяють проводити групові заняття з майже повним ефектом присутності учасників. Наукові дослідження в силу своєї інерційності дещо відстають від стрімкого розвитку комп'ютерних технологій, адже потрібний певний час на теоретичну підготовку, організацію дослідження, збір, аналіз та публікацію даних. Іноді на момент публікації такі роботи вже втрачають актуальність. Психологічні особливості віртуальної діяльності та спілкування особистості описані в працях О. І. Горошко, А. О. Краснякової, М. М. Назара, О. М. Немеш й інших науковців. Треба продовжувати аналізувати отриманий досвід з урахуванням масового поширення онлайн-освіти.

Таким чином, соціальна гострота проблеми та відсутність науково обґрунтованих шляхів її вирішення обумовлюють вибір теми дослідження «Психологічні бар'єри взаємодії викладачів та студентів в онлайн-просторі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконувалась у межах науково-дослідної теми кафедри психології «Особистісні та ситуаційні ресурси особистості в умовах життєвої та суспільної кризи» (державний реєстраційний номер 0119U103458).

Мета роботи – теоретично та емпірично обґрунтувати психологічні перешкоди взаємодії викладачів та студентів в умовах онлайн-навчання.

Досягнення поставленої мети передбачало виконання низки **завдань**:

1) на основі аналізу сучасних наукових джерел визначити роль педагогічної взаємодії у становленні особистості студента та окреслити соціально-психологічні проблеми, обумовлені перенесенням навчального процесу в онлайн-простір;

2) зібрати емпіричні дані про особливості спілкування викладачів та студентів в онлайн-просторі, а також перешкоди такої взаємодії;

3) проаналізувати кореляції між соціально-комунікативними бар'єрами та іншими психологічними станами у вибірці студентів університету;

4) розробити практичні рекомендації щодо поліпшення якості педагогічної взаємодії під час онлайн-навчання.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічні особливості взаємодії викладачів та студентів в умовах онлайн-освіти.

Предмет дослідження – психологічні бар'єри взаємодії викладачів та студентів в онлайн-просторі.

Для вирішення поставлених завдань у кваліфікаційній роботі магістра використаний комплекс **методів** наукового дослідження: *теоретичних* (аналіз, узагальнення та порівняння даних, представлених в сучасній психолого-педагогічній літературі), *емпіричних* (опитування студентів з використанням анкети для визначення задоволеності різними аспектами онлайн-навчання, самозвітів для визначення комунікативних компетенцій та перешкод у міжособистісному спілкуванні, самооцінки рівня адаптації та психологічного капіталу студентів), *статистичних* (описові статистики, частотний аналіз, кореляційний аналіз).

Було організоване опитування 55 студентів Херсонського державного університету – майбутніх психологів та соціальних працівників, що навчалися на 4 курсі або в магістратурі (через пандемію та повномасштабну війну їх навчання майже повністю відбувалося в онлайн-форматі).

Наукова новизна дослідження полягає у висвітленні нового, маловідомого явища, що стрімко розвивається та зачіпає всіх учасників навчального процесу. Вперше представлені емпіричні дані про порушення розвитку комунікативної компетентності студентів соціально-орієнтованих спеціальностей, що навчалися виключно онлайн, про психологічні та академічні наслідки цих порушень. Отримані результати розширюють уявлення про особливості спілкування, опосередкованого комп'ютером,

уточнюють можливості та обмеження педагогічної взаємодії в онлайн-середовищі.

Практична значимість дослідження полягає в розробці практичних рекомендацій для подолання психологічних бар'єрів спілкування в освітньому онлайн-середовищі. Матеріали кваліфікаційної роботи будуть корисні для викладачів будь-яких навчальних дисциплін, а також для шкільних учителів, що використовують дистанційні форми роботи. Вивчення психологічних бар'єрів дозволить виявити та зрозуміти причини, що спричиняють погіршення взаємодії викладача та студентів, розробити ефективні стратегії для їх подолання та запропонувати шляхи вдосконалення методології викладання в сучасному університеті.

Апробація роботи та публікації. Результати емпіричного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри психології (протокол від 30.11.23 № 6). Матеріали кваліфікаційної роботи, були оприлюднені на VIII Усеукраїнській науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» у статті «До проблеми психологічних бар'єрів спілкування викладачів та студентів в онлайн-просторі» (7 квітня 2023 р., м. Херсон, Івано-Франківськ) та висвітлено у науковій збірці «Магістерські студії» Херсонського державного університету (тези «Психологічні особливості взаємодії викладачів та студентів в ситуації тривалого онлайн-навчання»).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох змістових розділів, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел (55 найменувань) та двох додатків. Основний зміст роботи займає 64 сторінки, містить 4 рисунки та 7 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ В ОНЛАЙН-ПРОСТОРИ

1.1. Психологічні особливості педагогічного спілкування у системі вищої освіти

Студентський вік є періодом інтенсивного формування особистості. Його характерними ознаками є пошук власної ідентичності, формування соціальної зрілості, самоствердження, моральне удосконалення, становлення професійного мислення та образу поведінки, що суттєво впливає на всі подальші етапи життя. Водночас це час глибокої особистісної кризи, яка сьогодні посилюється глобальною кризою в усіх сферах суспільного життя.

Викладач вищої школи є ключовою фігурою, що відіграє стратегічну роль в розвитку особистості студента в процесі професійної підготовки. Стосунки у системі «викладач-студент» впевнено можна назвати «психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності» (Микитюк Г. Ю., 2005) [22].

Цілеспрямована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу зазвичай детермінована метою та завданнями їхньої спільної навчально-професійної діяльності. Вона визначається як загальними психологічними механізмами, особливостями й закономірностями педагогічного спілкування в умовах вищого навчального закладу, так і чітко окресленими соціально-рольовими функціями партнерів. Важливо розуміти, що спілкування викладача зі студентами – це не лише вертикальні взаємини, але й горизонтальні, тобто спілкування з майбутніми колегами. [22]

В умовах традиційного (очною) навчання міжособистісні стосунки викладачів та студентів формуються під час професійно-педагогічного спілкування. Ефективність такої взаємодії залежить як від індивідуально-психологічних характеристик юнаків та дівчат, так і від особисто-професійних якостей викладача. Викладач впливає на студентів не тільки змістом своїх лекцій, семінарів та інших навчальних занять, але й власною поведінкою: звичками, манерами, ставленням до справи, до науки, до колег і, передусім, – до студентів [24].

Навчання – це, перш за все, спілкування, що відбувається між викладачем/вчителем та студентами/учнями, у процесі якого відтворюються та засвоюються знання та досвід (у тому числі й досвід творчої діяльності), накопичені людством – рис. 1.1.



Рис. 1.1. Складові професійно-педагогічного спілкування.

У процесі цієї взаємодії відбувається особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін, що є необхідним елементом спадковості поколінь. Разом з тим, спілкування викладача й студентів є специфічним, оскільки вони є носіями різних соціальних позицій та статусів. Зазвичай викладач організовує взаємодію, а студент, сприймаючи дії та слова

викладача, долучається до неї. Таке спілкування дає студентам змогу ставати активними *суб'єктами* педагогічного процесу (а не об'єктами впливу) та реалізувати свої потенційні можливості (Гончар О., 2011; Гаркавенко Н., Доскач С., 2018) [14; 10].

Отже, під час педагогічної взаємодії виникає особливий тип спілкування, у якому учасники розкривають власний погляд на навколишній світ. В контексті діалогу культур викладача й студента завдання педагогічної діяльності подвійне: з одного боку, необхідно зміцнити та розвинути властиві студенту способи мислення, позицію, картину світу, з іншого, організувати взаємодію з іншим світоглядом – культурою дорослої людини [10] .

Серед професійних ролей сучасного викладача О. А. Столярчук називає:

- Наставник у професіоналізації студентів
- Взірець інтелігентності,
- Менеджер навчальної діяльності
- Фасилітатор професійного становлення студентів
- Модератор групових діалогів і дискусій студентів, їх самопрезентації.

Вчена відзначає, що для формування партнерських відносин (культури взаємодії) викладачів та студентів важливо а) створити атмосферу психологічного комфорту та захищеності; б) влаштувати взаємний обмін окремими рольовими функціями в дидактичній взаємодії; в) оцінювати навчальні досягнення, а не особистість студента; г) забезпечити моніторинг зворотного зв'язку; д) сприяти професійному самоствердженню студента (Столярчук О. А., 2021) [34].

Сучасна педагогіка розглядає педагогічну взаємодію як «професійне спілкування викладача та студента на заняттях та після занять, яке спрямоване на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності та відносин між викладачем і студентом» [31]. На думку Л. М. Притуляк (2019), ефективне педагогічне спілкування має поєднувати у собі відкритість, дотримання педагогічного такту, встановлення особистісного контакту (коли кожен студент відчуває

зверненість саме до нього); створення ситуацій успіху через схвалення потенційних можливостей молодих людей. Така позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал учасників, дає змогу підвищувати рівень мотивації і ефективності навчального процесу в цілому.

О. В. Гончар (2012) наголосила, що модель взаємодії, закладена в навчальний процес, стає для студента прототипом взаємовідносин, що вибудовуються в професійній діяльності. Тому вже при підготовці студентів у ВНЗ необхідно готувати їх до співробітництва, формувати їхню ментальну сумісність, комунікативні вміння, вміння працювати в команді [14].

В. І. Юрченко (2020) розглянув взаємини «студент-викладач» як тривалий процес, в якому розгортається самопізнання та формується Я-концепція майбутнього фахівця. Вчений відзначив, що ситуація взаємодії може стати загрозою для Я-концепції молодої людини, якщо взаємини з окремими викладачами породжують стреси та внутрішні конфлікти [40].

Окремо підкреслюється роль педагогічного спілкування у формуванні професійної культури майбутніх спеціалістів-психологів. Психологічна культура передбачає формування багатьох компонентів: вміння оперувати теоретичними знаннями в аналізі психологічних ситуацій; приймати рішення в певних обставинах спілкування; аналізувати власну поведінку, діяльність та особисті якості; розвиток адекватної самооцінки та рівня домагань (професійної Я-концепції); вміння розуміти індивідуальність іншої людини: професійно цінні особистісні якості: терпимість, емпатійність, відкритість, етичність й багато іншого. Все це складає базу професійного становлення особистості студента-психолога, його самовиховання та саморозвитку (Ісаєвич С. І., 2012) [18]. Описані новоутворення розвиваються у процесі спілкування з викладачем, який виступає для студентів взірцем, еталоном професійної культури.

Українські дослідниці І. С. Булах та Л. В. Долинська (2002) встановили, що взаємини викладачів і студентів мають складну внутрішню структуру, яка визначається наступними компонентами:

- мотиваційним (інтерес до партнера й потреба у стосунках із ним),
- когнітивним (сприйняття й оцінка іншої людини; рефлексія стосунків і усвідомлення їхніх труднощів; сталі уявлення про оптимальні взаємини),
- емоційним (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності або напруженості, тривожності),
- поведінковим (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях; засоби коригування і взаємовпливу) [4].

Критерії сформованості цих компонентів викладені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Характеристика рівнів сформованості педагогічних взаємин викладачів і студентів (за Г. Ю. Микитюк, 2005) [22].

Рівні	Компоненти структури педагогічних взаємин «викладач – студенти»			
	<i>мотиваційний</i>	<i>когнітивний</i>	<i>емоційний</i>	<i>поведінковий</i>
Гармонійний (високий)	Стійкий інтерес до партнера та виражена потреба в поглибленні стосунків, розширенні їх за межі навчального процесу.	Глибоке й повне розуміння специфіки та труднощів у взаєминах, адекватне уявлення про шляхи їхнього вдосконалення; знання особливостей партнера та ідентифікація з ним.	Задоволеність стосунками, що склалися; відчуття психологічної захищеності й комфортності; симпатія й повага до партнера; низький рівень тривожності у стосунках.	Гнучкість поведінки, її динамізм; високий рівень соціальних умінь і психологічної культури; взаємна творчість і співпраця; відсутність бар'єрів у спілкуванні.
Невизначений (середній)	Інтерес до партнера нестійкий; потреба в стосунках обмежується функціонально-діловою сферою.	Поверхове розуміння специфіки взаємин і однобічне тлумачення їхніх труднощів; нереальне уявлення про шляхи поглиблення; недостатнє знання особливостей партнера.	Соціально-психологічна амбівалентність; невизначеність ситуації взаємин; індиферентне ставлення до партнера; середній або високий рівень тривожності у стосунках.	Стереотипний стиль взаємин; їх статусно-рольова зумовленість; середній рівень прояву соціально-психологічних умінь і психологічної культури; прихована конфліктність.

Деструктивний (низький)	Відсутність вираженого соціального інтересу до партнера; уникнення додаткових стосунків із ним.	Упереджене, неправильне розуміння специфіки взаємин і неусвідомлення труднощів; низька соціальна рефлексія, протиставлення себе партнеру, взаємне звинувачення.	Невдоволеність стосунками, стресова насиченість і напруженість; антипатія і неповага до партнера; високий рівень тривожності в ситуації взаємин.	Консерватизм, шаблонність поведінки; відсутність позитивної динаміки стосунків; висока конфліктність.
-------------------------	---	---	--	---

У психології вищої школи розроблені детальні вимоги до взаємин у системі «викладач – студент», які впливають на ефективність процесу навчання й виховання майбутніх фахівців: 1) поєднання аспектів керівництва й співпраці при організації навчального процесу; 2) формування у студентів почуття професійної єдності з викладачами; 3) використання демократичних (не авторитарних) форм педагогічного впливу, орієнтація спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю; 4) опора на професійні інтереси студентів в реалізації всієї системи навчальної та виховної роботи; 5) посилене включення студентів в різні форми науково-дослідницької діяльності; 6) створення умов для підвищення громадської активності студентів завдяки участі у спільних із викладачем формах роботи; 7) забезпечення наукового співробітництва студентів та викладачів; 8) формування системи неформальних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів; 9) участь викладачів в організації студентського дозвілля (Г. Ю. Микитюк, 2005; І. С. Булах, Л. В. Долинська, 2009) [4; 22]

Оптимальними вважаються такі взаємини викладачів і студентів, які:

- сприяють самоствердженню особистості й розвитку студента як майбутнього фахівця;
- створюють атмосферу психологічної безпеки, захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження;
- формують позитивне ставлення викладачів і студентів один до одного;

- передбачають взаємообмін певними рольовими функціями в дидактичній взаємодії;

- забезпечують активну участь і співтворчість у спільній навчально-професійній та науково-пошуковій діяльності (Окольнича Т. В., 2011) [25].

На думку Т. Окольничої, оптимізація взаємин у системі «студент-викладач» передбачає активізацію міжособистісної соціальної перцепції, підвищення рівня культури суб'єктів взаємодії; формування прихильного ставлення один до одного через розширення неофіційної (міжособистісної) системи стосунків у позааудиторний час; впровадження в навчальний процес активних методів навчання. Одним із шляхів такої оптимізації є взаємообмін між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями: діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри тощо. Все це наближує навчальний процес до майбутньої професійної діяльності [25].

Отже, взаємодія викладачів та студентів – це цілеспрямована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, обумовлена метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, загальними психологічними особливостями педагогічного спілкування в академічному середовищі університету, та чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів. Взаємодія викладачів та студентів під час аудиторних занять та позааудиторної роботи є фундаментом для формування професійних та особистісних компетенцій майбутніх спеціалістів. Трансляція та засвоєння професійної культури відбувається як організовано – через цілеспрямовану передачу знань, умінь та навичок, так і спонтанно – за допомогою механізмів наслідування та особистісного взаємовпливу. У взаєминах із викладачами відбувається становлення професійного аспекту Я-концепції студентів, формується їхня професійно-рольова ідентичність.

1.2. Причини, прояви та наслідки виникнення бар'єрів у педагогічній взаємодії

Протиріччя та бар'єри у педагогічній взаємодії найповніше описані в працях українських психологів Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко (2011; 2020) [29; 40]. Автори вважають протиріччя у взаємодії викладачів та студентів закономірним явищем, характерним для міжособистісних взаємин людей, що є носіями власного унікального світогляду та життєвого досвіду. Причинами виникнення труднощів можуть бути відмінності у віці, досвіді, у поглядах та ставленнях. У філософському розумінні *протиріччя* – це взаємодія протилежних сторін і тенденцій певних явищ, які перебувають водночас у внутрішній єдності та взаємопроникненні, що є джерелом саморуху й розвитку об'єктивного світу та його пізнання. У психологічному розумінні – це вияв протилежних інтересів, поглядів і думок. Протиріччя є рушійною силою розвитку, наприклад, коли педагогічні вимоги випереджають можливості студента їх виконати. Якщо студент є суб'єктом діяльності, він не тільки усвідомлює протиріччя, що виникли, а й намагається їх вирішувати. Отже, суперечності закладені у самій природі педагогічної взаємодії, учасники якої відрізняються соціальним статусом і реалізують різні рольові функції [29].

Об'єктивні та суб'єктивні передумови виникнення непорозумінь взаємодіють між собою, створюючи *бар'єри взаємодії*, які зі свого боку породжують труднощі в педагогічному спілкуванні. Серед бар'єрів спілкування студентів і викладачів дослідники виділили наступні:

- 1) Студент живе переважно теперішнім часом і має потребу реалізувати себе «тут і тепер» (власні інтереси, бажання сьогодення). Викладач, навпаки, має професійні інтереси, пов'язані із *майбутнім студента*, з його фаховою діяльністю, особистісним та професійним становленням. Він також розуміє свою професійну відповідальність за якість підготовки фахівця. Тому викладач має бачити обидва рівня інтересів під час взаємодії: як

ситуативний, теперішній, так і майбутній інтерес розвитку, а також продемонструвати їх студентів. Викладач надає студентів право вибору, але відповідальність за своє майбутнє студент повинен взяти на себе.

2) Спотворене сприйняття викладача або студентів: «Ви завжди спізнюєтеся», «Як завжди, Ви не готові», «Занадто багато помилок» тощо.

3) Пряме рольове протиставлення: «Ви ще не спеціаліст, тому слухайте, що кажу я...»

4) Розбіжність в критеріях та оцінках (викладач ставить «незадовільно», а студент вважає, що він готувався).

5) Авторитарні форми звернення та прийоми спілкування: накази, докори, критика, звинувачення тощо.

6) Розбіжність між сформованим уявленням студента про себе як суб'єкта професійної ролі («Я – майбутній фахівець») та невиправданим сподіванням на відповідну зміну ставлення до себе викладачів [29].

Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко також описали бар'єри спілкування, властиві молодим викладачам:

- Бар'єр невідповідності настанов і мотивів: викладач приходять на заняття з цікавими творчими задумками, захоплені роботою, а група байдужа, студенти не уважні, що нервує та засмучує педагога.

- Бар'єр побоювання групи: викладач володіє навчальним матеріалом, добре підготувався до заняття, але думка про безпосередній контакт зі студентами відлякує його, пригнічує ініціативу.

- Бар'єр відсутності контакту: викладач заходить до аудиторії і замість того, щоб оперативно організувати взаємодію зі студентами, починає діяти автономно (наприклад, пише тему лекції на дошці).

- Бар'єр звуження функції педагогічного спілкування: викладач реалізує лише інформаційно-комунікативну функцію спілкування, нехтуючи соціально-перцептивною, ціннісно-регулятивною, організаційною та іншими.

- Бар'єр негативної настанови на академічну групу, що може формуватися апріорно (на основі думки інших викладачів) або в результаті

власного негативного досвіду спілкування з цією групою.

- Бар'єр побоювання педагогічних помилок виникає, коли викладач не може відповісти на складне чи неочікуване запитання студента, вагається, чи правильно оцінив роботу студентів (наприклад, під час іспиту гортає залікову книжку, орієнтуючись на попередні оцінки колег) [29].

Бар'єри взаємодії, що виникають між викладачем і студентами, часто детерміновані неконструктивним *стилем педагогічного спілкування*. До таких відносяться: спілкування-загравання, притаманне недосвідченим викладачам, котрі прагнуть популярності серед студентів; спілкування-самоусунення (неконтактна модель зі слабким зворотним зв'язком), що є ознакою педагогічної неспроможності; спілкування-дистанція, вибудоване із посиленням на авторитет, життєвий досвід та вік викладача; авторитарно-диктаторська модель спілкування; негнучке, жорстко програмоване реагування; модель вибіркової диференційованої уваги; гіперрефлексивна модель зосередженого на собі викладача та інші [8; 11].

А. Гірняк та О. Васильків (2019) виокремили та описали типові психологічні бар'єри, що виникають між суб'єктами освітньої взаємодії:

1) бар'єри, зумовлені особистісними й професійними характеристиками викладача: формально-імперативне спілкування, категоричність чи непослідовність вимог, нечіткість усвідомлення власних цілей і функцій, відсутність почуття гумору, упередженість, фаворитизм, авторитарний чи ліберальний стиль взаємодії, неефективна система заохочення/покарання, невмотивованість оцінок, нестача управлінських здібностей тощо;

2) бар'єри, спричинені психологічними та фізичними особливостями студентів: дезадаптованість, надмірний конформізм, нездатність працювати в команді, неадекватна (завищена або занижена) самооцінка, демонстративно-зухвала поведінка, деструктивне самоствердження, відсутність навичок саморегуляції та самоконтролю, страхи, негативні установки і баг. іншого;

3) бар'єри, детерміновані специфікою предмету навчальної взаємодії: об'єктивна складність матеріалу, надмірний обсяг (бар'єр перенасиченості),

однотипна форма презентації, несвоєчасність, нелогічне структурування й подача інформації тощо;

4) бар'єри, викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовища: неприйняття чи ігнорування студента оточенням; негативний мікроклімат в групі, суперництво, конфліктність, стресогенність, стереотипізація, етнокультурні або ментальні бар'єри; санітарно-гігієнічні умови (температурний режим, освітлення, чистота) тощо [11].

Крім того в навчальній діяльності можуть виникати бар'єри, притаманні будь-якій комунікативній взаємодії. Л. Е. Орбан-Лембрик описує фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий бар'єри [27].

Найбільш типовими к навчальній заємодії є наступні:

- *Смисловий бар'єр* – одне й те саме явище (слово, фраза, подія) мають неоднаковий смисл для різних людей.

- *Бар'єр нерозуміння* спричиняється неправильністю чи невиразністю мовлення, неврахуванням рівня підготовленості аудиторії. Для запобігання цього треба говорити просто, правильно структурувати інформацію, уявляти позицію співрозмовника, чітко та логічного аргументувати власні думки.

- *Моральний бар'єр* – відмінності соціальних норм, правил, ідеалів, інтересів та цінностей, засвоєних різними людьми; неприйняття манери поведінки і стилю спілкування один одного, зовнішнього вигляду, тощо.

- *Інтелектуальний бар'єр* – неоднаковий інтелектуальний рівень, різна глибина передбачення наслідків, відмінність у розумінні ситуації і проблеми. Він часто виникає під час спілкування з викладачем, який характеризується виразною спрямованістю на наукову діяльність, проте не адаптує складну мову науки до когнітивних та пізнавальних можливостей студентів.

- *Бар'єр ригідності* – негнучкість міжособистісних установок учасників спілкування, труднощі перебудови системи мотивів, сприйняття один одного, емоційних реакцій у ситуації, що змінюється. Інерційність, ігнорування реалій життя, звичні підходи та стереотипні схеми спілкування можуть бути притаманні досвідченим викладачам, які не займаються самоосвітою та

самовдосконаленням, некритично оцінюють власні професійні досягнення.

- *Емоційний бар'єр* – відмінності в емоційних станах викладачів і студентів, особливо під час екзаменаційної сесії, відсутність емпатії один до одного, недоступність витримки і логічних аргументів у ситуації сильного емоційного збудження.

- *Естетичний бар'єр*, пов'язаний із дотриманням вимог до зовнішнього вигляду (привабливість, охайність одягу, вишуканість рухів тощо), а також до педагогічного такту й етикету педагогічних взаємин [27].

Додатково можна виділити *соціально-культурний бар'єр*, зумовлений соціальними, політичними, релігійними, етнічними, професійними, віковими, гендерними та іншими відмінностями, які породжують не тільки різну інтерпретацію понять у процесі комунікації, але й різні світовідчуття, світогляд, світорозуміння (Козирєв М. П., 2014) [19].

В. В. Власенко (1995) пояснила, що в ситуації педагогічної взаємодії викладача зі студентами виникають взаємні оцінні ставлення. За змістом вони можуть збігатися (взаємна прихильність або неприязнь), однак за характером прояву зазвичай різні. Ставлення викладачів до студентів здебільшого є щирим і конкретно вербально вираженим: оцінка успішності, моральне судження щодо вчинку, тощо. Натомість ставлення студента до викладача переважно є прихованим і зовнішньо вербально не вираженим. Навіть подяка або привітання викладача зі святом не завжди є щирими, вони можуть бути продиктовані соціальними очікуваннями, намаганням говорити те, що від них, хочуть почути (в першу чергу це стосується викладачів, що використовують авторитарний стиль спілкування) [7].

На думку Н. Войцехівської (2018), бар'єри спілкування – це порушення, що ускладнюють діалог і можуть спровокувати вербальний конфлікт. Причиною їх виникнення є: недотримання меж комунікативного простору, розбіжність у цілях і потребах, особиста неприязнь, психологічні й когнітивні перешкоди, різний рівень комунікативної компетентності, невідповідність ситуації спілкування [9, с. 67].

Л. Березовська (2020) визначила бар'єри у спілкуванні як «труднощі, що ускладнюють процес спілкування під час обміну думками, почуттями, враженнями, внаслідок низького рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності учасників спілкування, зокрема: невміння використовувати вербальні та невербальні засоби у процесі комунікації, порушення правил літературної мови, невміння вступати в контакт, встановлювати й підтримувати розмову з клієнтом, орієнтуватися в умовах спілкування, уникати стереотипного сприймання партнера, використовувати тактики активного слухання тощо» [1]. Бар'єр полягає в посиленні негативних переживань і установок (сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо) під час взаємодії.

Психологічні бар'єри спілкування виникають непомітно, і викладач спочатку може не усвідомлювати їх. Якщо бар'єр закріпився, спілкування починає викликати дискомфорт, тривогу, нервовість. Цей стан стає стійким, заважає плідному контактові зі студентами та, зрештою, впливає на характер та стиль діяльності викладача.

Труднощі та бар'єри педагогічного спілкування в університетському середовищі досить ґрунтовно досліджені вітчизняними психологами.

Дослідження Г. Ю. Микитюк (2005) виявило, що цінність педагогічних взаємин суттєво вища для студентів, порівняно з викладачами, при цьому спостерігалася стійка тенденція до зростання значущості для студентів взаємин із викладачами впродовж навчання. В процесі навчання студентів змінюються критерії взаємних оцінних ставлень у стосунках із викладачами. Першокурсники вважають цілком прийнятною позицію підпорядкування (відповідати на запитання, слухати пояснення, отримувати поради і т.ін) або ж демонструють ідеалізоване розуміння педагогічних стосунків (викладач як друг, мудрець і т.ін.). Натомість старшокурсники надають перевагу взаєминам, які розгортаються в спільній навчально-професійній діяльності, що передбачає діалогічну форму взаємодії, взаєморозуміння, взаємоповагу й взаємопідтримку [22].

Для більшої частини студентів ситуація взаємин із викладачами є проблемною – лише 10 % із них сприймали стосунки як гармонійні, комфортні, такі, що не викликають труднощів. Виявлена позиція взаємозвинувачення: більшість студентів були переконані, що ці труднощі породжуються викладачами; водночас лише 24 % викладачів усвідомлювали їх наявність, а 72 % із них усю провину покладали виключно на студентів.

Викладачі і студенти мають відмінні уявленн про оптимальні взаємини і власну роль у їх становленні. Студенти (86 %) пов'язували їх, насамперед, із педагогічним тактом викладача, ввічливістю, виявом довіри й поваги до них, доброзичливістю, об'єктивністю та справедливістю. Для старшокурсників, особливо після проходження виробничої практики, важливо, щоб викладачі вбачали в них своїх колег. Щодо своєї ролі в оптимізації взаємин, лише 3 % студентів усвідомлювали важливість із свого боку виявляти такт до викладача, бути дисциплінованим і добросовісно виконувати свої обов'язки.

Викладачі у своєму сприйнятті студентів часто знаходились в полоні соціальних стереотипів та не завжди адекватно відображали особливості соціальної ситуації розвитку сучасного студентства. Вони також не розуміли можливість покращення взаємин шляхом зміни власної системи настанов щодо вихованців (бути тактовними, відвертим у стосунках, намагатися враховувати думку студентів, розуміти їх тощо). 87 % викладачів заявили про потребу у спілкуванні зі студентами у поза навчальний час, однак це не підтримувалось більшістю студентів. Такі стосунки ініціюються переважно викладачами і не завжди спираються на очікування студентів (повага, рівноправність, почуття особистої гідності, спрямованість на особистісно-професійне зростання тощо), тому часто виявляються малоефективними через недостатню зацікавленість ними студентами [22].

Ці закономірності пізніше були підтверджені та уточнені в інших розвідках. За результатами дослідження потреби у спілкуванні один з одним у поза аудиторний час більшість викладачів мали виражену потребу в особистісній взаємодії зі студентами, але прагнули репрезентувати передусім

себе, тому ця потреба не знаходила відгуку у студентів. Якщо ж спілкування ініціюється викладачем, то проходить малопродуктивно і не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів учасників. Нормативні взаємини, «задані» та керовані викладачем, можуть сприйматися студентами як примусові, позбавлені вільного самовираження. Коли потребу у взаємодії ініціює та реалізує студент, її зміст пов'язаний переважно з навчально-професійною діяльністю, з вирішенням навчальних проблем: позбутися академічної заборгованості, підготуватися до практики і т.ін. (Юрченко В. І., 2020) [40].

Одна із причин розбіжностей у позиціях студентів і викладачів щодо педагогічної взаємодії полягає у характері труднощів, яких вони зазнають. За даними Л. Г. Подоляк, лише 39 % викладачів усвідомлювали труднощі взаємин зі студентами, із них 64 % покладали вину за ці труднощі виключно на студентів: відзначали небажання студентів вчитися, їхню байдужість, замкненість, нещирість та невихованість. Лише 14 % опитаних викладачів розуміли взаємини як двосторонній процес та пов'язували виникнення труднощів з обома сторонами взаємодії. В той же час 55 % студентів пов'язували труднощі педагогічних стосунків виключно з особливостями викладачів: нерозуміння студентів, нав'язування своєї думки, грубий тон тощо. Лише 29 % вважали, що труднощі залежать від обох учасників взаємодії, 16 % - що труднощі містяться в них самих [29].

Переважання позиції «обвинувача» у студентів або викладачів створює між ними потужний бар'єр взаємин: відмінність соціально-рольових статусів, нерозуміння або небажання викладача сприймати студента з позиції «майбутній фахівець», «майбутній колега» може призводити до непорозумінь або створювати конфліктну ситуацію. Особливо болючим для студентів є зазіхання на їхній Я-образ та Я-концепцію – в цих випадках вони чинять найбільший опір. Розуміючи можливі соціальні наслідки конфліктів з викладачами, студенти уникають особистісних взаємин із ними [29].

Проведені дослідження демонструють, що особистісно-орієнтоване спілкування в педагогічному середовищі виникає нечасто, хоча потреба в ньому існує як у студентів, так і у викладачів. Під час особистісного спілкування студенти «розкриваються» перед викладачем, всі учасники отримують інтерес і задоволення від таких стосунків [29].

Поширеність психологічних бар'єрів властива не тільки суб'єктам вищої освіти. За даними А. В. Філімончук (2008) 100 % вчителів та вихователів відзначили, що комунікативні бар'єри більш або менш часто виникають у процесі спілкування з оточенням [36]. Це підтверджує тезу про протиріччя як природний та поширений компонент соціальної взаємодії.

Низка досліджень демонструють необхідність додаткового розвитку комунікативних умінь та здібностей у студентів соціальних професій. Так, опитування студентів спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота» виявило низький рівень сформованості компетентності в спілкуванні у 40,5 % першокурсників та 23 % магістрантів (Чайковська О., Мельник Л., Кузьо Л., 2023) [38]. Дослідження Л. Березовської (2020) проводилося зі студентами 3 курсу спеціальності «Соціальна робота». Було встановлено переважно низький рівень уміння долати комунікативні бар'єри та ініціювати діалогове спілкування (достатній рівень показали лише 12 % студентів, високий – 7 %). Студенти демонстрували нетерпимість, низький рівень комунікативної взаємодії (зверхність, зухвалість, байдужість, невміння слухати); відчували труднощі в установленні міжособистісних контактів та побудові висловлювань у непередбачуваних ситуаціях [1]. Отже, продовж навчання в університеті і навіть по його закінченню значна частина майбутніх фахівців потребує корекційно-розвивального втручання.

Про відсутність бар'єрів та прихильне ставлення студента до викладача свідчить ряд поведінкових проявів, як вербальних, так і невербальних:

- інтелектуальна та комунікативна активність студентів на заняттях (запитання до викладача, участь в обговоренні, висловлювання власних суджень тощо);

- ініціатива в ширших соціальних контактах із педагогом (вибір курсової роботи, консультування у викладача, участь у роботі конференції і т.ін.);
- підтримка зорового контакту під час спілкування; намагання скоротити дистанцію з викладачем від соціальної до персональної і навіть особистісної (наприклад, вибір ближчого місця в аудиторії);
- чутливість до емоційної реакції викладача, позитивний експресивний відгук на зустріч із ним: усмішка, радісний вираз обличчя, тощо;
- стабілізація емоційного стану (спокій, відсутність знервованості) у присутності педагога, зниження реактивної тривожності в ситуації випробування та оцінки;
- щирість, відкритість, безпосередність під час спілкування.
- вияв інтересу на заняттях (нахил тіла вперед, рухи рук і вираз обличчя змінюються залежно від змісту інформації, голова трохи нахилена) [29].

Отже, бар'єри взаємодії викладачів та студентів є поширеним явищем. Для забезпечення повноцінної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, що сприяє процесу двостороннього особистісного та професійного розвитку, важливо вчасно виявляти та долати бар'єри педагогічного спілкування.

1.3. Проблематика взаємодії викладачів і студентів в ситуації дистанційної та онлайн-освіти

Навчальний процес українських вишів наразі реалізується здебільшого в онлайн-формі. Вона була одночасно та раптово впроваджена через пандемію COVID-19 як тимчасовий захід. Після двох років такого вимушеного експерименту європейські школи та університети вже повернулися до традиційного очного (офлайн) навчання. Натомість в Україні через активні військові дії онлайн-освіта продовжується та набирає більші масштаби.

Сьогодні онлайн-освіта дає змогу учасникам навчального процесу підтримувати зв'язок й обмінюватись інформацією, перебуваючи в безпечних

місяцях. Це особливо важливо для викладачів та студентів, що мешкають в регіонах, де відбуваються інтенсивні бойові дії, а також для вимушених мігрантів, які виїхали за кордон, але продовжують освіту в українських університетах, підтримуючи культурні та соціальні зв'язки з батьківщиною. Проте ця форма навчання має низку обмежень та недоліків, які потребують уваги науковців. Впроваджена як тимчасовий, вимушений захід, вона стала постійною. Нещодавно отримали дипломи перші випускники університетів, які вивчали професію виключно онлайн; водночас в суспільстві активно обговорюється проблема «втраченого покоління» (Страшко, 2022) [35].

Для аналізу окресленої проблеми спочатку треба розмежувати поняття «дистанційна освіта» та «онлайн-освіта», що часто вживаються як синоніми. Дистанційна освіта – спеціальна форма організації навчального процесу (поряд з очною та заочною), відома з середини ХХ століття. Це спосіб навчання, за якого взаємодія між учасниками та ініціаторами освітнього процесу відбувається в умовах просторової віддаленості один від одного, опосередковано та переважно асинхронно – через транспорт навчального матеріалу за допомогою пошти або інтернет-зв'язку (Гнатюк О. В., 2021) [13]. До теперішнього часу змінилося декілька поколінь технологій дистанційної освіти – від друкованих видань, освітнього радіо та телебачення до сучасних комп'ютерних відео-трансляцій та інтернет-конференцій.

Досить довго дистанційна освіта не була альтернативою традиційному очному навчанню, адже задовільняла навчальні потреби порівняно невеликої кількості дорослих студентів. Від початку ХХІ ст. завдяки розвитку технологій інтернет-комунікації вона перетворилася в потужний тренд. З'явилися та швидко розвивалися популярні онлайн-платформи: Coursera, Prometheus, Udemy та баг. інших, що пропонували навчальні курси, створені в провідних університетах з усього світу. Такі курси включають в себе: а) набір коротких відео-лекцій, що супроводжуються презентаціями; б) додаткові навчальні матеріали (тексти, PDF-файли, посилання на наукові джерела тощо); в) засоби оцінювання знань, зазвичай автоматизовані, та зворотного

зв'язку від студентів. Зміст дистанційних курсів є універсальним і вивіреном; часто вони стають своєрідними візитівками навчальних закладів. Важливим елементом і фундаментом організації навчального процесу є програмне забезпечення – його дизайн, технології персоналізованого доступу, способи презентації лекцій та контролю знань, форми зв'язку й інші можливості, пропонувані студентам і викладачам. З 2010-тих років багато українських закладів вищої освіти почали активно впроваджувати дистанційну освіту на платформі Moodle та власних сайтах (Tavrovetska & Veldbrekht, 2023) [54].

Дистанційна форма освіти, реалізована за допомогою інтернет-ресурсів, дійсно надає доступ до професійного навчання багатьом людям, допомагає подолати фізичні, географічні, мовні, матеріальні й інші бар'єри. Завдяки своїй гнучкості, нетривалості та іншим перевагам, вона є найзручнішою для дорослих людей, які дійсно бажають отримати нові фахові знання. Дистанційне навчання відіграє все більшу роль у модернізації та вдосконаленні української освіти. Але треба розуміти, що створення якісного інтернет-курсу є тривалим та коштовним процесом, який включає роботу не тільки викладачів, а й допоміжного персоналу, дизайнерів, програмістів.

Теорія та методологія дистанційного навчання ґрунтовно опрацьована вітчизняними вченими (В. Ю. Биков, 2005; М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін., 2012; О. В. Гнатюк, 2021 та ін.) [2; 13; 33]. Серед його переваг, визнаних багатьма користувачами та дослідниками:

- індивідуальний графік роботи: можливість навчатися у будь-який час і в будь-якому місці, самостійно вирішувати, скільки часу приділяти вивченню матеріалу, а також можливість навчатися у власному темпі: повернутися до вивчення більш складних питань або пропустити вже відомі теми (Миронов, Миронова, 2010) [23];

- гнучкість: можливість поєднувати освіту з основною діяльністю, займатися водночас на декількох курсах, вивчати найновіші інновації, неохоплені масовою професійною освітою;

- доступність навчальних ресурсів та матеріалів;

- екологічність: відхід від паперових носіїв інформації, доступність та різноманітна подача навчальних матеріалів (текстів, тестів, презентацій, відео-матеріалів тощо), можливість легко ними ділитися (Gautam, 2020) [46];
- навчання у спокійній (домашній) обстановці, зменшення стресу під час проходження проміжної та підсумкової атестації,
- економія часу та коштів студентів [23].

Широкий набір ресурсів онлайн-платформ дає змогу персоналізувати навчальний процес багатьма способами, щоб створити навчальне середовище, котре відповідає потребам та особливостям кожного студента.

Заразом, дистанційне навчання має низку *обмежень та недоліків*. Воно вимагає організованості, вмотивованості і самоконтролю студентів; не сприяє розвитку комунікативних компетенцій та навичок командної роботи; має обмежені можливості контролю засвоєних знань [23]. Технічні проблеми, відсутність стабільного інтернет-зв'язку можуть раптово перервати навчальний процес. Крім того, неможливо якісно організувати дистанційне навчання за спеціальностями, де передбачена велика кількість практичних занять. В освоєнні багатьох практичних навичок дистанційне навчання не здатне замінити «живу» практику та спеціальне обладнання університетських лабораторій [54].

Дистанційне навчання передбачає нову роль та функції викладачів: загальна координація пізнавального процесу, коригування змісту курсу, консультування при складанні індивідуального навчального плану студента, керівництво навчальними проектами та групами взаємопідтримки, перевірка завдань, тощо. Взаємодія викладачів і студентів зазвичай здійснюється в асинхронному режимі в зручний для такої роботи час (Биков В. Ю., 2005) [2]. Викладач має забезпечити чітке структурування матеріалу, створення траєкторій відстеження успіхів слухачів, забезпечення та підтримку високого рівня залученості (проблемний, практико-орієнтований підхід, короткі лекції, наочність та доступність). Із боку студентів дистанційне навчання також потребує інших навичок, в першу чергу самомотивації й самоорганізації.

Отже, дистанційне навчання – це прогресивна форма освіти, яка передбачає принципово інший підхід до взаємодії учасників. Викладач вкладає особисті ресурси у створення якісного контенту, а надалі може не зустрічатись зі студентами, лише за потреби супроводжувати їх в чаті, оновлювати лекції та способи контролю. Структура сучасного дистанційного навчання відрізняється від очної (та заочної) форми освіти. Вона більше наближена до логіки комп'ютерної гри, коли учасник може перейти на новий рівень тільки якщо вдало вирішить всі завдання попереднього рівня [54].

Фахівці зауважують, що онлайн-освіта, яка наразі реалізується в українських школах та університетах, не є дистанційною, адже вона не має головної переваги останньої – гнучкого вільного розкладу, коли студент займається у зручний для себе час. Звичні очні заняття просто перенесені на доступні (безплатні) онлайн-ресурси, які дозволяють обмінюватись інформацією та підтримувати комунікацію учасників. В деяких навчальних закладах освіта стала гібридною, тобто змішаною: деякі форми роботи здійснюються онлайн, деякі – офлайн. Під терміном «онлайн-навчання» вчені розуміють вимушену форму, яка наслідує зміст та методичні прийоми очного навчання, використовуючи при цьому доступні можливості інтернет-ресурсів (Tavrovetska N., Veldbrekht O. 2023) [54].

Методологія такого навчання розвивається спонтанно та безсистемно. Воно все ще розглядається як тимчасовий захід. Досі не розроблені стандарти онлайн-освіти, як і відповідна цифрова інфраструктура – кожен університет реалізує її як може. Це викликає проблему розрізненості і непристосованості онлайн-ресурсів, що потребує встановлення багатьох додатків та цифрової компетентності користувачів. Інші бар'єри реалізації освіти онлайн полягають в особливостях виконання викладачами своїх професійних обов'язків: брак зворотного зв'язку щодо навчального прогресу студентів; відсутність навичок роботи з технологіями дистанційного навчання.

Очевидно, що перенесення навчання в кардинально нові умови мало суттєво вплинути на його процес та результат.

В умовах появи нових наукових технологій студенти звикли до активних стосунків з комп'ютером, тож змінилися якісні характеристики пошуку, надбання і сприйняття навчальної інформації. Можливість вибіркового, непослідовного сприйняття інформації обумовлює навчання в стилі «plug-and-play», тобто у формі опосередкованої комунікації та експериментування. Це сприяє появі інших типів і форм навчальної взаємодії, не обмежених стінами університетської аудиторії чи лабораторії. Розширення освітнього простору, збільшення самостійності й відповідальності студентів за результати навчальної роботи вносить корективи у способи міжособистісної комунікації учасників навчального процесу, їх педагогічну взаємодію (О. В. Гончар, 2012) [14]. Разом з тим, сучасне інформаційне суспільство надає молодим людям варіативні можливості для соціалізації, самореалізації та самопрезентації особистості (Н. М. Токарева та ін., 2017) [6]. Відомо, що Інтернет-середовище краще за інші сфери суспільного життя пристосовується до системних трансформацій, викликаних зовнішніми факторами (Немеш О. М.) [24, с. 199].

Незважаючи, на всі ці міркування, більшість розвідок досвіду онлайн-навчання, проведених в різних країнах світу під час пандемії COVID-19, підкреслювали обмеження взаємодії викладачів та студентів, що поставало головним бар'єром в реалізації якісної освіти (Thandavaraj et al., 2021; Bastos et al., 2022) [41; 55]. Перебуваючи в компанії однолітків, студенти не тільки разом вчаться, але й дружать, розвивають вміння співпрацювати, конкурувати, сперечатись. Участь у групових заняттях, дискусіях, навчальних проєктах є повсякденною практикою, у якій молоді люди набувають та розвивають цінні особистісно-професійні якості. Саме в академічному середовищі відбувається соціалізація юнаків, що призводить до формування самоідентичності – головного новоутворення цього вікового періоду. Натомість в цифровому середовищі фізична взаємодія між учасниками неможлива. Тут не розгортаються групові дискусії, практично немає особистого спілкування. Все це може спричинити почуття ізоляції, що

у свою чергу, негативно впливає на мотивацію та успішність навчання [41].

В онлайн-класі фізична взаємодія між учнями та вчителями мінімальна. Це часто спричиняє почуття ізоляції для студентів. У цій ситуації дуже важливо, щоб навчання допускало інші форми спілкування учасників. Це може включати онлайн-повідомлення, електронні листи та відеоконференції, які дозволяють спілкуватися віч-на-віч і зменшать почуття ізоляції.

Комунікативні обмеження також призводять до того, що студенти не відчують достатнього тиску (впливу) з боку освітнього середовища. Хоча постійний тиск з боку викладачів здається неприємним, насправді він є ефективним методом підвищення навчальної успішності. Відсутність оптимального тиску призводить до того, що студенти набагато легше залишають онлайн-курси [42].

Крім того, масштабне опитування українських старшокласників, батьків, вчителів та керівників шкіл, проведене після тривалого онлайн-навчання в умовах пандемії, показало суттєве зниження якості знань з основних предметів. Відзначено, що найбільш негативно впливає на результати навчання невміння учнів вчитися самостійно (Державна служба якості освіти, 2022) [16]. Очікується, що ці проблеми в майбутньому не тільки поглибляться, але й будуть перенесені в сферу вищої освіти.

Західні дослідники звернули увагу на руйнівні наслідки онлайн-навчання для психічного та фізичного розвитку учнів. Після початкового ентузіазму, викликаного нестандартним і, здавалося, полегшеним навчанням в комфортних умовах, були помічені численні проблеми, що стосувалися як учнів, так і педагогів. Серед них: падіння інтересу до навчання (та до життя взагалі), в'ялість, апатія, зниження рівня концентрації уваги, нудьга та розчарування. В результаті більшість студентів під час занять виключають камеру і займаються власними справами. Академічне відставання, соціальне дистанціювання, перенесення освітнього середовища в коло родини може посилювати стрес та тривогу (Cellini, 2021) [43]. Фахівці пишуть про втому, викликану різким збільшенням екранного часу, що виявляється у нервовому

виснаженні та інформаційному перевантаженні. Виявилось, що заняття в Zoom більш виснажливі для викладачів та студентів, ніж безпосереднє спілкування в аудиторії (Choudhary, 2021; Michelle, 2021) [44; 49].

Огляд досліджень, проведених західними вченими показав, що статті та ін. онлайн навчання сьогодні розглядається полярно – і як панацея для освіти під час пандемії, і як чинник додаткової тривоги (Thandavaraj et al., 2021) [55]. Вітчизняні спеціалісти підкреслюють, що вимушене переведення масової освіти в онлайн-простір призвело до втрати одної з її головних та традиційних функцій – створення розвиваючого та стимулюючого освітнього середовища. Безумовною перевагою очного навчання є те, що всі учасники процесу тісно спілкуються та взаємодіють між собою: вибудовуються довірчі стосунки викладача зі студентами, налагоджується командна робота, відбувається «здорова» конкуренція, тощо. Вивчення предметних дисциплін супроводжує приємне людське спілкування, жарти, обмін враженнями та досвідом – все те, що складає задоволення від навчання і формує бажання відвідувати заняття (Тавровецька Н. І., Вельдбрехт О. О., 2023) [54].

Багаторічні дослідження віртуальної комунікації показують, що така взаємодія учасників суттєво відрізняється за своїми психологічними характеристиками від очного спілкування. Будучи опосередкована засобами комп'ютерної комунікації, вона має конфігурацію та обмеження останніх. Але технології швидко еволюціонують: за останнє десятиріччя вони пройшли шлях від передачі текстових повідомлень до більш-менш повної ілюзії присутності за допомогою відео-зв'язку. Не слід пояснювати, що навіть найбільш просунуті цифрові технології не здатні забезпечити «тонких» аспектів взаємодії в навчальній групі: невербального спілкування, емоційної експресивності, мотиваційного зараження, проявів емпатії, тощо. Провідна роль та основна активність в такому спілкуванні зазвичай належить викладачу, а студенти займають позицію пасивних споглядачів, споживачів. Відсутність збалансованої комунікації, яка включає не тільки передачу інформації, але й емоційно-енергетичний обмін, призводить до швидкого

професійного вигорання викладачів, які переважно віддають, нічого не отримуючи навзаєм (Зливков В. Л. та ін., 2016) [17].

З іншого боку, студенти не мають найважливіших інструментів соціалізації в юнацькому віці – навчальної групи та освітнього середовища університету [37]. При цьому наявні дослідження не підтверджують нестачу спілкування та переживання самотності у студентів, що навчаються онлайн; це можна пояснити адаптацією до життя в нових умовах та трансформацією способів взаємодії один з одним (Рибак, Васильківська, 2022) [32]. Вочевидь, це має вплинути на особистісний розвиток та професійну ідентифікацію; віддалені ефекти такої обмеженої соціалізації ще належить з'ясувати.

Описану ситуацію можна трактувати як різновид депривації, що може впливати на всі сторони життя людини. Дія психічної депривації на особистість починається там, де з будь-яких причин утворилося психічно недостатнє середовище (Крупник І.Р., 2012) [20]. Серед відомих в психології різновидів депривації студенти можуть відчувати наступні:

- Сенсорна, що виникає при нестачі сенсорних стимулів та інформації, необхідної для психологічного благополуччя, своєрідному «стимульному» голоді при довгому перебуванні у одноманітному, збідненому середовищі;
- Рухова, викликана тривалим сидінням перед екраном монітору.
- Когнітивна, що виникає при невпорядкованій, хаотичній структурі зовнішнього світу, яка не дає людині розуміти, регулювати та передбачати життєві обставини. В результаті вона приймає невірні рішення, допускає помилки у роботі, конфліктує. Поступово може скластися невірна модель оточуючого світу, на основі якої особистість будує свою поведінку (Лангеймер Й., Матейчек З., 1984) [21]. Хоча когнітивна депривація має багато спільного з сенсорною, але сила її впливу залежить не тільки від зовнішнього середовища, але і від особистих якостей людини: якостей характеру, вміння аналізувати та робити висновки, навичок спілкування. В будь-якому випадку, інформаційно збіднене середовище не дає змоги студентам повноцінно розвиватися інтелектуально та духовно.

- Емоційна депривація утворюється при неможливості задовольнити потреби у встановленні емоційних зв'язків, в емоційному прийнятті, а також тоді, коли вже встановлені емоційні стосунки раптово припинились – все це може призводити до депресивних станів (Крупник І.Р., 2012) [20].

- Соціальна депривація (депривація ідентичності) – обмеження можливостей для засвоєння соціальних ролей та розвитку особистості загалом. В сучасному суспільстві соціальна депривація виникає, коли людина опиняється в соціальній ізоляції. Вона може спостерігатись у осіб, умови праці яких передбачають тривалу ізоляцію, зменшення суспільних контактів (наприклад, трудових мігрантів), людей які вийшли на пенсію, інвалідів, важкохворих, жінок у декретній відпустці (Варава Л. А., 2009) [5].

Український дослідник І. Р. Крупник зауважив, що різні види депривації можуть діяти одночасно, підсилюючи руйнівний вплив одна одної. Для всіх типів психічної депривації характерний так званий *деприваційний синдром*, що включає: тривогу, страх, депресію, почуття самотності та відторгнутості. Можна сказати, що незалежно від виду депривації, її прояви майже однакові і відрізняються скоріше силою цих проявів, залежно від тривалості впливу, віку, психологічного стану особистості. Якщо особа потрапляє під вплив соціальної депривації у дорослому віці, її вплив може сильно варіювати в залежності від якостей особистості та її зрілості, рис характеру, емоційного стану (Крупник І.Р., 2012) [20]. Особистісна зрілість та ідентичність студентів, особливо на молодших курсах ще недостатньо сформована, тож вплив будь-якого виду депривації є для них небажаним.

Масовий перехід до онлайн-навчання змусив переосмислити професійні обов'язки викладачів та традиційні способи психолого-педагогічної взаємодії зі студентами. З часом в академічній спільноті сформувалася думка, що негативний вплив онлайн-навчання переважає позитивний, тому його слід використовувати вкрай обережно, тільки коли очне навчання недоступне або недоцільне (Northenor, 2020) [50]. Поряд з цим деякі вчені переконані, що негативні наслідки онлайн-навчання, такі як відчуття ізоляції або збільшення

часу, проведеного перед монітором, цілком врівноважуються позитивними аспектами такого досвіду, а саме – доступністю та ефективністю освіти [42]. Відзначається перехід освіти на якісно новий рівень, особливо у сфері післядипломного навчання (Gautam, 2020) [45; 46]. В будь-якому випадку, треба пам'ятати, що багатьом людям важко адаптуватися до навчання онлайн через психологічну неготовність і технологічну необізнаність.

Отже, найголовнішим недоліком віртуального навчання і те, що воно створює почуття ізоляції як студентів, так і викладачів. Студенти мають різні навчальні потреби і різні шляхи соціалізації. Деякі молоді люди можуть працювати переважно самостійно, в той час як інші почуваються комфортніше у навчальній аудиторії університету, маючи легкий доступ до викладачів та однокурсників. Платформи онлайн-навчання працюють над усуненням цих прогалин, створюючи почуття спільності у віртуальному просторі за допомогою розробки набору інструментів, які спонукають учнів брати активну участь у живих заняттях. Щоб відповідати ефективності традиційних очних занять, онлайн-освіта має підтримувати та розвивати соціальний аспект навчання.

Висновки до розділу 1

Взаємодія викладачів та студентів обумовлена спільною метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, загальними психологічними особливостями педагогічного спілкування в академічному середовищі, та чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів. Взаємодія викладачів та студентів під час аудиторних занять та позааудиторної роботи є фундаментом для формування професійних та особистісних компетенцій майбутніх спеціалістів. Трансляція та засвоєння професійної культури відбувається як організовано – через цілеспрямовану передачу знань, умінь та навичок, так і спонтанно – за допомогою механізмів наслідування та особистісного взаємовпливу. У взаєминах із викладачами

відбувається становлення Я-концепції студентів, формується їх професійно-рольова ідентичність.

Разом з тим, у педагогічних стосунках поширені психологічні бар'єри, які заважають ефективній комунікації учасників. Їх джерелом можуть бути як суб'єктивні чинники (стиль спілкування та педагогічної діяльності викладачів, психологічні та фізіологічні особливості студентів, відмінні інтереси та стереотипні установки учасників спілкування тощо), так і об'єктивні характеристики навчальної ситуації.

Перенесення навчання в онлайн-простір створило новий, невідомий раніше бар'єр педагогічної взаємодії, обумовлений фізичною неприсутністю учасників. Дистанційне навчання вимагає від студентів високого рівня самостійності та відповідальності (самоорганізації, самомотивації, самоконтролю, самодетермінації), що на практиці трапляється не завжди. З іншого боку, педагоги не завжди можуть перенести майстерність своєї професійної комунікації в онлайн-простір; від них потребується гнучкість, проактивність, інноваційність в організації та реалізації навчальних занять. Наразі навчання в онлайн просторі – вимушений процес, яким не задоволені ані викладачі, ані студенти та їхні батьки, ані суспільство та майбутні роботодавці. Викладачі в ньому швидко вигорають, а студенти втрачають активність та мотивацію навчання. Головний недолік онлайн-навчання полягає в тому, що воно створює почуття соціальної ізоляції як у студентів, так і у викладачів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ

2.1. Методи та організація дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на збір та аналіз даних щодо психологічних особливостей взаємодії викладачів та студентів в онлайн-просторі, а також виявлення бар'єрів та проблем, що її супроводжують.

Було проведене опитування студентів Херсонського державного університету – майбутніх психологів та соціальних працівників, що навчалися на 4 курсі або в магістратурі. Через пандемію та повномасштабну війну їх навчання майже повністю відбувалося в онлайн-форматі. Вибірку склали 55 осіб, серед яких переважна більшість – жінки (52 особи, тобто 94,55 %). Під час дослідження більше третини респондентів (34,55 %) перебували у вимушеній міграції за кордоном, 27,27 % були внутрішніми переселенцями.

Опитування відбувалося онлайн у вересні 2023 р. Використовувалась авторська анкета, розроблена з урахуванням завдань дослідження, та три психодіагностичні опитувальники: «Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності» (Шеломовська О. М., 2019) [39], «Самооцінка адаптивності студента» (варіант методики С. І. Болтівця, модифікований Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко) [29], та коротка версія Шкали психологічного капіталу для використання у сфері вищої освіти (Олефір В. О., Боснюк В. Ф., 2023) [26]. Зміст анкети та опитувальників повністю представлений у додатку Б.

На початку анкетування респонденти відповіли на відкриті питання стосовно власного ставлення до різних переваг та недоліків навчання онлайн:

1. Які переваги та позитивні ефекти онлайн-навчання (у тому вигляді, як воно реалізоване у вашому університеті) ви бачите для себе?

2. Які недоліки та негативні ефекти онлайн-навчання (у тому вигляді, як воно реалізоване у вашому університеті) ви бачите для себе?

Отримані результати оброблялися за допомогою контент-аналізу, що передбачав два етапи: а) виділення та узагальнення змістових категорій, б) підрахунок відсоткових часток відповідей кожної категорії у вибірці.

Надалі студентам були поставлені закриті запитання, що стосувалися реалізованості різних аспектів спілкування між студентами та викладачами. Вони були складені на основі переліку аспектів і функцій педагогічного спілкування, описаних в науково-методичній літературі (Подоляк Л. Г., Юрченко В. І., 2008) [29]

1. Будь ласка, оцініть деякі складові вашого спілкування з викладачами та іншими студентами під час лекцій, семінарів, практичних робіт та інших видів занять. Використовуйте шкалу від 1 до 5, де 5 = майже завжди, 4 = часто, 3 = іноді, час від часу, 2 = рідко, 1 = майже ніколи. Як часто під час онлайн-занять ви реалізуєте наступні складові спілкування (стосовно викладачів та стосовно інших студентів):

1) Сприйняття, пізнання і розуміння партнера.

2) Передача інформації та обмін індивідуальним досвідом.

3) Вироблення спільної стратегії взаємодії та організація сумісної діяльності.

4) Прояв взаємних оцінних ставлень один до одного, експресивні реакції, індивідуальні переживання та реагування на емоційну напругу.

5) Реалізація соціальних ролей та соціальна самопрезентація.

2. Вкажіть, наскільки ви задоволені реалізацією основних цілей професійно-педагогічного спілкування в онлайн-просторі (у тому вигляді, як воно реалізоване у вашому університеті). Використовуйте шкалу від 1 до 5, де 1 = повністю незадоволений, 2 = переважно незадоволений, 3 = важко відповісти, водночас і задоволений, і незадоволений, 4 = переважно

задоволений, 5 = повністю задоволений. Наскільки ви задоволені наступними складовими онлайн-спілкування:

- взаємний обмін науковою і навчальною інформацією,
- трансляція важливих суспільних та професійних цінностей, норм, ідеалів;
- переконання, навіювання та інші засоби впливу у спільній діяльності,
- погодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер взаємин,
- мотивація діяльності студентів, психологічна підтримка.

За отриманими даними були розраховані середні оцінки, що відображають вияв різних аспектів онлайн-спілкування. Також були пораховані відсоткові долі, що демонструють поширеність певних аспектів психолого-педагогічної взаємодії у вибірці. Для математично-статистичного аналізу отриманих даних було розраховано коефіцієнти кореляції Пірсона.

2.1. Ставлення студентів до різних аспектів навчання та взаємодії в онлайн-просторі

На момент опитування респонденти навчалися виключно в онлайн-форматі. Студенти надали досить розгорнуті відповіді на відкриті питання анкети та відзначили різноманітні позитивні аспекти онлайн навчання. Виділені категорії відповідей та їх поширеність представлені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Переваги онлайн-навчання для студентів: результати контент-аналізу

Категорії відповідей	Кіл-ть	%
Мобільність та гнучкість:	54	98,18
можливість навчатись в різних містах та країнах світу	28	50,91
економія часу та грошей: не треба діставатись до навчальних аудиторій університету	13	23,64
можливість поєднувати навчання з іншими сферами життєдіяльності (роботою, родиною, побутовими справами тощо)	9	16,36

легкість передачі та отримання інформації	4	7,27
Якість навчального процесу:	46	83,64
зручний та прозорий контроль знань: електронні журнали, автоматичні тести, гугл-форми тощо;	11	20,00
використання різних форм роботи, сучасних технологій	15	27,27
візуальний супровід навчання: презентації, відео-лекції	10	18,18
структурованість навчального матеріалу	7	12,73
якісні та цікаві навчальні матеріали	3	5,45
Освітнє середовище:	37	67,27
можливість навчатись в безпечних та спокійних умовах	16	29,09
доступність та комфортність відвідування занять: не треба виходити з дому, переодягатись, робити зачіску тощо	12	21,82
можливість використовувати на парі додаткові матеріали, інтернет-ресурси	9	16,36
Формування професійних та особистих компетенцій:	20	36,36
сучасність, інноваційність	10	18,18
розвиток самодисципліни, самоорганізації	8	14,55
можливість проявити себе, самореалізація	2	3,64

Основні переваги онлайн-навчання, на думку студентів, полягають у збільшенні гнучкості та мобільності навчального процесу, його якісному різноманітті, легкому доступі до навчальних матеріалів, а також зручному автоматизованому контролю знань. Онлайн-освіта дає змогу навчатись в безпечному та комфортному для студентів середовищі. Проте досить мало здобувачів бачать можливості професійного розвитку та самореалізації.

Список недоліків та негативних ефектів онлайн-навчання студентів виявився також досить широкий та різноманітний – див. табл. 2.2. Всі опитані назвали значимою проблемою ті чи інші бар'єри комунікації – це підтверджує важливість теми нашого дослідження. Респонденти писали про формальність та обмеженість взаємодії, дефіцит живого спілкування між одногрупниками, відчуття ізольованості, відсутність соціальної підтримки, проблему розуміння один одного. Все це свідчить про існування соціальної дистанції між студентами та викладачами.

Крім того, 85,45 % опитаних зауважили на труднощі навчання: переважно теоретичну спрямованість навчального матеріалу, складність

засвоєння практичних навичок, великий обсяг навантаження та самостійної роботи. Велика кількість відповідей (загалом 65,45 %) стосувалася психологічної неготовності студентів до онлайн-навчання: нестачі самоорганізованості, самоконтролю, труднощі планування часу та нестачі інструментальних компетенцій для роботи з онлайн-технологіями.

Таблиця 2.2

Недоліки онлайн-навчання для студентів: результати контент-аналізу

Категорія та зміст відповідей	Кіл-ть	%
Соціальна дистанція та ізоляція:	55	100
бар'єри комунікації між студентами, відсутність спілкування однокласників	30	54,55
бар'єри комунікації між студентами та викладачами	21	38,18
відчуття ізоляції, дефіцит емоційної підтримки	15	27,27
нестача неформальних контактів, неможливість провести якість групові заходи	4	7,27
Труднощі навчання:	47	85,45
теоретична спрямованість навчання, складність виконання практичних робіт та завдань	17	30,91
необхідність самостійного опрацювання великої кількості інформації	13	23,64
неуважність, постійне відволікання на інші справи	10	18,18
труднощі об'єктивного контролю знань, легкість списування	4	7,27
завелике, незбалансоване навантаження	3	5,45
Психологічна неготовність до онлайн-навчання:	36	65,45
нестача самоорганізованості, самоконтролю, поганий тайм-менеджмент	19	34,55
нестача технологічних, інструментальних компетенцій	9	16,36
низька активність на заняттях	5	9,09
втрата інтересу до навчання	3	5,45
Організація навчального процесу:	33	60,00
велика кількість часу, проведеного перед монітором і пов'язані з цим погіршення здоров'я (погіршення зору, болі в спині, низька фізична активність і т.ін.)	13	23,64
технічні проблеми: відсутність інтернету, «слабкий» інтернет, відключення світла тощо	11	20,00
відсутність комп'ютера або його спільне використання з іншими членами родини	5	9,09
несприятливі умови для навчання вдома	4	7,27
Проблеми самоідентифікації (професійної, академічної)	5	9,09

Наступне питання анкети було стосувалося частоти реалізації окремих функцій педагогічного спілкування студентів та викладачів. Респонденти оцінили за шкалою від 1 до 5 наступні аспекти: 1) сприйняття, пізнання і розуміння партнера, 2) передача інформації та обмін індивідуальним досвідом, 3) вироблення спільної стратегії взаємодії та організація сумісної діяльності, 4) прояв взаємних оцінних ставлень один до одного, експресивні реакції, індивідуальні переживання та реагування на емоційну напругу, 5) реалізація соціальних ролей та соціальна самопрезентація.

На рис. 2.1 показані середні оцінки, що відображають прояв різних аспектів онлайн-спілкування студентів та викладачів.

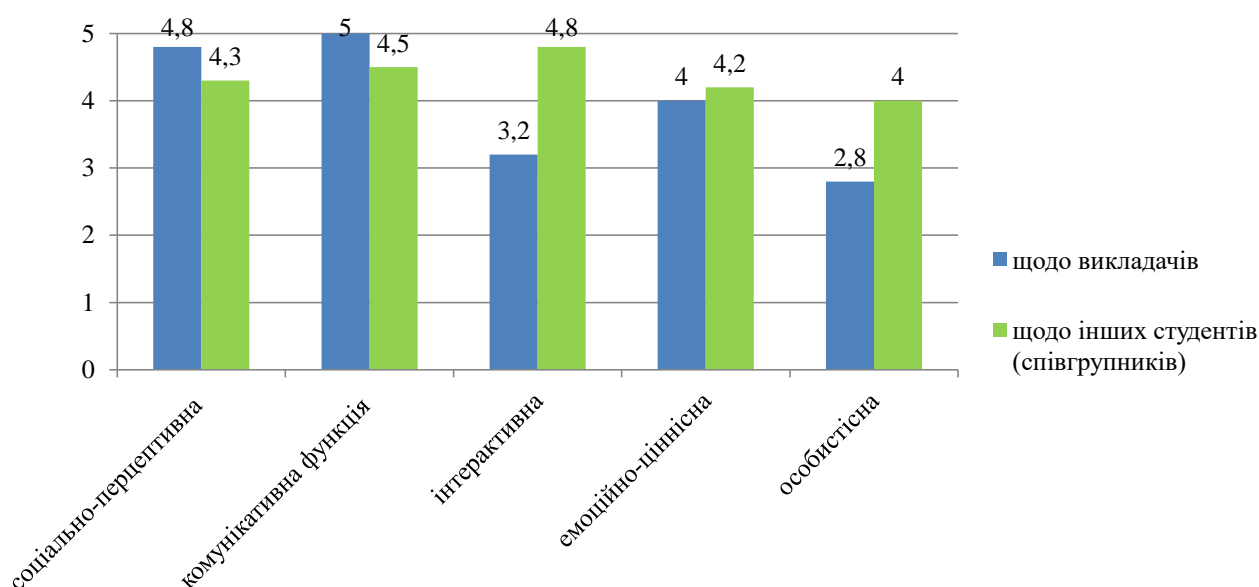


Рис. 2.1. Середні оцінки п'яти аспектів спілкування в онлайн-навчанні.

Як видно з гістограми на рис. 2.1, у взаємодії з іншими студентами опитані учасники реалізують приблизно на одному рівні (часто або дуже часто) всі аспекти спілкування. Водночас щодо викладачів реалізується переважно комунікативна та соціально-перцептивна функція. В найменшій мірі реалізовується особистісна функція, тобто студенти не мають змоги повноцінно реалізувати свою соціальну роль та здійснити соціальну самопрезентацію.

Наступне питання анкети (табл. 2.3) стосувалося задоволеності студентами реалізацією основних цілей професійно-педагогічного спілкування.

Таблиця 2.3

Розподіл відповідей на питання про задоволеність студентів реалізацією цілей спілкування в освітньому онлайн-просторі

Цілі педагогічного спілкування	Шкала оцінок та частка відповідей				
	повністю незадоволений	переважно незадоволений	і задоволений, і незадоволений	переважно задоволений	повністю задоволений
інформаційна – взаємний обмін науковою і навчальною інформацією	0,00	0,00	3,64	38,18	58,18
ціннісно-орієнтаційна – передавання суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей	0,00	0,00	7,27	50,91	41,82
регулятивна – переконання, навіювання та інші засоби впливу для регуляції спільної діяльності	0,00	1,82	21,82	50,91	25,45
соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків	0,00	5,45	18,18	63,64	12,73
спонукальна – мотивація діяльності студента, його психологічна підтримка	0,00	9,09	21,82	58,18	10,91

Як бачимо, студенти переважно задоволені реалізованістю цілей педагогічного спілкування. Серед них слід окремо виділити інформаційну складову, щодо якої виявлено найвищий ступінь задоволеності. Разом з тим, значна частка бакалаврів та магістрів вказала на відносну незадоволеність реалізацією регулятивної та спонукальної сторін взаємодії. Такі результати цілком очікувані, адже в умовах комунікації, опосередкованої комп'ютерними технологіями, в першу чергу відчувається дефіцит неформальних (невербальних, емоційних) засобів впливу.

Проведене дослідження підтверджує та уточнює проблематику онлайн-освіти, раніше описану в літературі. Багато вчених в різних країнах вивчали вплив онлайн-освіти та професійне та особистісне становлення студентів.

Попереднє дослідження, проведене спеціалістами ХДУ серед студентів молодших курсів (Крупник І. Р., Бабатіна С. І., Крупник Г.А., 2022) показало лояльне ставлення до онлайн-навчання. Серед переваг такого формату більше половини опитаних назвали можливість побути вдома, більше спати, не витратити час і гроші на транспорт, а також частіше бачити друзів. Всі ці аспекти безпосередньо не стосуються освітнього процесу. Разом з тим, здобувачі назвали негативні чинники, які стосувалися специфіки процесу навчання: технічні труднощі, важкість розуміння завдань та дефіцит часу на виконання їх на парі [47]. Це доповнює описані вище результати.

В дослідженні Н. І. Тавровецької та О. О. Вельдбрехт (2023) були опитані викладачі університетів, які вказали на численні труднощі онлайн-занять: зниження рівня знань і компетенцій, труднощі професійної ідентифікації студентів, поширення відчуженості, соціальне дистанціювання. Зниження якості знань студентів вчені пояснюють особливостями подачі навчального матеріалу та засобів його контролю: «Якщо поглянути глибше, за цим стоїть суттєве обмеження важелів психологічного та педагогічного впливу на студентів, неформальних шляхів активізації та мотивації навчальної діяльності в умовах онлайн-освіти» [54]. В сфері психологічної освіти цей недолік поєднується з труднощами засвоєння практичних фахових навичок, які полягають саме в організації терапевтичної (близької, довірливої, відкритої) взаємодії між людьми.

Важливим результатом проведеного дослідження є виявлення того факту, що навчальні, організаційні та технічні труднощі онлайн-освіти поступаються соціально-психологічним негараздам, зокрема проблемам взаємодії викладачів та студентів. Спілкування онлайн має бути спрямоване на те, щоб за допомогою різних засобів комунікації встановити взаємини, сприятливі для спільної діяльності викладачів та студентів.

2.3. Соціально-комунікативна компетентність студентів та перешкоди ефективному спілкуванню

Соціально-комунікативна компетентність особистості, за визначенням В. Помилуйко, – це здатність співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп шляхом створення партнерських відносин і ефективної комунікації в межах суспільно прийнятної поведінки. Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії та входження в діяльність, тому є результатом досвіду спілкування між людьми в різних ситуаціях [30].

Психологами соціально-комунікативна компетентність розглядається в контексті пошуку ефективних засобів побудови комунікації та взаємодії у системі стосунків, пізнання людьми один одного, організації професійної діяльності та управління поведінкою. Це поняття відображає рівень майстерності людини в міжособистісному спілкуванні і спирається, перш за все, на психологічні знання про себе та інших (розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки), на обрану стратегію міжособистісної взаємодії, уміння вирішувати різні соціально-психологічні проблеми, осмислювати можливі перешкоди на шляху до взаємного порозуміння, володіння сучасними технологіями та психотехніками спілкування. Це також обов'язковий компонент сформованості фахових вмінь на будь-якому кваліфікаційному рівні (Помилуйко В., 2017) [30].

Опитувальник СКК («Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності» В. Овчарової) широко використовується в наукових дослідженнях та практичній роботі для визначення системи перешкод у спілкуванні, які знижують його ефективність в системі міжособистісних стосунків. Попри свою назву, опитувальник не дає уявлення про рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівців, а оцінює проблеми в цій сфері, що цілком відповідає нашим дослідницьким завданням.

Методика містить 130 питань про особливості поведінки, звички і погляди, з якими респондент може погодитись (1 бал) або не погодитись (0 балів). При обробці підраховуються сумарні показники за 6 показниками: соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірний конформізм, надмірне прагнення до статусного зростання, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна нетолерантність. Субшкали містять різну кількість запитань (від 15 до 29), тому для зручності інтерпретації результатів отримані бали за кожною шкалою були переведені у відсоткові оцінки.

Описова статистика результатів опитування представлена у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Описова статистика опитувальника СКК у вибірці

	соціально-комунікативна незграбність	нетерпимість до невизначеності	надмірний конформізм	надмірне прагнення до статусного зростання	орієнтація на уникнення невдач	фрустраційна нетолерантність
Кількість пунктів	29	21	15	20	28	20
Середнє	25,68	43,10	50,41	33,65	38,03	28,46
Станд. відхилення	16,14	16,81	15,65	19,66	17,37	18,26
Асиметрія	1,12	-0,46	0,11	0,99	1,19	0,91
Експес	1,16	-0,83	-0,76	-0,41	1,23	0,54
Мінімум	0	5	7	3	4	5
Максимум	80	88	91	81	84	90

За допомогою опитувальника СКК було виявлено, що усі перешкоди спілкування присутні і досить поширені серед респондентів.

Соціально-комунікативна незграбність була виявлена у 12,73 % опитаних. Це особи, у яких нерозвинені навички ефективної міжособистісної взаємодії: їм важко починати та підтримувати бесіду, вони мають обмежене коло спілкування, не знають як поводитись в незручних або конфліктних

ситуаціях тощо. Разом з тим, більше половини опитаних мають високу самооцінку за цим параметром – див. позначку «низький рівень» на рис. 2.2.

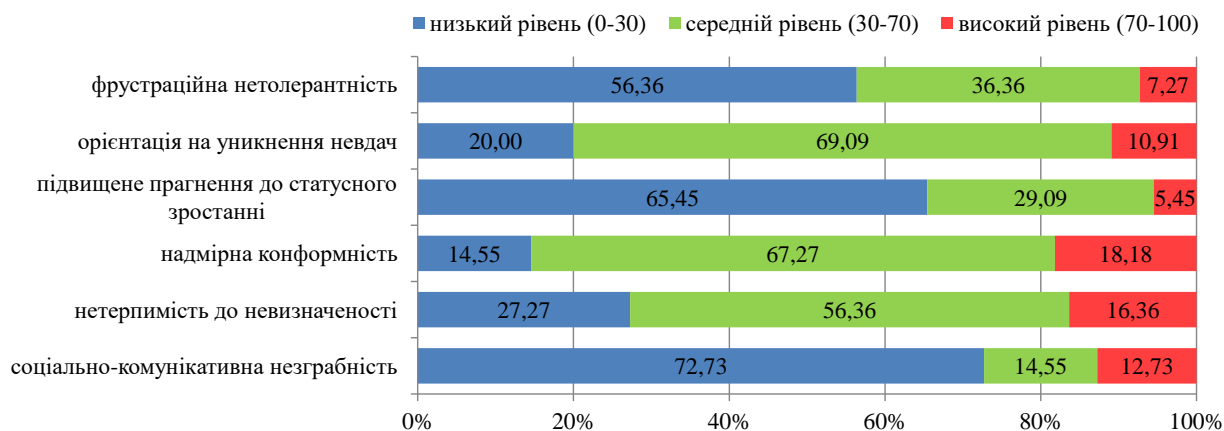


Рис. 2.2. Розподіл осіб з різним рівнем розвитку соціально-комунікативних компетенцій.

У 16,36 % опитаних виявлена *нетерпимість до невизначеності*. Для них характерне виникнення відчуття небезпеки в невідомих та невизначених ситуаціях, вони почуваються невпевнено, некомфортно в непередбачуваних обставинах взаємодії. Цей показник один із найвищих у вибірці, тобто майбутнім психологам та соціальним працівникам загалом властива ця проблема (перешкода ефективного спілкування).

Надмірна конформність була виявлена у 18,18 % студентів. Ця шкала має найвищий середній показник у вибірці, конформність не властива лише 14,55 % опитаних. Отже, студенти виявляють переважно пасивне, пристосувальне ставлення до існуючого порядку речей; вибір ними життєвих і соціальних цінностей не супроводжується самостійним та продуманим осмисленням. У спілкуванні вони приховують власні думки; перш ніж зайняти певну позицію, чекають, поки не дізнаються думку інших членів групи. Вони уникають сварок, тому погоджуються з критикою та з думкою інших, навіть якщо внутрішньо не згодні з ними.

Найменша кількість опитаних (5,45 %) продемонструвала підвищене *прагнення до статусного зростання*, натомість 65,45 % студентів мають

низьку виразність цього показника. Для них неважливе здобуття визнання, авторитету, популярності та інших зовнішніх ознак соціального статусу.

Орієнтація на уникнення невдач має високу вираженість у 10,91 % респондентів. Це свідчить про відмову від активних дій через страх перед невдачею, прагнення уникнути принижень, заздалегідь вийти з ситуацій, що можуть призвести до насмішок, образ або демонстрації байдужості.

Фрустраційна нетолерантність виявлена у 7,27 % осіб, які мають недостатню стійкість до переживання складних соціально-комунікативних ситуацій. Вони не можуть протидіяти різним труднощам у стосунках без втрати психічної адаптації.

Отже, у вибірці виявлені численні порушення соціально-комунікативної компетентності, серед яких провідну роль відіграють надмірна конформність, нетерпимість до невизначеності та орієнтація на уникнення невдач. Це найбільш поширені бар'єри міжособистісної взаємодії, які заважають ефективній самореалізації особистості як у навчальній діяльності, так і в майбутній професійній сфері.

2.4. Психологічні стани та ресурси під час онлайн-навчання, їх зв'язок з комунікативної компетентністю студентів

Для вивчення психологічних станів студентів під час онлайн-навчання було використано діагностичні опитувальники: «Самооцінка адаптивності студента» (методика С. І. Болтівця, модифікована Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко) [29] та коротка версія Шкали психологічного капіталу для використання у сфері вищої освіти (Олефір В. О., Боснюк В. Ф, 2023) [26].

За результатами опитувальника «*Самооцінка адаптивності студента*» були отримані оцінки в діапазоні від 10 до 35 балів. Середній показник вибірки склав 23,89 балів при стандартному відхиленні 6,50.

Виходячи з тестових норм, наведених Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко (див. додаток Б), у більшості опитаних переважає первинний та помірний

рівень адаптації, високий рівень виявлений лише у незначній частки студентів та магістрантів (4 особи, тобто 7,3 % вибірки). Цей результат є неочікуваним, враховуючи, що респонденти є студентами старших курсів та перебувають на фінальних етапах навчання.

Окремі труднощі адаптації та їх поширеність у вибірці представлені у таблиці 2.5. Зокрема, від 20 до 38 % студентів мають труднощі, пов'язані із швидкою втратою працездатності, використанням навчальної допомоги та зниженням інтересу до навчання.

Таблиця 2.5

Розподіл відповідей щодо складових адаптації студентів

Складові навчальної адаптації	Шкала оцінок та частка відповідей				
	Низький рівень	Рівень нижче середнього	Середній рівень	Рівень вище середнього	Високий рівень
1. розуміння навчального матеріалу	0,00	0,00	25,45	61,82	12,73
2. використання навчальної допомоги	0,00	32,73	18,18	34,55	14,55
3. використання зразків та засвоєних способів діяльності	0,00	3,64	0,00	29,09	67,27
4. інтерес до навчання	0,00	20,00	10,91	36,36	32,73
5. працездатність у навчанні	16,36	10,91	23,64	30,91	18,18
6. емоційний стан, настрої	9,09	3,64	5,45	36,36	45,45
7. головні болі під час занять	5,45	9,09	9,09	47,27	29,09
8. якість сну	12,73	25,45	20,00	23,64	18,18

Стосовно розуміння навчального матеріалу більше половини опитаних відзначили, що можуть викласти вивчене, якщо матеріал пов'язаний із тим, що вони вже знають. Разом з тим 25,4 % відзначили, що розуміють те, що вивчають, але їм важко його викласти. Студенти неявно розраховують на підтримку викладача. З одного боку, вони відчувають полегшення, коли той

допомагає їх розпочати відповідь або підказує якісь поняття. З іншого боку, третина опитаних відзначили, що хоча допомога сприяє більш швидкому та якісному виконанню роботи, навіть без неї вони здатні самостійно виконати завдання. Вони легко і швидко виконують завдання, якщо мають зразок або якщо спосіб виконання подібної роботи їм вже відомий (такий варіант обрали 67,3 % опитаних).

Лише третина студентів мають сформовану та стійку внутрішню мотивацію до навчання. Значна частка опитаних (20 %) відзначила падіння інтересу до освітнього процесу. Іноді студентам цікаво виконувати лише окремі завдання, а розпочавши роботу, вже не хочеться діяти далі. 36,4 % відзначили, що їм цікаво навчатись, якщо викладач підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, підбадьоренням тощо. Це підкреслює важливість постійної роботи з підтримки мотивації студентів в онлайн-навчанні.

Багато студентів-старшокурсників відзначили більш або менш виражені порушення працездатності. Досить часто, розпочавши навчальну діяльність, вони відчувають втому та втрачають уважність. Навіть удень вони почувуються втомленими, сонливими і потребують тривалих перерв у роботі. При цьому 16 % опитаних вказали на крайній ступінь виснаженості, що можна пояснити як складними життєвими обставинами, так і збільшенням навантаження в період сесії.

У більшості студентів відвідування занять викликає приємні емоції: вони спокійні і врівноважені, розуміють власні цілі та способи їх досягнення, їм приємно навчатись, особливо коли на занятті викладач звертає на них увагу, залучає до спільної роботи. Разом з тим, виявлені студенти, у яких думки про університет викликають занепокоєння і тривогу. Як правило, це супроводжується фізіологічними порушеннями – головними болями та порушеннями сну.

Отже, студенти старших курсів, що навчалися переважно в онлайн-просторі, мають численні порушення адаптації, що виявляються у зниженні

працездатності, втраті інтересу до навчання та труднощах використання допомоги викладача під час занять.

В дослідженні була використана україномовна адаптація *Шкали психологічного капіталу* (ПсиКап-12С). Поняття «психологічний капітал» розроблене позитивними психологами на початку ХХІ ст.; воно відображає конкурентні переваги фахівців, які можна розвивати: «хто я є» і «ким я можу» стати з точки зору повноцінного позитивного розвитку [26]. Згідно з авторами концепції, психологічний капітал – це позитивний психологічний стан людини, який виражається у чотирьох компонентах:

- самоефективність: прийняття власної відповідальності та докладання необхідних зусиль для досягнення успіху в розв'язанні складних завдань;
- оптимізм: формування позитивної атрибуції успіху сьогодення й майбутнього;
- надія: наполегливий пошук шляхів до досягнення цілей;
- резильєнтність: здатність підтримувати сталий розвиток, незважаючи на проблеми та негаразди (Luthans F., Youssef-Morgan C., 2017) [48].

Методика складається з 12 пунктів, які респонденти оцінюють за п'ятибальною шкалою від 1 «Категорично не згоден» до 5 «Абсолютно згодний». Розраховується середній бал за методикою та показники чотирьох субшкал (див. додаток Б). Українська скорочена версія шкали пройшла перевірку у вибірці здобувачів вищої освіти та відповідає всім необхідним психометричним стандартам. Студенти, які володіють ресурсами, що утворюють психологічний капітал, демонструють навички та поведінку, необхідні для виконання освітніх вимог і досягнення успіхів у навчанні. Проте розробники не вказали порогові значення для високих та низьких рівнів психологічного капіталу в академічному середовищі (Олефір В. О., Боснюк В. Ф. 2023) [26].

У вибірці були отримані наступні описові статистики за методикою:

Таблиця 2.6

Описова статистика опитувальника ПсиКап-12С у вибірці

	Самоефективність	Оптимізм	Надія	Резильєнтність	Психологічний капітал
Кількість пунктів	3	3	3	3	12
Середнє	9,46	9,89	9,93	10,53	39,83
Стандартне відхилення	2,69	2,18	2,34	2,53	8,13
Асиметрія	0,09	-0,56	0,10	0,12	0,26
Експес	-0,31	0,409	-0,35	-0,71	-0,21
Мінімум	4	5	5	5	22
Максимум	15	15	15	15	58

За методикою можна отримати оцінку від 12 до 60 балів. Виходячи з оціночної шкали, ми вважали високими показники психологічного капіталу, які перевищують 44 бали. Таких у серед опитаних студентів виявилось 17 осіб, тобто 31 % вибірки. Низькі показники шкали психологічного капіталу (менше 24 балів) були виявлені лише у однієї особи. Розподіл показників за окремими субшкалами представлений на гістограмі 2.3.

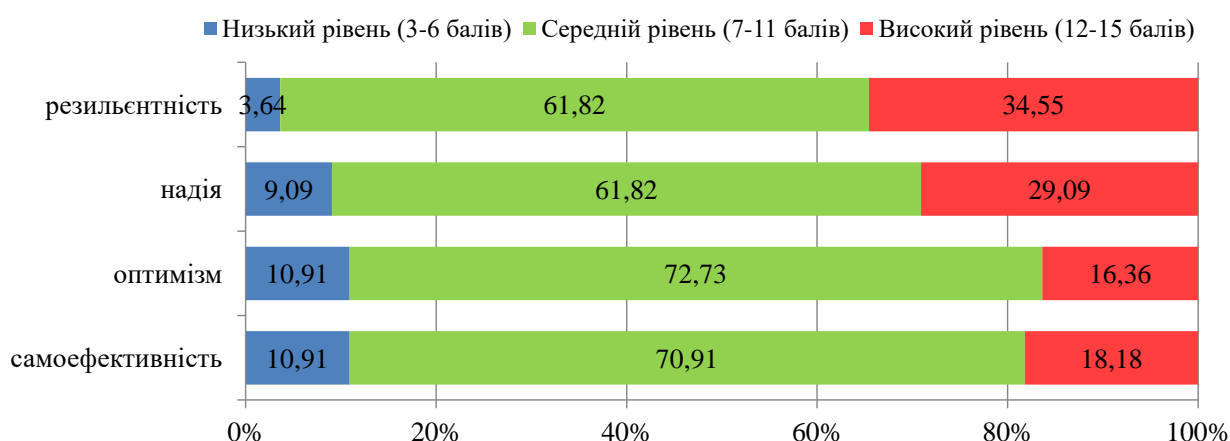


Рис. 2.3. Розподіл показників психологічного капіталу у вибірці.

Отже, проведене опитування показало, що студентам загалом властивий високий або достатній психологічний потенціал, що відображає можливості їх позитивного розвитку в академічному середовищі. Провідними компонентами цього потенціалу виступили резильєнтність та надія.

Надія – це позитивний мотиваційний стан, який формується в результаті суб'єктивного переживання відчуття успішності результату діяльності. Вона надає особистості силу волі, енергію для досягнення своїх цілей, здатність генерувати альтернативні шляхи досягнення мети, коли початкові наміри зазнають невдачі. Надію також розглядають як емоцію, яку відчують студенти при цілеспрямованому оволодінні знаннями [26].

Резильєнтність визначає здатність оговтуватися від негараздів, долати труднощі, вирішувати проблеми, вміти виходити із зони комфорту та рівноваги. Студенти з високим рівнем вираженості резильєнтності (таких 34,55 % вибірки) використовують свої особистісні, соціальні та психологічні ресурси для ефективної адаптації та подолання проблем. Здатність «перемагати обставини» допомагає стати успішними фахівцями та добре інтегруватися в суспільство, незважаючи на особисті, сімейні або соціально-економічні негаразди. Крім того, резильєнтність означає здатність до відновлення після стресових подій та можливість здійснити перехід на вищий рівень функціонування, продемонструвати посттравматичне зростання [26].

Кореляційний аналіз

Для перевірки зв'язків між порушеннями соціальної комунікації та психологічними станами й ресурсами студентів було проведено кореляційний аналіз даних (розраховані коефіцієнти кореляції Пірсона в програмі Microsoft Excel). Критичні показники коефіцієнту кореляції для вибірки чисельністю 55 осіб складають 0,266 при $p \leq 0,05$ та 0,345 при $p \leq 0,01$.

Отримані результати представлені у таблиці 2.7. Проведений аналіз показав, що соціально-комунікативні бар'єри суттєво впливають на різні сторони академічної діяльності студентів. Про це свідчить велика кількість значимих кореляцій; більшість із них (але не всі) мають негативну спрямованість.

Таблиця 2.7

Коефіцієнти кореляції Пірсона між параметрами соціально-комунікативної компетентності та психологічними станами студентів

	соціально-комунікативна незграбність	нетерпимість до невизначеності	надмірний конформізм	надмірне прагнення до статусного зростання	орієнтація на уникнення невдач	фрустраційна нетолерантність
Задоволеність реалізацією цілей педагогічного спілкування						
інформаційна	-0,243	-0,453**	-0,045	-0,425**	-0,451**	-0,499**
ціннісно-орієнтаційна	-0,075	-0,039	0,326*	0,018	-0,139	-0,150
регулятивна	-0,614**	-0,445**	-0,023	-0,274*	-0,380**	-0,414**
соціальна	-0,137	-0,228	-0,553**	-0,537**	-0,107	-0,349**
спонукальна	-0,438**	-0,285*	-0,377**	-0,114	-0,528**	-0,088
Загальна оцінка	-0,494**	-0,368*	-0,248	-0,340*	-0,382**	-0,359**
Складові компоненти адаптації студентів						
розуміння навчального матеріалу.	-0,071	-0,334*	0,031	-0,485**	-0,246	-0,455**
використання навчальної допомоги	-0,336*	-0,221	-0,182	-0,505**	-0,383**	-0,437**
використання зразків та засвоєних способів діяльності	-0,313*	-0,595**	-0,512**	-0,692**	-0,366**	-0,598**
інтерес до навчання	-0,045	-0,471**	-0,052	0,337*	0,376**	-0,034
працездатність у навчанні	-0,129	-0,056	0,285*	0,233	0,162	-0,189
емоційний стан, настрої	-0,174	0,042	-0,277*	-0,339**	-0,122	-0,023
головні болі під час занять	0,189	-0,069	0,319*	0,301*	0,114	-0,292*
якість сну	0,050	-0,167	-0,330*	-0,093	-0,268*	-0,351**
Загальна оцінка	-0,135	-0,404**	-0,246	-0,359**	-0,321*	-0,428**
Шкала психологічного капіталу в академічному контексті						
Самоефективність	-0,267*	-0,133	-0,541**	0,185	-0,309*	-0,552**
Надія	-0,069	-0,413**	-0,263	0,062	-0,386**	-0,381**
Резильєнтність	-0,425**	-0,454**	-0,119	0,097	-0,351**	-0,599**
Оптимізм	-0,348**	-0,019	0,160	-0,070	-0,504**	-0,553**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Показники комунікативної компетентності тісно пов'язані із оцінками *задоволеності реалізацією цілей педагогічного спілкування*. Наявність виражених перешкод спілкування передусім заважає:

- взаємному обміну науковою і навчальною інформацією (інформаційна складова корелює з чотирма шкалами опитувальника СКК на рівні $p \leq 0,01$),

- регуляції спільної діяльності викладачів та студентів (регулятивна складова негативно корелює з п'ятьма шкалами опитувальника СКК),
- мотивації діяльності студента, його психологічній підтримці (спонукальна складова значимо негативно корелює з чотирма шкалами СКК),
- узгодженню спільних дій та отриманню зворотного зв'язку про характер стосунків (соціальна складова значимо негативно корелює з трьома шкалами СКК).

В найменшій мірі виражений зв'язок із задоволеністю передаванням суспільно-значущих і професійно-важливих норм та цінностей. Єдина значима кореляція стосується показника надмірного конформізму, вона є прямою – тобто студенти з вираженим конформізмом більш задоволені реалізацією цієї педагогічної цілі в процесі навчання.

Виявлено багато значимих негативних кореляцій між бар'єрами соціальної комунікації та *складовими адаптації студентів*. Ці зв'язки стосуються в більшій мірі успішності навчального процесу (розуміння навчального матеріалу, використання навчальної допомоги, інтересу до навчання), дещо менше – психофізіологічних аспектів (працездатність, головні болі, якість сну). Найбільш сильні негативні кореляції виявлені щодо показника використання зразків та засвоєних способів діяльності. Всі без винятку порушення спілкування супроводжуються складнощами самостійного виконання завдань за зразком, потребою у постійній допомозі викладача.

Разом з тим, деякі порушення комунікації мають позитивні кореляції з компонентами адаптації студентів. Наприклад, конформні особи мають вищу працездатність ($p \leq 0,05$) та менші скарги на головні болі під час занять ($p \leq 0,05$), а студенти, орієнтовані на уникнення невдач і на досягнення соціального статусу, проявляють вищий інтерес до навчання ($p \leq 0,05$). Отже, зв'язок між окремими комунікативними перешкодами та навчальною адаптацією студентів є непростим та неоднозначним.

Нарешті, розвиток соціально-комунікативної компетентності студентів тісно пов'язаний з *психологічним капіталом в академічній сфері*. Найбільша кількість значущих негативних зв'язків отримана стосовно показників фрустраційної нетолерантності, орієнтації на уникнення невдач та соціально-комунікативної незграбності. Ці перешкоди знижують ефективність спілкування, що у свою чергу руйнує позитивний психологічний стан людини. Це виражається у неприйнятті власної відповідальності та небажанні докладати зусилля для досягнення успіху в розв'язанні складних завдань (самоефективність); формуванні негативних очікувань стосовно власного навчально-професійного успіху в сьогоденні й в майбутньому (оптимізм); нестачі наполегливості у пошуку шляхів до досягнення цілей (надія); нездатності підтримувати сталий розвиток, незважаючи на проблеми та негаразди (резильєнтність).

Отримані результати переконують у необхідності психологічних та організаційних втручань, спрямованих на подолання комунікативних перешкод, які по-перше, є достатньо поширеними серед студентів соціально-орієнтованих спеціальностей, а по-друге, негативно позначаються як на навчальному процесі, так і на загальному психічному стані студентів.

2.5. Рекомендації щодо організації онлайн-навчання задля збільшення ефективності взаємодії викладачів та студентів

Емпіричне дослідження показало, що неефективна комунікація суттєво впливає на залучення студентів до навчального процесу, їх мотивацію, психічний стан та загальний успіх у навчанні. Враховуючи зростання поширеності онлайн-освіти, розуміння та подолання комунікативних бар'єрів стає надзвичайно актуальним завданням для вищих навчальних закладів.

Оптимізація онлайн-освіти має забезпечити більш ефективну взаємодію між викладачами та студентами, включаючи відображення невербальних

сигналів, обмеження безпосередньої взаємодії та відчуття віддаленості. Психологічні втручання можуть включати створення психологічного комфорту, сприяння встановленню довіри, збереження мотивації студентів.

Організаційні втручання мають бути спрямовані на створення оптимальних умов взаємодії, таких як використання спеціалізованих платформ з відповідною функціональністю для спільної роботи, можливостей відкритої комунікації та забезпечення підтримки в разі технічних або навчальних проблем. Ці втручання сприяють покращенню взаємодії між учасниками навчального процесу та забезпечують успішне навчання в онлайн-просторі. Проте подібні розробки досі одиничні та маловідомі вітчизняним фахівцям.

П'ятиступенева модель онлайн-навчання, створена британською освітньою консультанткою Дж. Салмон, довела свою ефективність в умовах недавньої пандемії. Вона підходить для всіх рівнів та напрямків освіти, а також для розробки змішаних курсів. В основу розробки покладене наступне положення: щоб онлайн-навчання було успішним і приносило задоволення, студенти повинні отримувати підтримку через структурований процес розвитку. Запропонована модель являє собою каркас для програми електронних заходів, яка забезпечує підтримку та розвиток учасників на кожному етапі, коли вони набувають досвід навчання онлайн [53].

Авторка запропонувала термін *E-модерація*, яку розглядає як важливий аспект професійного розвитку сучасних педагогів. Електронна модерація – це процес управління присутністю, комунікацією та взаємодією між викладачами (вчителями) та студентами (учнями) в онлайн-середовищі. Це вимагає не тільки вивчення конкретних технологічних інструментів, тобто платформ для управління навчальним процесом, але й адаптації ідеології та практики викладання відповідно до інтенсивного розвитку цифрових технологій. Найбільшу складність представляє урахування індивідуальних особливостей студентів і забезпечення неформальних можливостей навчання та соціалізації за межами навчальної аудиторії (Salmon G., 2011) [52].

Основні компоненти моделі зображені на рис. 2.4.



Рис. 2.4. П'ятиступенева модель онлайн-навчання за Дж. Салмон [53].

На першому етапі навчання важливо забезпечити індивідуальний доступ та здатність учасників використовувати онлайн-ресурси для групової роботи. На наступному етапі учасники визначають власну онлайн-ідентичність та налагоджують взаємодію один із одним. Третій етап характеризується обміном інформацією, що стосується навчального курсу; це передбачає співпрацю та підтримку цілей кожного студента. На четвертому етапі починаються групові дискусії, взаємодія стає більш тісною та активною. На п'ятому етапі учасники використовують освітню систему для досягнення своїх цілей, інтегрують онлайн в інші форми навчання, розмірковують над процесом та результатами навчання.

Кожен етап вимагає: а) оволодіння певними технічними навичками (права частина схеми), а також навичками електронного модерування (ліворуч на схемі). Рівні інтерактивності при проходженні вищеописаних

етапів збільшується, також змінюється тип інформації та повідомлень, якими обмінюються учасники (Pineda Hoyos J. E., Tamayo Cano L. N., 2016) [51].

Важливо розуміти, що онлайн-освіта не є виконанням певних дій на комп'ютері, а передбачає ряд складних нейронних, когнітивних, емоційних, мотиваційних та соціальних процесів. Дана модель потребує уточнення з урахуванням локальних цілей та умов навчання (забезпечення зворотного зв'язку, контролю та використання набутих знань), але її безумовною цінністю є акцент на соціально-психологічних та педагогічних особливостях онлайн-освіти. В першу чергу, вона націлена на взаємодію студентів та викладачів в навчальних групах, а також прописує нові ролі викладачів як посередників та організаторів онлайн-комунікації.

Українські вчені розглядають фасилітацію учнів як один із провідних шляхів підвищення ефективності онлайн-навчання (М. Бирка та ін., 2022) [3].

Успішне вирішення цього завдання вимагає реалізації наступних принципів:

- заохочувати студентів до активного навчання,
- заохочувати студентів до розвитку саморегуляції,
- визнавати та цінувати різноманітність,
- визнавати та впроваджувати різні стилі навчання.

Головним завданням викладача в цьому контексті є заохочення студентів бути активними, що означає організовувати діяльність, котра розширює їх можливості, залучає та стимулює. Кожен студент повинен бути в центрі онлайн-навчання. Така освітня стратегія наголошує на стимулюванні діалогів між викладачем і студентами, а також спілкуванні самих студентів.

Українські спеціалісти також звертають увагу на вибір цифрових засобів для організації групової роботи студентів в дистанційній освіті. Виділено три важливі критерії вибору цифрових інструментів роботи з навчальним контентом: дизайнерський, функціонально-технологічний та навчально-комунікаційний. Такі цифрові інструменти, як Microsoft 365 і Google Workspace, виявилися найбільш придатними для забезпечення групової роботи в онлайн-просторі (Глазунова О. Г. та ін., 2023) [12].

Безумовно, онлайн-освіта є перспективною та необхідною формою організації навчального процесу, без якої вже неможливо явити собі сучасний університет. Проте її впровадження потребує перегляду психологічних основ педагогічної взаємодії. Врахування переваг та обмежень спілкування, опосередкованого комп'ютерними технологіями, дозволить викладачам та студентам ефективно взаємодіяти і бути залученими в процес навчання.

Висновки до другого розділу

Було проведене опитування 55 студентів Херсонського державного університету – майбутніх психологів та соціальних працівників, які навчалися переважно в онлайн-форматі. Респонденти відповіли на ряд питань щодо переваг та недоліків онлайн-навчання, оцінили реалізацію різних аспектів взаємодії під час занять із викладачами та одногрупниками; також заповнили опитувальники для вивчення соціально-комунікативної компетентності (перешкод, що заважають ефективному спілкуванню), рівня адаптованості та психологічного капіталу в академічному середовищі.

У вільних відповідях на питання анкети студенти вказали як численні переваги, так і недоліки навчання в онлайн-форматі. Основні переваги полягають у збільшенні гнучкості та мобільності навчального процесу, його якісному різноманітті, легкому доступі до навчальних матеріалів, а також зручному автоматизованому контролі знань. Онлайн-освіта дає змогу навчатись в безпечному та комфортному для студентів середовищі. Проте досить мало здобувачів бачать у ній можливості професійного розвитку та самореалізації. Список недоліків онлайн-навчання, на думку студентів, виявився досить широкий та різноманітний. Всі опитані (100 %) назвали значимою проблемою бар'єри комунікації: формальність та обмеженість взаємодії, дефіцит живого спілкування між одногрупниками, відчуття ізольованості, відсутність психологічної підтримки, проблему розуміння один одного. Це свідчить про існування соціальної дистанції між студентами

та викладачами. Крім того, 85,45 % опитаних зауважили на труднощі засвоєння практичних навичок, великий обсяг навантаження та самостійної роботи; 65,45 % відзначили власну психологічну неготовність до навчання онлайн: брак самоорганізованості, самоконтролю, труднощі планування часу та невміння працювати з інтернет-технологіями.

У взаємодії студентів в процесі онлайн-навчання учасники у достатній мірі реалізують всі аспекти спілкування: сприйняття, пізнання і розуміння партнера; передача інформації та обмін досвідом; вироблення спільної стратегії взаємодії та організація сумісної діяльності; прояв експресивних реакцій, оцінних ставлень та індивідуальних переживань; самопрезентація і реалізація соціальних ролей. У спілкуванні з викладачами реалізується переважно комунікативна та соціально-перцептивна функція. В найменшій мірі реалізується особистісна функція – студенти не мають змоги повноцінно реалізувати свою соціальну роль та здійснити соціальну самопрезентацію.

Бакалаври та магістри переважно задоволені реалізованістю цілей педагогічного спілкування (інформаційна, регулятивна, соціальна, ціннісно-орієнтаційна, спонукальна та надання психологічної підтримки) в онлайн-навчанні. Найвищий ступінь задоволеності виявлений щодо інформаційної складової, яка полягає у взаємному обміні навчально-професійною інформацією. Разом з тим, значна частка опитаних висловили часткову незадоволеність реалізацією регулятивної та спонукальної сторін педагогічної взаємодії. В умовах комунікації, опосередкованої комп'ютером, гостро відчувається дефіцит неформальних (невербальних, емоційних) засобів.

Важливим результатом проведеного дослідження є виявлення того факту, що навчальні, організаційні та технічні труднощі онлайн-освіти поступаються соціально-психологічним негараздам, зокрема проблемам взаємодії викладачів та студентів.

Опитування показало численні порушення формування соціально-комунікативної компетентності у вибірці студентів – перешкоди у спілкуванні, які знижують його ефективність. Провідну роль серед них

відіграють надмірна конформність (виявлена у 18,2 % опитаних), нетерпимість до невизначеності (16,4 %), соціально-комунікативна незграбність (12,7 %) та орієнтація на уникнення невдач (10,9 %). Це поширені бар'єри міжособистісної взаємодії, які заважають ефективній самореалізації особистості як у навчальній діяльності, так і в майбутній професійній сфері.

Самооцінка адаптивності показала, що у більшості опитаних переважає первинний та помірний рівень адаптації, високий рівень виявлений лише у 7,3 % вибірки. Цей результат є неочікуваним, враховуючи, що респонденти перебувають на фінальних етапах навчання. Від 20 до 38 % студентів старших курсів, що навчалися переважно в онлайн-просторі, мають часткові порушення адаптації, пов'язані із швидкою втомою та втратою працездатності, труднощами використанням навчальної допомоги викладача під час занять, зниженням інтересу до освітнього процесу. При цьому студентам властивий високий або достатній психологічний потенціал, що відображає конкурентні переваги фахівців, можливості їх повноцінного позитивного розвитку в академічному середовищі. Провідними компонентами цього потенціалу виступили резильєнтність (здатність оговтуватися від негараздів, долати труднощі) та суб'єктивне переживання успішності результату своєї діяльності.

Кореляційний аналіз показав, що бар'єри взаємодії суттєво впливають на різні сторони академічної діяльності та психічні стани студентів. Була отримана велика кількість значимих кореляцій; більшість із них мали негативну спрямованість. Показники порушень розвитку соціально-комунікативної компетентності (бар'єри взаємодії) тісно пов'язані із оцінками задоволеності реалізацією цілей педагогічного спілкування, всіма складовими адаптації студентів (в першу чергу - із використанням зразків та засвоєних способів діяльності, розумінням навчального матеріалу, використанням навчальної допомоги, інтересом до навчання), а також з психологічним капіталом в академічній сфері. Соціально-комунікативні

бар'єри знижують ефективність спілкування, що у свою чергу руйнує позитивний психологічний стан людини. Неefективна комунікація суттєво впливає на залучення студентів до навчального процесу, їх мотивацію, психічний стан та загальний успіх у навчанні.

Отримані результати переконують у необхідності психологічних та організаційних втручань, спрямованих на подолання комунікативних перешкод, які по-перше, є достатньо поширеними серед студентів соціально-орієнтованих спеціальностей, а по-друге, негативно позначаються як на навчальному процесі, так і на їх загальному психічному стані. Оптимізація онлайн-освіти має забезпечити більш ефективну взаємодію між викладачами та студентами, включаючи відображення невербальних сигналів, обмеження безпосередньої взаємодії та відчуття віддаленості. Психологічні втручання можуть включати створення психологічного комфорту, сприяння встановленню довіри, збереження мотивації студентів. Організаційні втручання мають бути спрямовані на створення оптимальних умов взаємодії, можливостей відкритої комунікації та забезпечення підтримки. В роботі розроблено практичні рекомендації щодо поліпшення якості педагогічної взаємодії під час онлайн-навчання, представлено п'ятиступеневу модель підтримки розвитку студентів в онлайн-навчанні.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє зробити ряд теоретичних та емпіричних висновків відповідно до поставлених завдань.

1. Взаємодія викладачів та студентів під час аудиторних занять та позааудиторної роботи є фундаментом для формування професійних та особистісних компетенцій майбутніх спеціалістів. Вона обумовлена метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, загальними психологічними особливостями спілкування в академічному середовищі та чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів. Трансляція та засвоєння професійної культури відбувається як організовано – через цілеспрямовану передачу знань, умінь та навичок, так і спонтанно – за допомогою механізмів наслідування та особистісного взаємовпливу. У взаєминах із викладачами відбувається становлення Я-концепції студентів, формується їх професійно-рольова ідентичність.

2. У педагогічних стосунках поширені психологічні бар'єри, які заважають ефективній комунікації учасників. Їх джерелом можуть бути як суб'єктивні чинники (стиль спілкування та педагогічної діяльності викладачів, психологічні та фізіологічні особливості студентів, відмінні інтереси та стереотипні установки учасників спілкування тощо), так і об'єктивні характеристики навчальної ситуації.

Перенесення навчання в онлайн-простір створило новий, невідомий раніше бар'єр взаємодії, обумовлений фізичною неприсутністю учасників. Дистанційне навчання вимагає від студентів високого рівня самостійності та відповідальності (самоорганізації, самомотивації, самоконтролю тощо). З іншого боку, педагоги не завжди можуть перенести майстерність своєї професійної комунікації в онлайн-простір; від них потребується гнучкість, проактивність, інноваційність в організації та реалізації навчальних занять. Головний недолік онлайн-навчання полягає в тому, що воно створює почуття соціальної ізоляції як у студентів, так і у викладачів.

3. Опитування студентів показало як численні переваги, так і недоліки навчання в онлайн-форматі. Основні переваги полягають у збільшенні гнучкості та мобільності навчального процесу, його якісному різноманітті, легкому доступі до навчальних матеріалів, зручному автоматизованому контролі знань. Онлайн-освіта дає змогу навчатись в безпечному та комфортному для студентів середовищі. Проте мало здобувачів бачать у ній можливості професійного розвитку та самореалізації. Всі опитані (100 %) назвали значимою проблемою бар'єри комунікації: формальність та обмеженість взаємодії, дефіцит живого спілкування між одногрупниками, відчуття ізольованості, відсутність психологічної підтримки, проблему розуміння один одного. Це свідчить про існування соціальної дистанції між студентами та викладачами. Крім того, 85,45 % опитаних зауважили на труднощі засвоєння практичних навичок та великий обсяг навантаження; 65,45 % відзначили власну психологічну неготовність до навчання онлайн. Розуміння цих позитивних і негативних сторін допоможе університетам розробити стратегії для більш ефективної реалізації професійної освіти.

4. Бакалаври та магістри, що навчалися переважно онлайн, в цілому задоволені реалізованістю цілей педагогічного спілкування (інформаційна, регулятивна, соціальна, ціннісно-орієнтаційна, спонукальна та надання психологічної підтримки). Найвищий ступінь задоволеності виявлений щодо інформаційної складової, яка полягає у взаємному обміні навчально-професійною інформацією. Разом з тим, значна частка опитаних висловили часткову незадоволеність реалізацією регулятивної та спонукальної сторін педагогічної взаємодії. В умовах комунікації, опосередкованої комп'ютером, гостро відчувається дефіцит неформальних (невербальних, емоційних) засобів. У взаємодії здобувачів один з одним в процесі онлайн-навчання учасники у достатній мірі реалізують всі аспекти спілкування: сприйняття і пізнання партнера; передача інформації та обмін досвідом; організація сумісної діяльності; прояв експресивних реакцій, ставлень та індивідуальних переживань; самопрезентація і реалізація соціальних ролей. У спілкуванні з

викладачами реалізується переважно комунікативна та соціально-перцептивна функція. В найменшій мірі реалізується особистісна функція – студенти не мають змоги повноцінно реалізувати свою соціальну роль та здійснити соціальну самопрезентацію.

Важливим результатом проведеного дослідження є виявлення того факту, що навчальні, організаційні та технічні труднощі онлайн-освіти поступаються соціально-психологічним негараздам, зокрема проблемам взаємодії викладачів та студентів.

5. Опитування показало численні порушення формування соціально-комунікативної компетентності студентів – перешкоди у спілкуванні, які знижують його ефективність. Провідну роль серед них відіграють надмірна конформність, нетерпимість до невизначеності, соціально-комунікативна незграбність та орієнтація на уникнення невдач. Це поширені бар'єри міжособистісної взаємодії, які заважають ефективній самореалізації особистості як у навчальній діяльності, так і в майбутній професійній сфері.

6. Хоча респонденти перебувають на фінальних етапах навчання, у більшості опитаних переважає первинний та помірний рівень адаптації до навчального середовища. Від 20 до 38 % студентів, що навчалися переважно в онлайн-просторі, мають часткові порушення адаптації, пов'язані із швидкою втомою та втратою працездатності, труднощами використанням навчальної допомоги викладача під час занять, зниженням інтересу до освітнього процесу. При цьому студентам властивий достатньо високий психологічний потенціал, що відображає конкурентні переваги фахівців, можливості їх повноцінного позитивного розвитку в академічному середовищі. Провідними компонентами психологічного потенціалу студентів є резильєнтність (здатність оговтуватися від негараздів, долати труднощі) та суб'єктивне переживання успішності результату своєї діяльності.

7. Бар'єри взаємодії суттєво впливають на різні сторони академічної діяльності та психічні стани здобувачів. Показники порушень розвитку соціально-комунікативної компетентності (бар'єри взаємодії) тісно пов'язані

із оцінками задоволеності реалізацією цілей педагогічного спілкування, всіма складовими адаптації здобувачів (в першу чергу - із використанням зразків та засвоєних способів діяльності, розумінням навчального матеріалу, використанням навчальної допомоги, інтересом до навчання), а також з психологічним капіталом в академічній сфері. Неefективна комунікація суттєво впливає на залучення здобувачів до навчального процесу, їх мотивацію, психічний стан та загальний успіх у навчанні.

8. Отримані результати переконують у необхідності психологічних та організаційних втручань, спрямованих на подолання комунікативних перешкод, які по-перше, є достатньо поширеними серед студентів соціально-орієнтованих спеціальностей, а по-друге, негативно позначаються як на навчальному процесі, так і на їх загальному психічному стані. Оптимізація онлайн-освіти має забезпечити більш ефективну взаємодію між викладачами та здобувачами, включаючи відображення невербальних сигналів, обмеження безпосередньої взаємодії та відчуття віддаленості. Психологічні втручання можуть включати створення психологічного комфорту, сприяння встановленню довіри, збереження мотивації студентів. Організаційні втручання мають бути спрямовані на створення оптимальних умов взаємодії, можливостей відкритої комунікації та забезпечення підтримки. В роботі представлені практичні рекомендації щодо поліпшення якості педагогічної взаємодії під час онлайн-навчання, описано п'ятиступеневу модель підтримки розвитку студентів в онлайн-навчанні.

Безумовно, онлайн-освіта є перспективною та необхідною формою організації навчально-виховного процесу, без якої вже неможливо явити собі сучасний університет. Проте її впровадження потребує перегляду психологічних основ педагогічної взаємодії. Врахування переваг та обмежень спілкування, опосередкованого комп'ютером, дозволить викладачам та студентам ефективно взаємодіяти і бути залученими в процес навчання. Щоб відповідати ефективності традиційних очних занять, онлайн-освіта має підтримувати та розвивати соціальний аспект навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березовська Л. Комунікативні бар'єри у спілкуванні соціального працівника: шляхи подолання. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 87-94. DOI: 10.32405/2411-1317-2020-2-87-94
2. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : колективна монографія / Биков В. Ю. та ін.; АПН України, Ін-т засобів навчання. Київ : Атіка, 2005. С. 77-140.
3. Бирка М., Черевко І., Якубовська Н., Шоробура І., Куріш Н. Як розширити онлайн-викладання: 12 принципів вищої та післядипломної освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2022. Том 91, вип. 5. С. 70–83. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.4989>
4. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 116 с.
5. Варава Л. А. Переживання особистістю почуття самотності в стані соціальної депривації: автореф. дис. ... канд. психол. наук спец: 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології. Київ, 2009. 20 с.
6. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства / авт. колектив: Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік та ін.; за ред. Н. М. Токаревої. К. : Інтерсервіс, 2017. 220 с.
7. Власенко В. В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ : УДПІ, 1995. 155 с.
8. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
9. Войцехівська Н. Конфліктний дискурс в українській художній літературі: структурний, семантичний, комунікативний і лінгвокогнітивний аспекти : дис. ... доктора філол. наук. Київ : Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, 2018.

10. Гаркавенко Н. В., Доскач С. С. Психологічний аналіз педагогічної взаємодії викладачів зі студентами в умовах європейського освітнього простору. *Modern scientific researches*. 2018. № 1(03-02). С. 43–52. DOI: 10.30889/2523-4692.2018-03-02-021

11. Гірняк А., Васильків О. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 10–23. DOI: 10.29038/2227-1376-2019-33-79-90

12. Глазунова О. Г., Гуржій А. М., Корольчук В. І., Волошина Т. В. Вибір цифрових засобів для організації групової роботи студентів в дистанційній освіті. *ITLT*. 2023. Вип. 94(2), С. 87–101.

13. Гнатюк О.В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів* : матеріали методологічного семінару НАПН України (м. Київ, 8 квітня 2021 р.). Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 16-23.

14. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 49-54.

15. Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 1. С. 58-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_1_10

16. Державна служба якості освіти. Результати дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України [публікація від 01.09.2022]. URL: https://znayshov.com/News/Details/rezultaty_doslidzhennia_Yakosti_orhanizatsii_dystantsiinoho_navchannia

17. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

18. Ісаєвич С. І. Психологічна культура як база професійного становлення особистості майбутнього фахівця з психології. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 25. С. 83-85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_25_27

19. Козирєв М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна.* 2014. Вип. 1. С. 201-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_24

20. Крупник І. Р. Феномен психічної депривації та його значення в сучасному суспільстві. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України/ за ред. С. Д. Максименка. К. : ГНОЗІС, 2012. Т. 14, ч.1. С. 156–163.

21. Лангеймер Й., Матейчек З. Психічна депривація в дитячому віці. Прага : Авіценум, 1984. 334 с.

22. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. Київ : Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова, 2005. 22 с.

23. Миронов Ю.Б., Миронова М.І. Переваги та недоліки дистанційного навчання. *Кафедра менеджменту Львівського торговельно-економічного університету.* URL: <https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya>

24. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту. Київ : Слово, 2017. 391 с.

25. Окольніча Т. В. Оптимізація взаємин викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки.* 2011. Вип. 93. С. 131-134.

26. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2023. № 9. С. 50–71. DOI: <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-4>

27. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 448 с.
28. Перязєва В. К. До проблеми психологічних бар'єрів спілкування викладачів та студентів в онлайн-просторі. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості*: зб. наук праць за матеріалами VIII Усеукраїнської наук.-практ. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.) / відп. ред. О.М. Танасійчук. Херсон–Івано-Франківськ : ХДУ. 2023. С. 91-95.
29. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. 360 с.
30. Помилуйко В. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2017. Вип. 22 (1), С. 175–186.
31. Притуляк Л. М. Ефективне навчання на основі взаємодії викладача та студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Том 3. С. 87-91. <http://www.innovpedagogy.od.ua/18-3-ukr>
32. Рибак О. С., Васильківська О. С. Суб'єктивне відчуття самотності студентів під час дистанційного навчання. *Психологічний часопис*, 2022. № 8(5). С. 18–30. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.5.2>
33. Смульсон М.Л., Машбиць Ю.І., Жалдак М.І. та ін. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
34. Столярчук О. А. Психологічні аспекти взаємодії викладача зі студентами [презентація] . *Школа кураторів Університету Грінченка*, 2021. URL: <https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/social-humanitarian/stolarchyk.pdf>
35. Страшко В. Втрачене покоління 2.0. Що відбувається з освітою під час війни? *Українська правда*. [Публікація від 10 листоп. 2022 р.]. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2022/11/10/251237/>

36. Філімончук А. В. Виникнення бар'єрів спілкування у повсякденному житті як один із неминучих аспектів встановлення комунікативних зв'язків з оточуючими. *Психолог.* № 37, 2008. С. 13-17

37. Філоненко М. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

38. Чайковська О., Мельник Л., Кузьо Л. Взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвої компетентності та просоціальної поведінки студентів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2023. № 10. С. 174–195. DOI : <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-9>

39. Шеломовська О. М. Методика оцінки комунікативної компетентності. *Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Соціальні комунікації в управлінні» для студентів всіх спеціальностей заочної форми навчання.* Дніпродзержинськ : Дніпродзержинський державний технічний університет МОН України, 2015. С. 31-36. URL: <https://www.dstu.dp.ua/Portal/Data/7/15/7-15-mzs108.pdf>

40. Юрченко В. І. Взаємини «викладач – студент» як чинник формування «Я-концепції» майбутнього педагога. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: психологія* . 2020. Том 31(70), № 1. С. 68-78. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/09>

41. Bastos R. A, dos Santos Carvalho D. R., Soares Brandão C. F., Bergamasco E. C., Sandars J. & Cecilio-Fernandes D. Solutions, enablers and barriers to online learning in clinical medical education during the first year of the COVID-19 pandemic: A rapid review, *Medical Teacher*, 2022. № 44(2). P. 187-195. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1973979

42. Bay Atlantic University. How Does Virtual Learning Impact Students in Higher Education? [publication from May 16, 2022]. URL: <https://bau.edu/blog/virtual-learning-in-higher-education/>

43. Cellini S. R. How does virtual learning impact students in higher education? *Brookings* [publ. from August 13, 2021]. URL:

<https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2021/08/13/how-does-virtual-learning-impact-students-in-higher-education/>

44. Choudhary S. Effects of online education on mental and physical health. *India Today*. [publication from Sep 18, 2021]. URL: <https://www.indiatoday.in/education-today/featurephilia/story/effects-of-online-education-on-mental-and-physical-health-1854320-2021-09-18;>

45. Gautam A. Is COVID-19 Disrupting Online Learning For Good? *ELearning Industry* [publication from June 12, 2020]. URL: <https://elearningindustry.com/covid-19-disrupting-online-learning>

46. Gautam P. Advantages And Disadvantages Of Online Learning. *eLearning industry* [publ. from October 10, 2020]. URL: <https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>

47. Krupnyk I. R., Babatina S. I., Krupnyk H. A., Features of perception of applicants to higher education distance learning. *ITLT*.2022. Vol. 91(5). P. 98–112.

48. Luthans F., Youssef-Morgan C. M. Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2017. Vol. 4 (1). P. 339–366. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurevorgpsych-032516-113324>

49. Michelle E. Side Effects Of Online Education. *ELearning Industry* [publication from October 9, 2021]. URL: <https://elearningindustry.com/side-effects-of-online-education>

50. Northenor K. Online school has more negative impacts than positive [publication from September 26, 2020]. *The Sting. The Student News Site of Roswell High School*. URL: <https://theroswellsting.com/5200/opinion/online-school-has-more-negative-impacts-than-positive/>

51. Pineda Hoyos J. E., & Tamayo Cano L. H. E-moderating and e-tivities: The implementation of a workshop to develop online teaching skills in in-service teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 2016. № 18(1). P. 97-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.44269>

52. Salmon G. E-moderating: The key to teaching and learning online. New York: Routledge, 2011. URL: <https://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html>
53. Salmon G. The Five Stage Model [Електрон. ресурс]. *GillySalmon.com*, 2022. URL: <https://www.gillysalmon.com/five-stage-model1.html>
54. Tavrovetska, N. & Veldbrekht, O. (2023). Psychological aspects of online learning implementation at Ukrainian universities. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, № 9(2), P. 38-47. DOI: 10.52534/msu-pp2.2023.38
55. Thandavaraj E., Gani N., Nasir M. A Review of Psychological Impact on Students Online Learning during Covid-19 in Malaysia, *Creative Education*, 2021. № 12. P.1296-1306. DOI: 10.4236/ce.2021.126097.

ДОДАТКИ

Додаток 1

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

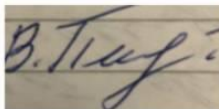
Я, Перязєва Владислава Костянтинівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

04.11.22
(дата)



Додаток Б. Діагностичні інструменти, використані в роботі

Шановні студенти, просимо вас прийняти участь в психологічному опитуванні, присвяченому різним аспектам вашого студентського життя. Дослідження проводиться в рамках кваліфікаційної роботи магістра психології. Просимо бути відкритими та відвертими у своїх відповідях. Всі індивідуальні дані будуть виключно конфіденційними і жодним чином не вплинуть на результати вашого навчання.

Ваш вік _____ Ваша стать _____ В якому місті та країні наразі живете _____
Ваша спеціальність _____ Курс навчання _____

Анкета для вивчення особливостей спілкування студентів та викладачів в онлайн-просторі

1. Які переваги та позитивні ефекти онлайн-навчання (у тому вигляді, як воно реалізоване у вашому університеті) ви бачите для себе?

2. Які недоліки та негативні ефекти онлайн-навчання (у тому вигляді, як воно реалізоване у вашому університеті) ви бачите для себе?

3. Будь ласка, оцініть деякі складові вашого спілкування з викладачами та іншими студентами під час лекцій, семінарів, практичних робіт та інших видів занять. Використовуйте шкалу від 1 до 5, де 5 = майже завжди, 4 = часто, 3 = іноді, час від часу, 2 = рідко, 1 = майже ніколи.

Як часто під час онлайн-занять ви реалізуєте наступні складові спілкування стосовно викладачів:

Складові спілкування під час занять	майже завжди	часто	іноді, час від часу	рідко	майже ніколи
1) Сприйняття, пізнання і розуміння партнера	5	4	3	2	1
2) Передача інформації та обмін індивідуальним досвідом	5	4	3	2	1
3) Вироблення спільної стратегії взаємодії та організація сумісної діяльності	5	4	3	2	1
4) Прояв взаємних оцінних ставлень один до одного, експресивні реакції, індивідуальні переживання та реагування.	5	4	3	2	1
5) Реалізація соціальних ролей та соціальна самопрезентація	5	4	3	2	1

Як часто під час онлайн-занять ви реалізуєте наступні складові спілкування стосовно інших студентів, одногрупників:

Складові спілкування під час занять	майже завжди	часто	іноді, час від часу	рідко	майже ніколи
1) Сприйняття, пізнання і розуміння партнера	5	4	3	2	1
2) Передача інформації та обмін індивідуальним досвідом	5	4	3	2	1
3) Вироблення спільної стратегії взаємодії та організація сумісної діяльності	5	4	3	2	1
4) Прояв взаємних оцінних ставлень один до одного, експресивні реакції, індивідуальні переживання та реагування.	5	4	3	2	1
5) Реалізація соціальних ролей та соціальна самопрезентація	5	4	3	2	1

4. Вкажіть, наскільки ви задоволені реалізацією основних цілей професійно-педагогічного спілкування в онлайн-просторі (у тому вигляді, як воно реалізоване у вашому університеті). Використовуйте шкалу від 1 до 5, де 1 = повністю незадоволений, 2 = переважно незадоволений, 3 = важко відповісти, водночас і задоволений, і незадоволений, 4 = переважно задоволений, 5 = повністю задоволений.

Наскільки ви задоволені наступними складовими онлайн-спілкування:

Складові спілкування під час занять	повністю задоволений	переважно задоволений	важко відповісти, і задоволений, і незадоволений	переважно незадоволений	повністю незадоволений
взаємний обмін науковою і навчальною інформацією	5	4	3	2	1
трансляція важливих суспільних та професійних цінностей, норм, ідеалів	5	4	3	2	1
переконання, навіювання та інші засоби впливу у спільній діяльності	5	4	3	2	1
погодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер взаємин	5	4	3	2	1
мотивація діяльності студентів, психологічна підтримка	5	4	3	2	1

Методика «Самооцінка адаптивності студента»
(варіант методики С. І. Болтівця модифікований Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко)

Інструкція. Методика передбачає відповіді на вісім запитань, кожне з яких має п'ять варіантів для вибору. Уважно прочитайте запитання та виберіть один із варіантів відповіді, який найбільше відповідає Вашому усвідомленню свого емоційного стану, перебігу пізнавальних процесів під час навчання в онлайн-форматі.

1. Ваше розуміння навчального матеріалу.

- 1.1. Те, що вивчається на заняттях, мені зовсім незрозуміле.
- 1.2. Із того, що вивчається на заняттях, я засвоїв лише окремі поняття, питання.
- 1.3. Я розумію те, що вивчається, але мені важко його викласти.
- 1.4. Я можу викласти вивчене, коли навчальний матеріал пов'язаний із тим, що я вже знаю.
- 1.5. Навіть якщо навчальний матеріал цілком новий і здається дуже складним, мене, як правило, осягає несподівана думка, яка допомагає проникнути в його зміст.

2. Як Ви використовуєте навчальну допомогу?

- 2.1. Будь-яке з навідних запитань викладача ще більше заплутує мене.
- 2.2. Я відчуваю полегшення, коли викладач допомагає розпочати відповідь або підказує ті поняття, які постійно забуваються, хоча, на мій погляд, я їх розумію.
- 2.3. Під час відповіді я розраховую на допомогу викладача, оскільки самостійно мені важко вичерпно відповісти на запитання.
- 2.4. Допомога викладача, звичайно, сприяє якісному виконанню роботи, хоча й без неї, дарма що не так повно, я можу сам правильно виконати завдання.
- 2.5. Допомога викладача дає мені змогу ще раз переконатись, що завдання (роботу) я виконаю правильно та вичерпно.

3. Чи допомагає Вам зразок або вже засвоєний спосіб навчальної діяльності для виконання подібного завдання (роботи)?

- 3.1. Ні, це не може мені допомогти.
- 3.2. За зразком або вже відомим мені способом я спробую виконати завдання хоча б частково.
- 3.3. За зразком або з використанням уже відомого способу я можу виконати завдання, якщо викладач мені постійно допомагатиме в цьому.
- 3.4. Зразок або засвоєний спосіб дій слугує мені надійною допомогою, проте в окремих сумнівних випадках і в разі труднощів я покладаюся на підказку викладача.
- 3.5. Я легко і швидко виконаю завдання, якщо матиму зразок або якщо спосіб виконання подібної роботи мені вже відомий.

4. Чи цікаво Вам навчатись?

- 4.1. Ні, жодне з навчальних завдань не викликає в мене інтересу.
- 4.2. Іноді цікаво виконувати лише окремі завдання, проте, розпочавши роботу, дуже часто не хочеться діяти далі.
- 4.3. Учитись цікаво, якщо тільки викладач постійно підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, підбадьоренням тощо.
- 4.4. Більшість завдань є за своєю суттю цікавими, а тому лише окремі з них я не довів до кінця.
- 4.5. Для мене будь-яке навчальне завдання цікаве, але чим воно складніше – тим краще.

5. Яка у Вас працездатність у навчанні?

- 5.1. Здебільшого я відчуваю себе виснаженим і тому не можу навіть розпочати виконувати завдання.
- 5.2. Розпочавши роботу, я найчастіше відчуваю втому, і тому це починає відвертати увагу.

5.3. Навіть удень відчуваю втомленість, сонливість, і тому, щоб успішно вчитись, мені потрібні тривалі перерви в роботі.

5.4. Я відчуваю себе працездатним протягом усіх занять, але на останніх, звичайно, продуктивність мислення трохи знижується.

5.5. У мене постійно висока працездатність, яка несильно може коливатися протягом дня.

6. Який у Вас настрій?

6.1. Коли я думаю про університетські справи, мене завжди охоплює занепокоєння, а іноді й страх.

6.2. Уранці, перед відвідуванням університету, мене часто щось лякає й непокоїть, однак в університеті це минає.

6.3. В університеті я відчуваю себе невпевнено і здебільшого мрію про те, щоб мене якнайменше помічали і викладачі й однокурсники.

6.4. В університеті я спокійний і врівноважений, бо знаю, до чого треба прагнути та як цього досягти.

6.5. В університеті мені приємно навчатись, особливо коли на занятті викладач звертає на мене увагу, залучає до роботи, викликає відповідати перед аудиторією.

7. Чи бувають у Вас головні болі?

7.1. На заняттях я відчуваю постійні сильні головні болі.

7.2. Головні болі на заняттях виникають часто.

7.3. Так, іноді в мене болить голова.

7.4. Справді, інколи в мене заболить голова, але це буває зрідка й біль швидко минає.

7.5. Ні, голова в мене на заняттях ніколи не болить.

8. Який у Вас сон?

8.1. Мене часто мучить безсоння, а коли засну, інколи промовляю слова і фрази, розмовляю.

8.2. У мене неспокійний сон, я часто прокидаюся увесь спитний і потім довго не можу заснути.

8.3. Сон у мене буває неспокійний, проте це трапляється зрідка.

8.4. Пригадую, один чи два рази був неспокійний сон, але відтоді це минуло.

8.5. Сон добре відновлює мої сили.

За кожен із варіантів тверджень нараховуються бали, кількість яких відповідає його порядковому номеру (наприклад, варіант 1.1 – 1 бал, варіант 1.2 – 2 бали й т. д.) Інтерпретація результатів опитування проводиться на основі загальної суми балів.

Рівень самооцінки адаптивності визначається за шкалою:

8–15 Відсутність адаптації

16–23 Первинний рівень адаптації

24–31 Помірний рівень адаптації

32–40 Виражений рівень адаптації

Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності (Шеломовська О. М., 2015)

Інструкція: Нижче ви знайдете ряд висловлювань про особливості поведінки, звички і погляди людей. Уважно їх прочитайте і визначте для кожного висловлювання, чи згодні ви з ним чи ні. Якщо згодні, то поставте навпроти висловлювання знак «+», якщо не згодні - знак «-». Відповідайте по порядку, не пропускаючи жодного питання і не намагаючись справити гарне враження. Давайте першу відповідь, яка приходить вам в голову.

1. Якщо в розмові несподівано виникає велика пауза, мені часто нічого не спадає на думку, щоб врятувати ситуацію.

2. Мені прикро, що інші більш щасливі, ніж я.
3. Мені приємно, якщо я повинен висловлювати свою думку з певної справи, не знаючи, що інші думають про це.
4. Я швидко втрачаю самоконтроль, але і швидко знову беру себе в руки.
5. Людина з неясною або гугнявою вимовою дратує мене.
6. На вечірці в колі малознайомих людей я теж можу зробити внесок у те, щоб вечір вдався.
7. Я ще не досяг тієї посади, яку заслуговую за результатами моєї роботи.
8. Я ніяковію, коли мене представляють відомому діячеві, бо не знаю, що він про мене подумає.
9. Я можу так розлютитися, що, наприклад, б'ю посуд.
10. Я часто пасую перед труднощами ще перш, ніж візьмуся за справу.
11. У відпустці я рідко знайомлюся з іншими людьми.
12. Я не люблю бути в центрі уваги.
13. Якщо я сам не можу прийняти рішення по важливому особистому питанню, то дію за порадою шанованої людини похилого віку.
14. Якщо я приходжу в лют, то розряджаюся, виконуючи таку фізичну роботу, як, наприклад, рубка дров.
15. Я надаю велике значення тому, що інші про мене думають.
16. Мені легше тоді, коли мені кажуть, що потрібно зробити, ніж у тому випадку, коли я сам повинен керувати.
17. Мені важко подружитися з ким-небудь.
18. У більшості випадків я завжди бачу спочатку хороші сторони людини або справи.
19. Приймаючи рішення, я спокійно зважую всі «за» чи «проти».
20. Час від часу я втрачаю терпіння і лютую.
21. Я із задоволенням беруся за такі завдання, при яких інші люди перебувають у моєму підпорядкуванні.
22. Я легко відмовляюся від намірів, якщо інші про це невисокої думки.
23. Я можу невимушено розмовляти з людьми, яких я ніколи не бачив.
24. У мене немає справжніх друзів.
25. Я часто бачу спочатку погані або слабкі сторони людини або справи.
26. Мені було б приємно, якби інші захоплювалися мною.
27. У мене часто буває поганий настрій.
28. Мені краще, якщо я можу приєднатися до думки інших.
29. В цілому я спокійний і мене нелегко вивести з себе.
30. У мене рідко бувають гості.
31. Я відчуваю себе ущемленим, коли інших підвищують на посаді.
32. У рішучих ситуаціях часто внутрішній неспокій змушує мене приймати швидке рішення.
33. Я приєднуюся до думки колективу, як правило, лише тоді, коли більшість його схвалить.
34. Мене рідко запрошують в гості.
35. Як правило, я ставлюся до людей скептично і недовірливо.
36. Я із задоволенням ходжу на карнавал або інші веселі святкування.
37. Найчастіше я впевнено дивлюсь у майбутнє.
38. На виробничих нарадах я охочіше приєднуюся до думки керівництва.
39. У поїзді я майже ніколи не розмовляю з попутником.
40. Мене пригнічує, якщо я повинен відкладати прийняті рішення.
41. Я охоче даю вказівки.
42. При розбіжностях в трудовому колективі, я тримаюся осторонь.
43. Якщо я здорово розгніваюсь, то часто втрачаю самовладання.

44. Найчастіше я вважаю, що життя варте того, щоб жити.
45. Я охоче проводжу своє дозвілля з друзями або в групах за інтересами.
46. Мене турбує та обставина, що я не знаю, що мене чекає в житті.
47. Якщо я добре подумаю, то я скоріше схильний щось критикувати, ніж визнавати.
48. Мені подобається, що інші роблять те, що я від них вимагаю.
49. Мені не подобається, коли в книгах чи фільмах дія наприкінці залишається незавершеною або кінчається інакше, ніж я очікував.
50. Я - оптиміст.
51. Часто у мене вискакують зауваження, які я найкраще проковтнув би.
52. Мені важко встановити контакт між людьми, які не знають один одного.
53. Коли я розлючений, то говорю нечувані речі.
54. Я сумую, коли інші веселяться.
55. Найчастіше я знаходжу безглуздим переслідувати особисті цілі: все одно все виходить інакше.
56. Я уникаю спілкування з людьми, про яких не знаю, що про думати.
57. У мене немає ніяких особливих інтересів, так як мені ніщо посправжньому не приносить задоволення.
58. Часто я не можу впоратися зі своїм роздратуванням і злістю.
59. Я - комунікабельна і відкрита людина.
60. Я прагну перевершувати інших.
61. По відношенню до інших я чуйний і обов'язковий.
62. Я скрізь швидко зав'язую знайомства.
63. Щоденні труднощі часто позбавляють мене спокою.
64. Перш ніж висловлювати свою думку, я спочатку перевіряю, що про це думають інші.
65. Несподіваний гість часто буває для мене недоречним.
66. На посаді, яка відповідає моїм амбіціям, я міг би по-справжньому розвернутися.
67. Я вважаю, що краще нікому не довіряти.
68. Я можу добре налаштуватися на несподіваний візит.
69. На жаль, я ставлюся до тих, хто часто приходить в сказ.
70. Я рідко буваю в пригніченому, поганому настрої.
71. Я легко втрачаю холоднокровність, коли на мене нападають.
72. Я думаю, що популярність мене б не обтяжувала.
73. Я можу у всіх сторонах життя знайти щось хороше.
74. Часто я сам відмовляю собі у виконанні бажань, уникаючи розчарувань.
75. Я краще примирюся з чимось, ніж дам дійти справі до спору.
76. Я рідко знаходжу потрібні слова, коли мені когось представляють.
77. Я не люблю ще раз обмірковувати рішення.
78. Я рідко можу по-справжньому радіти.
79. Мені неважко внести пожвавлення в суспільство.
80. Якщо щось мені не вдається, я думаю: наступного разу вийде краще.
81. Мені подобається, коли інші просять у мене поради.
82. Я буду краще сам по собі, тоді мені не доведеться розчаровуватися.
83. Я не люблю справ, вирішення яких залишають на майбутнє і вичікують, як вони будуть розвиватися.
84. При хороших новинах я завжди боюся, що при найближчому розгляді в справі виявиться заковика.
85. До нових колег я частіше можу звикнути через лише тривалий час.
86. Часто я висловлюю загрози, які не приймаю всерйоз.
87. Коли мене несправедливо критикують, я швидше з цим погоджуюся, ніж захищаюся.
88. Часто я, не подумавши, кажу щось, а потім каюся.

89. Мене турбує, що я не знаю точно, що інші про мене думають.
90. Коли на мене навалюються події, на які я не маю впливу, то я люблю сюрпризи.
91. Я найчастіше визнаю правоту інших, хоча й не поділяю їх думки.
92. Я радію спілкуванню.
93. Для мене обтяжливо, якщо мій розпорядок дня порушують непередбачені події.
94. Я швидко капітулюю, якщо щось не вдається.
95. Мої будні в цілому цікаві й насичені.
96. Непередбачені події найчастіше приводять мене у розгубленість.
97. Коли мені хтось щось обіцяє, я побоююся, що це не вийде.
98. Мені не подобається, що я за статусом повинен виконувати розпорядження людей, які менше мене розуміють.
99. Незручну ситуацію, в яку хто-небудь потрапляє, я можу обіграти таким чином, що іншим це не кинеється в очі.
100. Часто я нервую через кого-небудь.
101. Я люблю знати заздалегідь, хто буде на званому вечорі, на який я запрошений, і як він буде проходити.
102. Я уникаю критикувати свого начальника, хоча іноді це необхідно.
103. Мене турбує, коли у знайомих або друзів, до яких я запрошений, я зустрічаю незнайомих людей.
104. Часто я занадто швидко серджуся на інших.
105. Коли зі мною заговорює незнайома людина, я часто не знаю, що я повинен сказати.
106. При невдачах я, як правило, боюся за свій авторитет.
107. Я часто сумніваюся в своїх здібностях.
108. Я охоче став би знаменитістю.
109. Почуття переповнюють мене, і я, як порохова бочка, готовий до вибуху.
110. Мені неприємно, коли чоловік(дружина) запрошують гостей без мого відома.
111. Коли я отримую нове завдання, то часто думаю, що я його не впораюся з його виконанням.
112. Я охоче розмовляю з іншими людьми, коли надається можливість.
113. Я не приховувати свої думки.
114. Я думаю, що інші ставляться до мене упереджено.
115. Я охоче пробую щось, коли з самого початку невідомо про результат.
116. Мені подобається, коли дають відчуття, що без мене не обійтися.
117. Я можу втягнути в розмову незнайомих людей.
118. Я спокійно очікую вирішення будь-якого питання, навіть якщо він дуже важливий для мене.
119. Я швидко капітулюю.
120. У порівнянні з тим, що я роблю, я заслуговую більшого визнання.
121. Мені важко вести бесіду з незнайомою людиною.
122. Мої почуття легко образити.
123. Перш ніж зайняти позицію в якомусь питанні, я чекаю, поки не дізнаюся думку інших.
124. Найчастіше мені важко спокійно вибрати з кількох речей або можливостей.
125. Зі знайомими, яких я довго не бачив, я неохоче заговорюю першим.
126. Я схильний під час суперечки говорити голосніше, ніж зазвичай.
127. Найчастіше я дотримуюся прислів'я: «Сміливість міста бере».
128. Я охоче увійшов би в коло людей, які приймають важливі рішення.
129. Я схильний до того, щоб швидко або засуджувати, або захищати.
130. Якби я міг повторити своє становлення, то я швидше досяг би того становища, яке сьогодні мені ще не дано.

131. Я можу пригадати, що якимось раз був так розлютований, що взяв першу-ліпшу мені річ і розгриз або розбив її.

132. Я, як правило, дотримуюся принципу: спочатку подумай, потім зроби.

133. Я повинен би більше робити для того, щоб отримати те визнання, якого заслуговую.

Обробка результатів. З погляду гуманістичної концепції соціально-комунікативної компетентності, на якій побудована методика, перешкодами спілкування, що знижують його ефективність, є соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірний конформізм, підвищене прагнення до переваги над іншими людьми, переважання мотивації уникнення невдач і низький поріг чутливості до блокування потреб, прагнень і бажань, підвищена нетерпимість в спілкуванні (фрустраційна нетолерантність). За кожний збіг з ключем поставте собі 1 бал.

Порахуйте загальну суму балів за кожною шкалою окремо. Порівняйте отримані суми з даними у шкалі нормативів.

1. Соціально-комунікативна незграбність (СКН): 1+, 6-, 11+, 17+, 23-, 24+, 30+, 34+, 36-, 39+, 45-, 52+, 59-, 61-, 62-, 65+, 68-, 76+, 79-, 85+, 92-, 99-, 103+, 105+, 110+, 112-, 117-, 121+, 125+ (29 питань).

2. Нетерпимість до невизначеності (НН): 5+, 8+, 13+, 19-, 32+, 40+, 46+, 49+, 56+, 77+, 83+, 89+, 90-, 93+, 96+, 101+, 115-, 118-, 124+, 129+, 132- (21 питання).

3. Надмірне прагнення до комфортності (К): 3-, 15+, 16+, 22+, 28+, 33+, 38+, 42+, 64+, 75+, 87+, 91+, 102+, 113-, 123+(15 питань).

4. Підвищене прагнення до статусного росту (ПСР): 2+, 7+, 12-, 21+, 26+, 31+, 41+, 48+, 60+, 66+, 72+, 81+, 98+, 106+, 108+, 116+, 120+, 128+, 130+, 133+(20 питань).

5. Орієнтація на уникнення невдач (УН): 10+, 18-, 25+, 27+, 35+, 37-, 44-, 47+, 50-, 54+, 55+, 57+, 67+, 70-, 73-, 74+, 78+, 80-, 82+, 84+, 94+, 95-, 97+, 107+, 111+, 114+, 119+, 127- (28 питань).

6. Фрустраційна нетолерантність (ФН): 4+, 9+, 14+, 20+, 29-, 43+, 51+, 53+, 58+, 63+, 69+, 71+, 86+, 88+, 100+, 104+, 109+, 122+, 126+, 131+ (20 питань).

Шкала нормативів СКН 4-13, НН 7-13, К 3-9, ПСР 6-12, УН 4-12, ФН 5-11

Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)

У таблиці нижче наведені твердження, які описують ваші думки щодо себе у даний момент. Будь ласка, вкажіть за допомогою варіантів у верхній частині таблиці, наскільки ви погоджуєтесь з кожним твердженням як студент закладу вищої освіти.

Твердження ПсиКап-12	категорично не згоден	не згоден	частково згоден	згоден	абсолютно згодний
1. Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи встановити пов'язані з навчанням завдання/цілі					
2. Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні					
3. Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням					
4. В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається					
5. Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з					

іншими студентами або моїми викладачами					
6. Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті					
7. Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше					
8. Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє					
9. Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються					
10. У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла)					
11. Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ					
12. Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, – на краще					

Ключі:

Самоефективність: 1, 5, 9.

Надія 2, 6, 10.

Резильєнтність 3, 7, 11.

Оптимізм 4, 8, 12.

Психологічний капітал 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12