

Душкевич М. М.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології*

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Барабашук Г. В.

*кандидат психологічних наук,
асистент кафедри практичної психології*

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Корчак А. В.

магістрантка кафедри практичної психології

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ САМОПОЧУТТЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF TEENAGERS IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

Стаття присвячена вивченню психоемоційного самопочуття здобувачів базової освіти в умовах дистанційного та очного формату навчання. Особливої уваги потребує необхідність запобігання розвитку емоційного напруження в учнів, що відкриє можливість розвивати їх пізнавальний інтерес у процесі засвоєння знань, враховуючи особливості змішаного навчання. Згідно наукових розвідок з'ясовано, що змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь, навичок в умовах аудиторної та позааудиторної роботи в освітньому процесі на основі використання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю тим, хто навчається. Змішане навчання має свої переваги та недоліки, та воно дає змогу реалізувати ключові завдання сучасної освіти, зокрема: розширити освітні можливості здобувачів освіти, стимулювати до свідомої суб'єктивної позиції в навчальному процесі, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії.

Виявлено, що в умовах змішаного навчання учні з різною інтенсивністю реагують на стресову ситуацію змін форми навчання, та для більшості досліджуваних, тривожність залишається у стійкому прояві середнього рівня занепокоєння та дратівливості. Відповідно до результатів статистичного аналізу, визначено відмінності між дистанційною та очною формами навчання, де тривожність щодо ситуацій шкільного життя проявляється більше в умовах очного навчання, аніж під час дистанційного навчання. Шкільна тривожність досліджуваних характеризується: загальним негативним емоційним фоном у стосунках із вчителями; негативними емоційними переживаннями ситуацій, що пов'язані із потребою саморозкриття та реалізацією себе; особливо гострою є тривога, яка пов'язана із ситуаціями перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей. Встановлені прямі кореляційні взаємозв'язки між ситуативною тривожністю та компонентами шкільної тривожності підлітків, зокрема, із страхом перевірки знань, проблемами у стосунках з вчителями, страхом не відповідати очікуванням інших.

Ключові слова: змішане навчання, самопочуття, тривожність, учні

The article is devoted to the study of psycho-emotional well-being of students of basic education in terms of distance and full-time learning. Particular attention needs to be paid to the need to prevent the development of students' emotional stress, which will open the possibility of developing their cognitive interest in the process of learning, taking into account the peculiarities of learning. According to scientific research, blended learning is a purposeful process of acquiring knowledge, skills, abilities in the classroom and extracurricular activities in the educational process based on the use of traditional, electronic, distance and mobile learning technologies with self-control of learners. Blended learning has its advantages and disadvantages, and it allows to realize the key tasks of modern education, in particular: to expand the educational opportunities of students, to stimulate a conscious subjective position in the learning process, to move from knowledge transfer to interactive interaction.

It was found that in conditions of blended learning students respond with varying intensity to the stressful situation of changes in learning, and for most of the interviewees, anxiety remains a persistent manifestation of moderate anxiety and irritability. According to the results of statistical analysis, the differences between distance and full-time forms of learning were identified, where anxiety about school life situations appears more often in full-time learning than during distance learning. School anxiety of the subjects is characterized by: general negative emotional background in relations with teachers; negative emotional experiences of situations related to the need for self-disclosure and self-realization; particularly acute is the anxiety associated with situations of testing (especially public) knowledge, achievements and opportunities. There are direct correlations between situational anxiety and components of teenagers' school anxiety, including fear of testing, problems with teachers, and fear of not meeting the expectations of others.

Key words: blended learning, well-being, anxiety, students.

Вступ. Ситуація з COVID19 спричинила зміни в організації та функціонуванні різних соціальних інституцій, особливо у сфері освіти різних ланок. Цілком логічно, що стало необхідним створення такого освітнього середовища для здобувачів освіти, яке дозволило б їм відійти від репродуктивного піз-

нання, при цьому сприяти їхньому інтелектуальному та духовному розвитку, а в поєднанні з інформаційними технологіями нового покоління виявляти медіаграмотність, та демонструвати творчі й аналітичні здібності, що є цілком можливим у форматі змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи підходи до визначення поняття «змішане навчання», бачимо, що його розглядають як систему викладання, модель, метод, суміш методів і стратегій навчання, форму навчання, програму тощо. Але спільним є те, що в основі лежить взаємодія суб'єктів в освітньому процесі шляхом поєднання різних видів навчання, як-от дистанційне (онлайн) та традиційне (офлайн), тому що більшість науковців дотримуються дефініції, яка вказує на те, що змішане навчання – це процес здобування знань, умінь і навичок, що супроводжується поєднанням різних технологій навчання [2].

Упровадження цього явища досліджували як вітчизняні вчені М. Кадемія [1], Т. Собченко [4], Г. Ткачук [6], М. Душкевич та Г. Барабашук [7], так і зарубіжні – С. Graham [8], К. Lalima [10], М. Horn & Н. Staker [9].

У своїх напрацюваннях Г. Ткачук пропонує моделі змішаного навчання серед яких можна назвати:

1) ротаційна модель (перехід учнів між різними форматами навчання за фіксованим розкладом або на розсуд учителя; перехід по станціях у межах аудиторії, лабораторії чи закладу освіти; індивідуальна ротація (учень має індивідуальний графік навчання); «перевернуте навчання» – зміна режимів удома / в аудиторії;

2) флексибільна (гнучка) модель – це робота в малих групах онлайн, індивідуальні консультації й домашні завдання;

3) модель самостійного змішування – це поєднання навчання онлайн та відвідування занять за власним вибором учня як доповнення до основних (факультатив);

4) модель збагаченого навчання – це навчання зі своїм учителем офлайн (тет-а-тет), а потім виконання індивідуальних практичних завдань самостійно [6].

Оскільки змішане навчання впроваджується в Україні нещодавно, воно потребує детального аналізу особливостей застосування, та з'ясування основних завдань які перед ним стоять. До функціонально значимих завдань змішаного навчання відносять:

- розширення освітніх можливостей учнів за рахунок доступності та гнучкості, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму навчального матеріалу;

- стимулювання до формування суб'єктної позиції: самооцінка, мотивації, самостійність, соціальна активність, рефлексії та самоаналіз і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу загалом;

- трансформування стилю педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії із учнем, що сприятиме формуванню процесу конструювання власних знань;

- персоналізація освітнього процесу: учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності, вчитель у даній ситуації є помічником учня [2;5].

Актуальністю нашого дослідження визначена необхідністю запобігання розвитку емоційного напруження в учнів, що дасть можливість розвивати пізнавальний інтерес учнів у процесі навчання, та покращить рівень самопочуття враховуючи особливості дистанційного та очного навчання.

Метою дослідження стало вивчення психоемоційного самопочуття учнів старшого підліткового віку в умовах змішаного навчання.

Для реалізації поставленої мети нами використовувався такий пакет психодіагностичного інструментарію: методика «Самопочуття-Активність-Настрій» [3], методика «Оцінка рівня тривожності» Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна [3], методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса [3]. Емпіричне дослідження здійснювалося двоетапним зрізом (дистанційно та очно) за участі 50 учнів старшого підліткового, які на момент дослідження навчалися в дев'ятих класах Чернівецької гімназії № 7. Процедура досліджування відповідала усім вимогам та проводилося у співпраці з практичним психологом закладу. Для обробки отриманих даних використували якісний та кількісний аналіз, статистичний аналіз здійснювали за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 21).

Результати дослідження На першому етапі емпіричного дослідження ми звернули увагу на особливості ситуативної (реактивної) тривожності учнів у та визначили рівні її прояву в умовах змішаного навчання (див. рис. 1).

Було з'ясовано, що в умовах дистанційного формату навчання 15% досліджуваних демонструють низький рівень реактивної тривожності, 62% середній та 23 % опитаних – високий рівень. При очному навчанні 8% учнів показали низький рівень тривожності, 76 % середній рівень та решта (16%) високий.

Наведені результати говорять про те, що прояв ситуативної тривожності в умовах дистанційного та очного навчання змінюється, тобто при переході з дистанційного формату на традиційне навчання переважна частина здобувачів базової освіти проявляє тривожність на середньому рівні, рівномірно знижуючи частку прояву низького та високого рівня. Це свідчить, що зміна форми навчання може сприятися окремими учнями як стресова ситуація, викликаючи високу інтенсивність емоційних реакцій. Натомість, більша частина учнів залишаються у стійкому прояві занепокоєння та дратівливості, а їхню і тривожність допустимо розглядати як адаптаційну функцію існуючої дійсності.

Згідно даних, отриманих за допомогою методики «Тест шкільної тривожності Філіпса», нами визначено: за шкалою «Загальна тривожність» 18% учнів проявляють високий рівень, 25% підвищений рівень, 34% середній рівень, 23% низький рівень тривожності під час дистанційного навчання, нато-

мість під час очного навчання у 8% досліджуваних спостерігається високий рівень, 21% підвищений рівень, 44% середній рівень, 27% низький рівень тривожності.

За шкалою «Переживання соціального стресу» спостерігаємо, що переважна частка респондентів (64%) має підвищений та високий рівень тривоги під час очного навчання, проти 39% учнів в умовах дистанційного навчання. За шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» під час дистанційного навчання у 60% досліджуваних спостерігається середній рівень, 30% мають підвищений, у 9% учнів фіксуємо – низький, решта демонструє високий рівень фрустрації потреби в досягненні успіху. До порівняння під час очного навчання 50% учнів мають підвищений рівень тривожності, 40% середній рівень, 9% низький та решта високий. Такі

результати свідчать, що учні дев'ятого класу під час очного навчання частіше стикаються з психоемоційним напруженням, що не дає змоги підлітку розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

За шкалами «Страх самовираження», «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» та «Низький фізіологічний опір стресу» спостерігаються наближені результати у двох зрізах дослідження (під час дистанційного та очного навчання) серед опитаних, та не демонструють значних відмінностей – не більше 5% різниці за кожним рівнем у названих вище шкалах. У більшій частці досліджуваних ($\approx 70-80\%$ осіб) діагностовано низький та середній рівні страху самовираження, страху не відповідати очікуванням.

За шкалою «Проблеми у стосунках з учителями» під час дистанційного навчання 18% досліджуваних

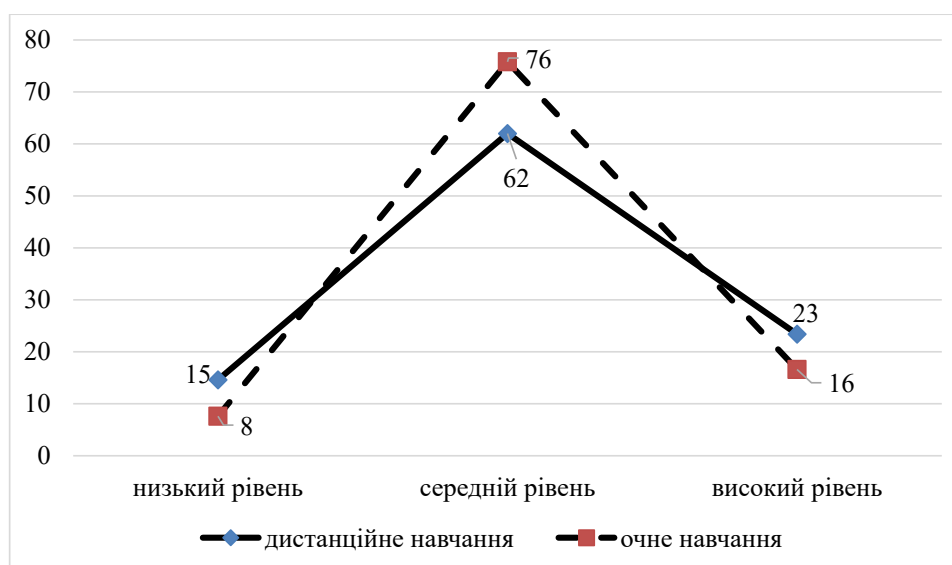


Рис. 1. Відсотковий розподіл досліджуваних за рівнем прояву ситуативної тривожності в умовах змішаного навчання

Таблиця 1

Розподіл рівнів шкільної тривожності та її компонентів серед досліджуваних в умовах змішаного навчання (%)

	Дистанційне навчання				Очне навчання			
	Низький рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень
Загальна тривожність	23%	34%	25%	18%	27%	44%	21%	8%
Переживання соціального стресу	15%	46%	34%	5%	0%	36%	62%	2%
Фрустрація потреби в досягненні успіху	9%	60%	30%	1%	9%	40%	50%	1%
Страх самовираження	10%	60%	20%	10%	12%	55%	20%	13%
Страх ситуації перевірки знань	25%	55%	14%	6%	20%	49%	16%	4%
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	40%	27%	15%	18%	52%	22%	12%	14%
Низький фізіологічний опір стресу	52%	34%	9%	5%	56%	30%	8%	7%
Проблеми у стосунках з учителями	18%	48%	26%	8%	5%	51%	37%	7%

демонструють низький рівень, 48% середній рівень, 26% підвищений рівень та 8% високий рівень тривожності. В умовах традиційного навчання в освітньому закладі серед учнів простежується інша тенденція: у 5% осіб фіксуємо низький рівень, у 51% середній рівень, у 37% підвищений рівень та у 7% високий рівень. Такі результати вказують на те що, під час очного навчання учням більш характерно переживати напруження та негативний емоційний фон, що пов'язаний із проблемами у взаємодії з дорослими та вчителями, при дистанційному навчанні цього не спостерігається.

Отже, в умовах змішаного навчання шкільна тривожність учнів характеризується: загальним негативним емоційним фоном у стосунках із вчителями, що знижує успішність навчання дитини; стурбованістю, щодо розвитку соціальних контактів (передусім з однолітками); негативними емоційними переживаннями ситуацій, що пов'язані із потребою саморозкриття та реалізацією себе. Особливої уваги набуває тривога, яка пов'язана із ситуаціями перевірки (особливо публічної) власних знань, досягнень та можливостей.

Задля більш детального розуміння функціонального стану учнів досліджуваної групи та розуміння основних властивостей, які прямо або побічно обумовлюють бажання виконувати певну діяльність, зокрема навчальну ми використали методику «Тест диференціальної самооцінки функціонального стану – опитувальника САН». Аналізуючи отримані результати (рис. 2) спостерігаємо, що за шкалою «Самопочуття», в умовах дистанційного навчання значна частина учнів, а саме 54% демонструють середні оцінки самопочуття, 37% високі оцінки та

9% низькі. Щодо очного навчання, то серед респондентів 12% осіб отримали низькі бали, 56% середні та 32% високі оцінки власного стану самопочуття. Це свідчить, що самопочуття учнів характеризується позитивною динамікою як в умовах дистанційного навчання, так і під час очного навчання.

Примітка: ДФН – дистанційна форма навчання; ОФН – очна форма навчання

За шкалою «Активність» в умовах дистанційного навчання 62% досліджуваних отримали середні оцінки функціональної активності, 32% високі оцінки та 6% низькі. Щодо очного навчання, то серед 8% учнів фіксуємо низькі бали, у 62% середні та у 30% високі оцінки активності. Такі результати свідчать, що учні старшого підліткового віку за потреби можуть себе мотиваційно налаштувати та проявляти активність в діяльності, при цьому формат навчання не є ключовим фактором. Очевидно, що більш значимими та визначальними в навчальній діяльності стають індивідуально-особистісні структури підлітка.

Отримано також характерний розподіл значень показників за шкалою «Настрій», де виявлено низькі оцінки настрою серед 11% учнів, як під час дистанційного, так і в умовах очного навчання. Також 39% учнів мають середні оцінки настрою під час навчання «онлайн», та 45% – в умовах традиційного навчання в освітньому закладі. 50% респондентів отримали високі оцінки настрою в умовах дистанційного навчання, на протигагу 44% учнів в умовах очного навчання. Такі результати вказують на те, що респондентам властивий пригнічений емоційний фон, натомість спостерігається, що в умовах дистанційного навчання підлітки більше

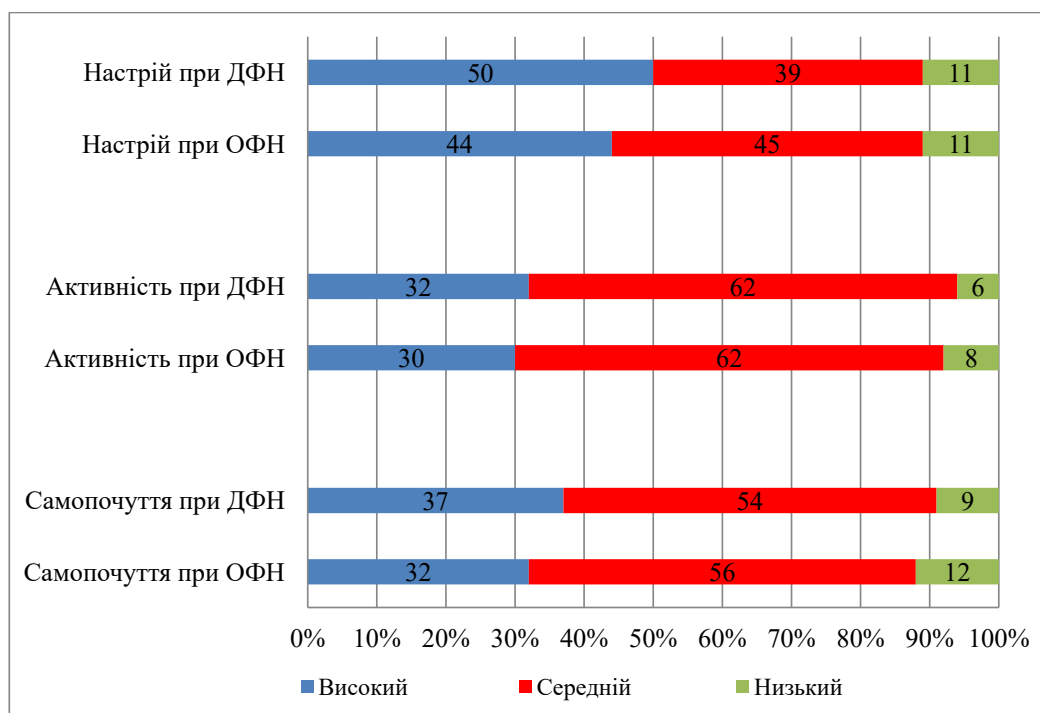


Рис. 2. Відсотковий розподіл досліджуваних за рівнем функціонального стану в умовах змішаного навчання (у %)

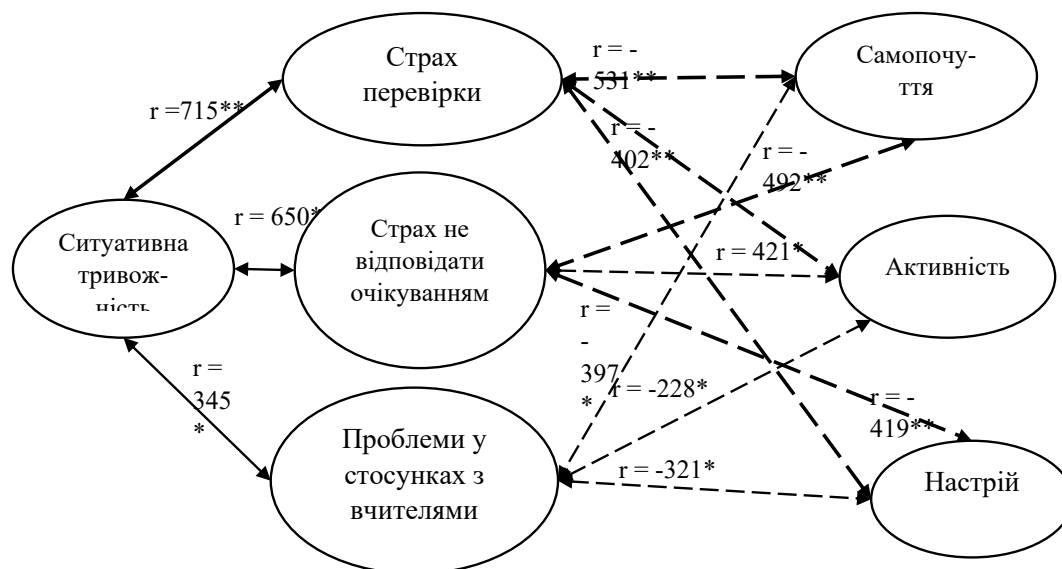


Рис. 3 Кореляційна структура взаємозв'язків між показниками за умов змішаного навчання

переживають позитивні емоції, аніж під час очного навчання.

Здійснений статистичний аналіз t-Стюдента для залежних вибірок, підтвердив наявну статистично значиму відмінність між дистанційною та очною формою навчання у досліджуваній групі, де шкільна тривожність проявляється більше в умовах очного навчання, ніж під час дистанційного ($t=2,33$, при $p \leq 0,05$).

За результатами нашого дослідження було проведено також кореляційний аналіз усіх показників, які отримані в результаті змішаного навчання.

Як видно з рис. 3, прямі кореляційні взаємозв'язки встановлені між ситуативною тривожністю та компонентами шкільної тривожності, зокрема із шкалою «Страх перевірки знань» ($r = 0,715$; $p \leq 0,01$), «Страх не відповідати очікуванням» ($r = 0,650$; $p \leq 0,05$), «Проблеми у стосунках з вчителями» ($r = 0,345$; $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що чим вище рівень ситуативної (реактивної) тривожності в учнів підліткового віку, тим вище негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки знань, страх невідповідності очікуванням, орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, та негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, як результат втрата мотивації до навчання та зниження успішності.

Також визначено розгалужену систему обернених кореляційних зв'язків між компонентами шкільної тривожності та функціональними станами учнів. Відповідно до результатів встановлено: 1) негативний зв'язок між шкалою «Страх перевірки знань» із шкалою «Самопочуття» ($r = -0,531$; $p \leq 0,01$), шкалою «Активність» ($r = -0,402$; $p \leq 0,01$) та шкалою «Настрій» ($r = -0,590$; $p \leq 0,01$). 2) обернений взаємозв'язок між шкалою «Страх не відповідати очікуванням» та шкалою «Самопочуття» ($r = -0,492$; $p \leq 0,01$), шкалою «Активність» ($r = -0,421$; $p \leq 0,05$)

та шкалою «Настрій» ($r = -0,419$; $p \leq 0,01$). 3) негативний зв'язок між шкалою «Проблеми у стосунках з вчителями» та шкалою «Самопочуття» ($r = -0,391$; $p \leq 0,05$), шкалою «Активність» ($r = -0,228$; $p \leq 0,05$) та шкалою «Настрій» ($r = -0,321$; $p \leq 0,05$).

Ці результати свідчать, що чим вище рівень шкільної тривожності учнів підліткового віку, що виражається високим негативним ставленням та переживанням тривоги у ситуаціях перевірки знань, досягнень та можливостей, високою тривогою з приводу оцінок, високим негативним емоційним фоном у стосунках з вчителями, тим гірше самопочуття (психологічний та психічний стан) учня, знижується активність та бажання виконувати різномірну діяльність, що викликає знижений негативний тривалий емоційний фон під час навчання дитини.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, в умовах змішаного навчання учні з різною інтенсивністю реагують на стресову ситуацію змін форми навчання, однак більшість досліджуваних залишається у стійкому прояві середнього рівня занепокоєння та дратівливості. Достовірно виявлено, що тривожність щодо ситуацій шкільного життя проявляється більше в умовах очного навчання, аніж під час дистанційного навчання. Основними маркерами шкільної тривожності учнів є: загальний негативний емоційний фон у стосунках із вчителями; негативні емоційні переживання ситуацій, що пов'язані із потребою саморозкриття та реалізацією себе. Встановлені прямі кореляційні взаємозв'язки між ситуативною тривожністю та компонентами шкільної тривожності, зокрема із шкалою «Страх перевірки знань», «Страх не відповідати очікуванням», «Проблеми у стосунках з вчителями» та негативний зв'язок між шкалою «Страх перевірки знань» із шкалою «Самопочуття», шкалою «Активність» та шкалою «Настрій».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кадемія М.Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С. 330-333.
2. Кухаренко В.М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків: Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
3. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник /уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
4. Собченко Т.М. Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75, Т 3. С. 73-76.
5. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник /за заг. ред. В.В. Олійника, ред. кол.: С.П. Касьян, Л.Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с
6. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 3. С. 28-36.
7. Dushkevych M., Barabashchuk H, Hutsuliak N. Peculiarities of student distance learning in emergency situation condition. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*12 (1Sup2). 2020. pp.71-77.
8. Graham C. Blended learning systems: Definition,current trends, and future directions. http://curtbonk.com/graham_intro.pdf
9. Horn M, Staker H. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: JosseyBass, 2015. 333 p.
10. Lalima K.L.D. Blended Learning an Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 5(1), pp. 129-136