

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н.КАРАЗІНА

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПРИКЛАДНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Особливості соціального благополуччя та задоволеності життям
споживачів дистанційного навчання»

Студентки 4 курсу групи ПС-43
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми «Психологія»
за спеціальністю 053 – ПСИХОЛОГІЯ
Дроботюк С.О.

Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент ЗВО кафедри прикладної психології
Яновська С.Г.

Чотирьохрівнева шкала оцінювання _____
Кількість балів: _____

Члени комісії	_____	_____
	(підпис)	(прізвище та ініціали)
	_____	_____
	(підпис)	(прізвище та ініціали)
	_____	_____
	(підпис)	(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗАДОВОЛЕНOSTІ ЖИТТЯМ, УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ, ЩО Є СПОЖИВАЧАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	5
1.1. Задоволеність життям у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників	5
1.2. Теоретичні підходи до визначення поняття соціального благополуччя	8
1.3. Характеристика учасника освітнього процесу - споживача дистанційного навчання	12
1.4. Особливості соціального благополуччя та задоволеності життям в умовах дистанційного навчання	13
Висновки до розділу 1	17
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗАДОВОЛЕНOSTІ ЖИТТЯМ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ - СПОЖИВАЧІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	18
2.1. Мета і завдання дослідження	18
2.2. Опис вибірки	18
2.3. Характеристика методів дослідження	19
2.4. Аналіз результатів	21
2.4.1. Аналіз та інтерпретація результатів за методом анкетування	21
2.4.2. Аналіз та інтерпретація показників соціального благополуччя та задоволеності життям	32
2.4.3. Аналіз та інтерпретація результатів за методом семантичного диференціалу	36
2.4.4. Контент-аналіз уявлень про дистанційне навчання серед досліджуваних	39
2.4.5. Порівняльний аналіз показників соціального благополуччя та задоволеності життям у різних групах учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання	41
Висновки до розділу 2	45
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	49
АНОТАЦІЯ	52
ABSTRACT	53
ДОДАТКИ	54

ВСТУП

У зв'язку з розгортанням пандемії COVID-19 та повномасштабним вторгненням росії в Україну в 2022 році однією з вагомих змін в організації освітнього процесу стало впровадження дистанційного формату навчання, зокрема серед закладів вищої освіти (ЗВО). Незважаючи на наявні переваги такого формату, студенти та викладачі повідомляли про труднощі в адаптації до нових реалій та подоланні комунікативних бар'єрів.

Наша робота присвячена дослідженню соціального благополуччя та задоволеності життям споживачів дистанційного навчання. Соціальне благополуччя передбачає відчуття залученості до спільноти, довіри до оточуючих та їх прийняття, здійснення персонального соціального внеску та розуміння процесів, що відбуваються у суспільстві. В умовах дистанційного навчання, коли соціальні контакти стають більш обмеженими, постає питання про потенційну вразливість соціального благополуччя.

На відміну від суб'єктивного благополуччя, задоволеність життям є більш стабільним психологічним явищем, що формується на основі тривалого життєвого досвіду та рефлексії. Задоволеність життям кожного окремого індивіда може ґрунтуватися на індивідуальних критеріях, які він визначає найголовнішими для себе. Українські дослідники (О. Щотка, Я. Андрєєва, Ю. Кашпур, А. Остапюк, Л. Березовська) пов'язували це поняття із оцінкою відповідності між очікуваннями та реальними досягненнями особистості. Взаємодія на відстані, опосередкована негативними факторами (наприклад, відчуття соціальної ізоляції, брак живого спілкування), може відобразитися на задоволеності життям. **Актуальність нашого дослідження** зумовлена необхідністю виявлення потенційних проблем у сфері соціального благополуччя та задоволеності життям студентів для подальшої розробки ефективних стратегій їх вирішення.

Об'єкт дослідження: соціальне благополуччя та задоволеність життям.

Предмет: соціальне благополуччя та задоволеність життям учасників освітнього процесу.

Мета дослідження: визначення особливостей соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання.

Гіпотеза №1: споживачі дистанційного навчання виявлятимуть нижчі показники соціального благополуччя та рівня задоволеності життям, ніж ті учасники освітнього процесу, хто здобуває освіту аудиторно.

Гіпотеза № 2: працюючі здобувачі освіти матимуть вищий рівень соціального благополуччя, аніж ті, які тільки навчаються.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання.
2. Визначити особливості соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання.
3. Виявити особливості суб'єктивних уявлень про дистанційне навчання в різних групах його споживачів (учасників освітнього процесу).
4. Порівняти соціальне благополуччя та задоволеність життям у групах учасників освітнього процесу за різними формами навчання та працюючих і непрацюючих студентів.

Методи дослідження:

1. Метод анкетування.
2. Метод вільних асоціацій.
3. Шкала соціального благополуччя К. Кіза (адаптована А. Г. Четвертик-Бурчак).
4. Шкала задоволеності життям Е. Дінера (в адаптації В.О. Олефіра, В.Ф. Боснюка).
5. Метод семантичного диференціалу для виявлення суб'єктивних уявлень студентів про вищу освіту (характеристика понять «Студент», «Дистанційне навчання»).
6. Методи математичної статистики (U-критерій Манна-Уїтні).

Характеристика вибірки: вибірку складають 56 учасників освітнього процесу - студентів вищих навчальних закладів України віком від 17 до 26 років, серед яких 30 навчаються дистанційно та 26 в аудиторному форматі. Зокрема, 24 представники вибірки поєднують навчання з роботою, 32 — не працюють.

Практична значущість: отримані результати дослідження можуть бути використані для розробки рекомендацій для закладів вищої освіти щодо підтримки психологічного стану студентів під час дистанційного навчання.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗАДОВОЛЕНOSTІ ЖИТТЯМ, УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ, ЩО Є СПОЖИВАЧАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Задоволеність життям у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників

Задоволеність життям є складним психологічним феноменом, що протягом останніх десятиліть привертає пильну увагу як іноземних, так і вітчизняних дослідників. Відповідно до тлумачення, запропонованого Американською психологічною асоціацією (APA), задоволеність життям відображає суб'єктивне сприйняття особистістю власного життя як якісного, сповненого смислу та змістовно насиченого [19].

Одним із тих, хто приділив пильну увагу дослідженню цього феномену, був нідерландський соціолог Руут Венговен. У своїх працях він розглядав задоволеність життям як ступінь позитивної оцінки індивідом загальної якості свого життєвого шляху. Він підкреслював, що йдеться не просто про миттєву емоційну реакцію, а про ширшу когнітивну оцінку, яка охоплює все життя в цілому [26].

Слід відмітити, що Р. Венговен запропонував розрізняти “передбачувану” та “очевидну” якість життя. “Передбачувана” якість життя, на його думку, визначається зовнішніми обставинами – матеріальним станом, соціальним статусом, владою та популярністю. “Очевидна” – розкривається через внутрішні показники благополуччя такі, як психічне та фізичне здоров'я, суб'єктивна задоволеність, особистісна реалізація. З цього боку, задоволеність життям виступає індикатором “очевидної” якості життя [26].

Американський психолог Е. Дінер, досліджуючи феномен суб'єктивного благополуччя, визначав задоволеність життям як його ключовий когнітивний компонент. Згідно з теорією Е. Дінера, задоволеність життям являє собою узагальнену оцінку ставлення індивіда до свого життя. Дослідник підкреслював, що ця оцінка є результатом усвідомленого когнітивного процесу, під час якого людина

порівнює об'єктивні обставини свого життя з внутрішніми особистими стандартами та очікуваннями. Якщо реальні життєві обставини відповідають внутрішнім стандартам або перевершують їх, людина відчуває високий рівень задоволеності; якщо ж між ними існує значний розрив, то виникає незадоволеність [16].

Слід зазначити, що задоволеність життям та суб'єктивне благополуччя є близькими, але не тотожними психологічними поняттями, оскільки мають відмінності в динаміці. Задоволеність життям є більш стабільною когнітивною оцінкою загальної якості життя особистості. Вона формується на основі тривалого життєвого досвіду, рефлексії власного життєвого шляху. На противагу цьому, суб'єктивне благополуччя є більш динамічним і мінливим станом, що залежить від поточних емоційних переживань [16]. Однак, інтенсивні та тривалі негативні психологічні стани, зокрема депресія та тривожність, можуть бути пов'язані із нижчою задоволеністю життям [21, 25], що говорить про те, що недоречно повністю заперечувати та виключати контекст емоційного стану. Разом з тим, варто зважати, що тимчасові негативні переживання та життєві труднощі не виявляють подібних статистично значущих зв'язків [16] і рівень задоволеності життям людей не зазнає помітних змін, зберігаючи свою стабільність.

Характеризуючи конструкт “задоволеності життям”, потрібно відмітити суб'єктивність та індивідуальність критеріїв, за якими особистість визначає власну задоволеність життям. Об'єктивні умови життя, такі як матеріальне становище, соціальний статус, професійні досягнення становлять важливу основу для формування загальної оцінки якості життя, однак не завжди корелюють з внутрішнім відчуттям щастя [16; 26]. Так, індивід з високим рівнем матеріального забезпечення, успішною кар'єрою та визнанням у професійній сфері може перебувати в стані хронічної незадоволеності та відчувати внутрішню порожнечу. Натомість особа з більш скромними зовнішніми досягненнями та здобутками може демонструвати високий рівень життєвого оптимізму, психологічної стійкості та глибокого задоволення від власного життєвого шляху. З цього погляду, задоволеність життям виступає не стільки об'єктивною характеристикою зовнішніх обставин, скільки

результатом внутрішньої роботи особистості з осмислення та інтерпретації свого життєвого досвіду.

Сучасні вітчизняні дослідники також все частіше приділяють увагу вивченню феномену задоволеності життям. О. Щотка та Я. Андрєєва у своїх наукових статтях трактують задоволеність життям як когнітивний елемент відчуття психологічного благополуччя особистості [11], що перегукується з підходом Е. Дінера.

Ю. Кашпур та А. Остапук розглядають більш комплексне визначення, розуміючи під задоволеністю життям особливий психологічний стан, для якого характерно вдоволення широкого спектру актуальних потреб особистості — від базових вітальних до вищих психологічних. Не менш важливими компонентами цього стану є відповідність рівня домагань реальним можливостям людини [5]. Таким чином, у концепції цих авторів задоволеність життям розглядається як динамічний баланс між очікуваннями і реальними досягненнями.

Дослідниця Л. Березовська пропонує розглядати задоволеність життям через низку конкретних проявів: по-перше, як інтерес до життя, що протистоїть апатії; по-друге, як цілеспрямованість і послідовність у реалізації життєвої мети; по-третє, як відповідність між висунутими і фактично досягнутими цілями; по-четверте, як позитивну оцінку особистісних якостей і власних вчинків; і, нарешті, як загальний позитивний емоційний фон, що супроводжує життєдіяльність людини [1]. Цей підхід дозволяє розглядати задоволеність життям як конкретний психологічний феномен з чітко визначеними поведінковими та емоційними проявами.

Отже, у своїй роботі ми притримуємось того визначення, що задоволеність життям є когнітивною складовою суб'єктивного благополуччя особистості. Цей феномен представляє собою загальну оцінку людиною того, наскільки її влаштовує загальний перебіг життя та сформований стан справ у різних сферах життєдіяльності. Важливо, що така оцінка ґрунтується на індивідуальних, суб'єктивних критеріях і може мати відносну стабільність протягом тривалого часу, оскільки відображає не ситуативні емоційні реакції на життєві обставини, а загальне, виважене часом, ставлення до умов життя та особистісних досягнень.

1.2. Теоретичні підходи до визначення поняття соціального благополуччя

Якісні соціальні взаємини, можливість отримати підтримку з боку оточення виступають важливими чинниками як загального психологічного благополуччя, так і задоволеності життям зокрема. З моменту народження людина входить до соціальної системи, тому потреба в успішній інтеграції в соціум та формуванні збалансованих міжособистісних стосунків є однією з базових психологічних потреб кожного індивіда.

Значущість соціальної взаємодії для психологічного здоров'я особистості знаходить своє відображення в працях представників різноманітних психологічних шкіл та напрямків. А. Адлер, працюючи у межах індивідуальної психології, розробив поняття «соціального інтересу», що передбачає вроджену здатність до співпраці, співпереживання та готовність допомагати суспільству. Він стверджував, що повноцінне функціонування людини значною мірою залежить від можливості ефективно взаємодіяти з іншими, відчувати себе частиною спільноти та приносити їй користь [12].

Серед представників гуманістичної психології можна виділити А. Маслоу, що розробив теорію ієрархії потреб, у межах якої виділяв потребу в приналежності та любові. Ця потреба, яку він відносив до вищих рівнів своєї ієрархії, полягає у прагненні людини формувати і підтримувати міцні соціальні зв'язки, відчувати приналежність до певної спільноти. Згідно з теорією А. Маслоу, задовольняючи цю потребу, людина наближається до розкриття свого потенціалу та самоактуалізації [22].

Е. Фромм також звертав особливу увагу на соціальний аспект людського існування. Він визначав потребу у встановленні зв'язків як одну з п'яти екзистенційних потреб людини. Е. Фромм вважав, що формування здорових соціальних зв'язків є необхідною умовою для подолання відчуття ізоляції та зростання особистості, здатної до продуктивної любові та творчості [9].

У площині позитивної психології та сучасних досліджень психологічного благополуччя науковці також наголошують на важливому значенні соціальних зв'язків. К. Ріфф у шестикомпонентній моделі визначає позитивні взаємини з

оточуючими як одну із основних складових психологічного благополуччя поряд із самоприйняттям, автономією, особистісним зростанням, контролем над середовищем та наявністю життєвих цілей [24].

У той час американські психологи Р. Раян та Е. Десі, які представили теорію самодетермінації та вивчали особливості вольової поведінки людини, виділяли потребу у зв'язках з іншими як одну з трьох базових людських потреб. На думку дослідників, побудова близьких стосунків із значущими людьми у сумісності із задоволенням потреб у автономії та компетентності сприяє розвитку ініціативної, діяльної, активної особистості та забезпечує її психологічне благополуччя [10].

Перші дослідження та розробки власне соціального благополуччя відбувалися серед політичних та економічних наук, де вчені прагнули виділити певні об'єктивні соціальні фактори, які могли б гарантувати зростання благополуччя населення. У цьому сенсі дослідники здебільшого зосереджувались на матеріальній забезпеченості, умовах праці, доступу до навчання, медицини тощо.

У психології дане поняття визначається як багатовимірний конструкт, що відображає ступінь задоволеності особистості своїм положенням у соціумі, міжособистісними стосунками та станом суспільства, частиною якого вона себе вважає. Українська науковиця Т. Данильченко пропонує термін “суб'єктивне соціальне благополуччя”, акцентуючи увагу на суб'єктивному характері переживання людиною свого соціального функціонування. Таке уточнення пов'язано з тим, що суб'єктивне соціальне благополуччя розглядають переважно як індивідуальний, “внутрішній” феномен, на який впливають різноманітні соціальні фактори, у той час як поняття соціального благополуччя можуть використовувати для характеристики загального стану суспільства [3], використовувати у контексті соціологічних досліджень.

За визначенням Т. Данильченко, суб'єктивне соціальне благополуччя — це інтегральний соціально-психологічний феномен, що передбачає оцінку людиною свого соціального функціонування, яка формується на основі співвідношення рівня домагань та ступеню задоволеності соціальних потреб. Якщо це співвідношення виявляється узгодженим, особистість сприймає власне соціальне буття

оптимальним, що викликає позитивні емоції. [3]. Дослідниця виділяє три основні групи соціальних потреб, що лежать в основі суб'єктивного соціального благополуччя [2]:

1. Потреби в соціальній інтеграції, які можуть бути як внутрішніми (потреба в прихильності, відчутті “свого місця”, прийнятті), так і зовнішніми (потреба в приналежності до групи, інтеграції в соціальне середовище, здійсненні впливу на оточення).
2. Потреби в соціальному схваленні, що також поділяються на внутрішні (потреба у відчутті власної компетентності) та зовнішні (потреба в повазі з боку оточуючих, визнанні, відчутті власної корисності для інших).
3. Потреби в соціальній підтримці, які включають внутрішні (потреба в розумінні, співпереживанні) та зовнішні (потреба в турботі, фізичному контакті, отриманні допомоги) аспекти.

Серед теоретичних підходів до вивчення соціального благополуччя широке визнання отримала модель американського психолога К. Кіза. Науковець визначає соціальне благополуччя як оцінку індивідом якості свого положення та функціонування в соціальному просторі. У своїй моделі К. Кіз виокремлює п'ять основних вимірів соціального благополуччя [18]:

- Соціальна інтеграція — параметр, що відображає, наскільки якісними є стосунки людини із суспільством загалом та окремими спільнотами, до яких вона належить. Передбачається, що соціально інтегрована особистість відчуває себе повноцінною частиною соціуму, має почуття спільності, взаємозв'язку з іншими людьми, які її оточують (наприклад, сусідами, колегами, представниками тієї ж професійної групи тощо).
- Соціальне прийняття — це уявлення індивіда про людську природу і суспільство в цілому, засноване на узагальненому сприйнятті якостей інших людей. Особистість, що виражає високі показники соціального прийняття, здатна довіряти людям навколо, вірити в їх позитивні якості, доброту, чесність, вбачати в них підтримку. К. Кіз зауважує, що соціальне схвалення можна розглядати як аналог особистісного самоприйняття: подібно до того, як

психологічно здорові люди приймають себе з усіма своїми сильними та слабкими сторонами, вони також здатні приймати інших людей з їхніми недоліками та чеснотами.

- Соціальний внесок — це показник, що демонструє міру суспільної цінності особистості. Він включає переконаність людини в тому, що вона є важливим членом соціальної спільноти, має, що запропонувати світу та здатна принести користь суспільству.
- Соціальна актуалізація — оцінка індивідом можливостей і векторів розвитку суспільства. Цей вимір передбачає віру в потенціал соціуму та переконаність у тому, що суспільство має резерви для позитивного розвитку, що втілюються завдяки його інституціям та громадянам. Соціальна актуалізація тісно пов'язана з відчуттям, що суспільні процеси можна спрямовувати та контролювати, а також із вірою в те, що суспільство має силу самостійно визначати свій шлях. Особистість, що поділяє ці відчуття, також здатна бачити себе у ролі того, хто приведе суспільство до позитивних змін та зростання.
- Узгодженість із суспільством — індивідуальне сприйняття структурованості, якості та функціональності соціального середовища, що супроводжується прагненням зрозуміти закономірності його роботи. Люди з високим рівнем соціального благополуччя не лише цікавляться світом навколо них, а й відчують, що здатні зрозуміти логіку соціальних процесів.

Зважаючи на розглянуті компоненти соціального благополуччя в моделі К. Кіза, слід відзначити, що більшість із них зосереджена на оцінці процесів та структур макросоціального середовища. Водночас рівень міжособистісних стосунків частково можуть відображати такі виміри, як соціальна інтеграція та прийняття, оскільки вони характеризують відчуття приналежності та здатність індивіда довіряти людям, встановлювати соціальні зв'язки. Таким чином, модель К. Кіза пропонує комплексний підхід до розуміння соціального благополуччя людини, охоплюючи глобальні аспекти взаємодії з суспільством та окремі елементи міжособистісних стосунків, що дозволяє оцінити різні виміри соціального функціонування особистості.

У підсумку, на основі розглянутих підходів, можна зробити висновок, що соціальне благополуччя – це широке поняття, яке розкриває суб'єктивну оцінку особистістю якості своїх соціальних зв'язків, міри інтеграції в суспільство, відчуття власної цінності для соціуму, сприйняття стану та перспектив розвитку суспільства.

1.3. Характеристика учасника освітнього процесу - споживача дистанційного навчання

Для розгляду нашої теми доцільно зупинитися на визначенні поняття “споживач дистанційного навчання”. Епідеміологічні виклики та військова агресія протягом останніх років спричинили вимушений перехід до дистанційного формату навчання в багатьох українських навчальних закладах. Важливо відзначити, що дистанційне навчання не було абсолютно новою тенденцією, оскільки вже тривалий час було законодавчо закріплено як одна з офіційних форм здобуття вищої освіти в Україні, задовго до початку епідемії чи воєнних дій. У Законі України “Про вищу освіту” подається визначення дистанційної форми здобуття освіти, яка являє собою «індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [6].

У контексті ринку освітніх послуг виокремлюються два ключові суб'єкти: виробник та споживач. Функцію виробника освітніх послуг традиційно виконують навчальні заклади, зокрема заклади вищої освіти. Натомість споживачем освітнього продукту виступає безпосередньо студент, або потенційний здобувач, який розглядає можливість навчання у конкретному закладі вищої освіти [4].

Звертаючись до словнику української мови, ми знаходимо, що споживач – це «особа чи організація, яка використовує, споживає певну продукцію», що фактично ототожнює це поняття з покупцем [8]. У сфері освіти такою продукцією виступають знання та навички, які здобуває студент, а також певні навчальні матеріали, що у цьому допомагають [4].

Узагальнюючи проаналізовану інформацію, можемо запропонувати наступне визначення поняття “споживач дистанційного навчання”. Це особа, яка споживає освітні послуги в спеціалізованому середовищі, характерними ознаками якого є відсутність безпосереднього фізичного контакту між педагогом та здобувачем освіти та функціонування на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Комунікація між учасниками такого навчання реалізується через різноманітні цифрові канали, включаючи чати, відеоконференції та інші інструменти, що забезпечують можливість зворотного зв’язку у реальному часі.

Нормативним актом, який регулює організацію дистанційного навчання в Україні та визначає його учасників, є Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом МОН від 25.04.2013 №466. Воно визначає, що суб’єктами такого виду навчання виступають особи, що навчаються, та особи, які організовують навчальний процес [7]. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, учасниками освітнього процесу, у тому числі споживачами дистанційної освіти, є наступні категорії громадян [6]:

- здобувачі вищої освіти;
- особи з особливими потребами;
- іноземні громадяни;
- науково-педагогічні та педагогічні працівники;
- учні та студентська молодь для здобуття додаткових знань.

1.4. Особливості соціального благополуччя та задоволеності життям в умовах дистанційного навчання

Дистанційне навчання, хоч і здається на перший погляд доступним, гнучким та зручним форматом, проте має свої психологічні обмеження, які часто проявляються у соціальній сфері. Не всі учасники освітнього процесу можуть бути готовими до відсутності живого спілкування. Найбільш вразливою категорією в цьому плані є першокурсники. Відсутність безпосередніх контактів з одногрупниками та викладачами у перші роки навчання перешкоджає їхній соціально-психологічній

адаптації до нового академічного середовища [27]. Це може негативно позначатися на відчутті інтегрованості у спільноту.

В умовах дистанційного навчання основним інструментом для формального та неформального спілкування студентів між собою є соціальні мережі та месенджери. Постає питання, чи можуть вони замінити звичне спілкування та задовольнити соціальні потреби користувачів. Деякі дослідження [14] підтверджують цю тезу та виявляють, що соціальні мережі дозволяють людям налагоджувати стосунки з іншими, отримувати підтримку, що здатне зменшити відчуття самотності та підвищити задоволеність життям.

Сучасні технології забезпечують можливість синхронного навчання, що полягає у одночасній присутності викладача та студентів за допомогою спеціалізованих онлайн-платформ. Вони мають перевагу над звичайними соціальними мережами, тому що забезпечують комунікацію в реальному часі з повноцінним аудіовізуальним супроводом. Незважаючи на це, спілкування не можна вважати повноцінним, оскільки студенти мають можливість у будь-який момент вимкнути камеру чи мікрофон і це може приховати їх чесні реакції і невербальні сигнали [13].

Саме тому дослідники піддають сумніву ефективність віддаленої комунікації. Існують дані про те, що цифрове спілкування не розвиває почуття спільності між його учасниками, проте деякі дослідження демонструють зворотне [20]. Водночас, Nehir et al. зазначають, що не всі учасники освітнього процесу мають однакові потреби у соціальній спільності [15]. Деякі студенти можуть мати важливі для них соціальні зв'язки за межами академічного середовища. Це дозволяє їм почуватись соціально інтегрованими, незалежно від взаємин з одногрупниками та викладачами.

Дослідження Liu Q, Lin D [20], проведене у 2020 році серед китайських студентів на дистанційному навчанні, показало, що неодружені безробітні студенти зазнавали вищого рівня самотності порівняно з респондентами, які мали роботу або перебували у шлюбі. Варто зазначити, що попри ці відмінності, загальні показники самотності залишалися високими в усіх досліджуваних групах. Працевлаштовані студенти виявляли нижчі показники тривожності, що дослідники пояснювали тим,

що вони вже мали досвід застосування інструментів для віддаленого спілкування (електронна пошта, онлайн-конференції та форуми) на роботі. Це могло сформулювати у цієї групи студентів кращу адаптивність до віртуального навчального простору.

Дослідження китайських вчених відбувалося у два етапи: перше вимірювання було проведено на початку пандемії, друге — в період її розпалу навесні 2020 року. Загалом студенти оцінювали якість соціальної взаємодії (що включала задоволеність взаємодією з однокурсниками та викладачами, якістю використовуваних інструментів дистанційного навчання, особливості командної роботи в онлайн-форматі) вище на початковому етапі переходу до дистанційного навчання порівняно з пізнішими періодами. Це може свідчити про початковий ентузіазм та нівелювання негативних аспектів дистанційного формату на тлі новизни, який з часом поступився місцем більш реалістичному сприйняттю та накопиченому досвіду. Тим не менш, важливо підкреслити, що в обох часових точках показники задоволеності утримувалися на рівні вище середнього, що вказує на загальну адаптивність студентської спільноти до викликів дистанційної освіти [20].

Отже, актуальними проблемами серед учасників освітнього процесу -споживачів дистанційного навчання постають питання адаптації, інтеграції, почуття спільності та самотності, що є важливими аспектами для представників юнацького та раннього дорослого віку, які розпочинають свій професійний шлях, встановлюють нові соціальні зв'язки та інтегруються в суспільство.

Переходячи до питання задоволеності життям, варто відмітити, що в українських реаліях цей показник може залежати не лише від особливостей та умов дистанційного навчання, а також може бути пов'язаний із загальною соціально-політичною ситуацією, спричиненою військовими діями. Війна може створювати додаткові психологічні навантаження, змінювати життєві пріоритети та впливати на емоційний стан студентів, що, своєю чергою, позначається на їхньому сприйнятті якості життя.

Міжнародна група науковців дослідила рівень стресу, депресії, тривоги та задоволеності життям студентів ЗВО у західних регіонах України у межах двох

часових періодів: під час пандемії COVID-19 (2020 р.) та восени 2022 р. (період збройної агресії) [23]. Восени 2022 року близько 27 % респондентів (вибірка склала 862 учасника) повідомляли про низький рівень задоволеності життям. При цьому показники довоєнного рівня задоволеності життям та власне воєнного не мали значних відмінностей. Водночас, подібна ситуація спостерігалась також і щодо тривоги. Натомість, дослідники зазначили, що симптоми депресії та стресу дещо зменшилися під час війни порівняно з пандемією.

Дослідження продемонструвало несподіваний психологічний феномен серед українських студентів — відсутність очікуваного погіршення психічного стану під час війни порівняно з періодом пандемії. Як зазначили самі автори, це може свідчити про високу психологічну стійкість молоді та ефективні механізми адаптації до стресових умов, а також може бути пов'язано із відносно безпечнішою ситуацією у віддалених від фронту містах [23]. Однак частка незадоволених життям студентів досить значна, що підтверджує необхідність уваги до психологічного стану студентів.

У свою чергу, Inge Andriani et al. намагались вивчити опосередкований вплив академічного стресу та технологічного перенавантаження, спричиненими переходом до дистанційної форми навчання, на рівень щастя студентів коледжу. У результаті за допомогою регресійного аналізу вони виявили, що дані фактори визначають щастя студентів на 20,3% (при цьому окремо технологічне навантаження не виявило значного впливу). З цього дослідження, ми бачимо, що умови дистанційного навчання можуть позначатися на відчутті щастя, що підтверджує актуальність та важливість вивчення цієї теми [17].

Тож, підсумовуючи, зазначимо, що дистанційне навчання створює психологічні виклики у соціальній сфері, впливаючи на емоційний стан, почуття спільності та рівень самотності. Тим часом, соціальне благополуччя та задоволеність життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання залежать від їхніх індивідуальних особливостей, наявності альтернативних соціальних зв'язків та здатності адаптуватися до життєвих обставин та зовнішніх викликів.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було проаналізовано теоретичні засади вивчення соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання. У даній роботі задоволеність життям розглядається як когнітивна складова суб'єктивного благополуччя особистості, яка відображає загальну оцінку людиною якості її життя відповідно до індивідуальних критеріїв. Визначено, що цей феномен має відносну стабільність, оскільки відображає не ситуативні емоційні реакції, а загальне сприйняття життєвих обставин та шляху особистості.

Соціальне благополуччя об'єднує комплекс суб'єктивних оцінок щодо власної інтегрованості у соціум, якісних характеристик міжособистісних взаємин, усвідомлення особистої значущості для оточення та бачення суспільних перспектив.

Учасники освітнього процесу - споживачі дистанційного навчання визначаються як особи, які отримують освітні послуги у межах спеціалізованого середовища без безпосереднього фізичного контакту з викладачем, із застосуванням сучасних цифрових технологій та інтерактивних інструментів комунікації.

Аналіз особливостей соціального благополуччя та задоволеності життям в умовах дистанційного навчання виявив, що цей формат навчання створює певні психологічні виклики у соціальній сфері, впливаючи на емоційний стан, почуття спільності та рівень самотності здобувачів освіти. Найбільш вразливими є першокурсники, які можуть зазнавати перешкоди в процесі соціально-психологічної адаптації. Водночас виявлено, що рівень соціального благополуччя та задоволеності життям споживачів дистанційного навчання значною мірою залежить від їхніх індивідуальних психологічних характеристик, наявності позанавчальних соціальних контактів та здатності адаптуватися до зовнішніх викликів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗАДОВОЛЕНOSTІ ЖИТТЯМ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ - СПОЖИВАЧІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Мета і завдання дослідження

Об'єкт дослідження: соціальне благополуччя та задоволеність життям.

Предмет: соціальне благополуччя та задоволеність життям учасників освітнього процесу.

Мета дослідження: визначення особливостей соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання.

Гіпотеза №1: споживачі дистанційного навчання виявлятимуть нижчі показники соціального благополуччя та рівня задоволеності життям, ніж ті учасники освітнього процесу, хто здобуває освіту аудиторно.

Гіпотеза № 2: працюючі здобувачі освіти матимуть вищий рівень соціального благополуччя, аніж ті, які тільки навчаються.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання.
2. Визначити особливості соціального благополуччя та задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання.
3. Виявити особливості суб'єктивних уявлень про дистанційне навчання в різних групах його споживачів (учасників освітнього процесу).
4. Порівняти соціальне благополуччя та задоволеність життям у групах учасників освітнього процесу за різними формами навчання та працюючих і непрацюючих студентів.

2.2. Опис вибірки

У дослідженні взяли участь 56 студентів віком від 17 до 26 років. Серед них 40 дівчат та 16 хлопців. Переважна кількість респондентів навчається за денною формою (4 заочно) у закладах вищої освіти у різних регіонах України. Серед опитуваних 25 осіб змінили місце проживання у зв'язку з війною.

Відповідно до формату навчання, досліджувані поділились на дві групи: ті, хто навчаються онлайн (30), та ті, хто навчаються офлайн (26). Серед тих, хто навчається онлайн, лише 15 осіб мали досвід навчання у закладі вищої освіти у форматі офлайн.

До категорії студентів, що поєднують навчання з роботою, увійшло 24 людини, до тих, хто не працює, — 32. Щодо особливостей місця проживання респонденти повідомили, що 28 з них проживають з батьками, 28 — окремо від батьків.

2.3. Характеристика методів дослідження

Метод анкетування

У дослідженні застосовано метод анкетування з метою збору соціально-демографічної інформації про респондентів. У анкеті досліджуваним було запропоновано відповісти на запитання закритого та відкритого типу щодо віку, статі, закладу вищої освіти, форми навчання (денна або заочна), а також щодо формату навчання (онлайн чи офлайн) та наявності досвіду офлайн - навчання. Наступні запитання стосувалися соціального контексту життя студентів: регіон проживання, зміна місця проживання у зв'язку з війною, поєднання навчання з працею, формат роботи (віддалений чи очний), а також з ким саме проживає респондент (з батьками, партнером, друзями, самотійно тощо). Крім того, учасникам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою власний емоційний стан, матеріальне становище та стан фізичного здоров'я. Повний перелік питань поданий у додатку. Отримані дані були використані для формування досліджуваних груп.

Метод вільних асоціацій

Для вивчення уявлень про дистанційне навчання було використано метод вільних асоціацій, який передбачає фіксацію перших слів або словосполучень, що

виникають у відповідь на задане стимульне поняття. Досліджуваним пропонувалося завдання: «Запишіть, будь ласка, слова чи словосполучення, які першими спадають на думку у зв'язку з поняттям “споживач дистанційної освіти”».

Цей метод дозволяє отримати спонтанні вербальні реакції, що відображають індивідуальні уявлення про певне поняття.

Шкала соціального благополуччя К. Кіза (адаптована А.Г. Четвертик-Бурчак)

Для вивчення соціального благополуччя було використано шкалу К. Кіза в адаптації А.Г. Четвертик-Бурчак. Методика складає з 15 тверджень, які утворюють 5 субшкал:

- соціальна інтеграція — відчуття залученості та приналежності до спільноти;
- соціальне прийняття — довіра до оточуючих людей та прийняття їхніх сильних та слабких сторін;
- соціальний внесок — відчуття своєї цінності та користі для суспільства;
- соціальна актуалізація — віра у потенціал та розвиток суспільства, готовність брати активну участь у цьому процесі;
- узгодженість із суспільством — розуміння логіки та закономірностей соціальних процесів.

Загальний показник соціального благополуччя можна отримати шляхом сумування балів за усіма субшкалами.

Шкала задоволеності життям Е. Дінера (в адаптації В.О. Олефіра, В.Ф. Боснюка)

Для вимірювання загального рівня задоволеності життям було застосовано шкалу Е. Дінера в українській адаптації В.О. Олефіра та В.Ф. Боснюка. Методика складається з 5 тверджень, що відображають суб'єктивне ставлення респондента до свого життя загалом. Оцінювання здійснюється за 7-бальною шкалою (від “повністю не згоден” до “повністю згоден”).

Метод семантичного диференціалу (адаптований С.Г. Яновською, П.О. Севост'яновим, Р.Л. Туренко)

Для вивчення суб'єктивного образу дистанційного навчання у свідомості студентів було використано метод семантичного диференціалу. Семантичний диференціал — це метод, розроблений Чарльзом Осгудом у 1952 році, який дозволяє кількісно та якісно визначити емоційне та смислове ставлення досліджуваного до певного стимулу.

У межах нашої роботи респондентам було запропоновано оцінити поняття “Студент” та “Дистанційне навчання” за 12-ма біполярними шкалами (активний — пасивний, хороший — поганий тощо). На основі цих шкал підраховуються показники за факторами оцінки, сили та активності. Фактор оцінки показує те, як емоційно людина ставиться до досліджуваного поняття (позитивно чи негативно). Фактор сили відображає, наскільки потужним чи впливовим здається поняття. Фактор активності дозволяє виявити, наскільки активно або пасивно, на думку досліджуваного, може проявлятися ця сила.

Статистичні методи дослідження

Для обробки та аналізу отриманих емпіричних даних використовувалися методи математичної статистики з використанням пакету програм SPSS Statistics. У дослідженні були застосовані:

- описова статистика (обчислення середніх значень, стандартного відхилення для проведених вимірювань);
- U-критерій Манна-Уїтні (для порівняння двох незалежних вибірок студентів онлайн- і офлайн-форм навчання; працюючих та непрацюючих студентів).

Для визначення уявлень досліджуваних про “споживача дистанційного навчання” був використаний метод контент-аналізу.

2.4. Аналіз результатів

2.4.1. Аналіз та інтерпретація результатів за методом анкетування

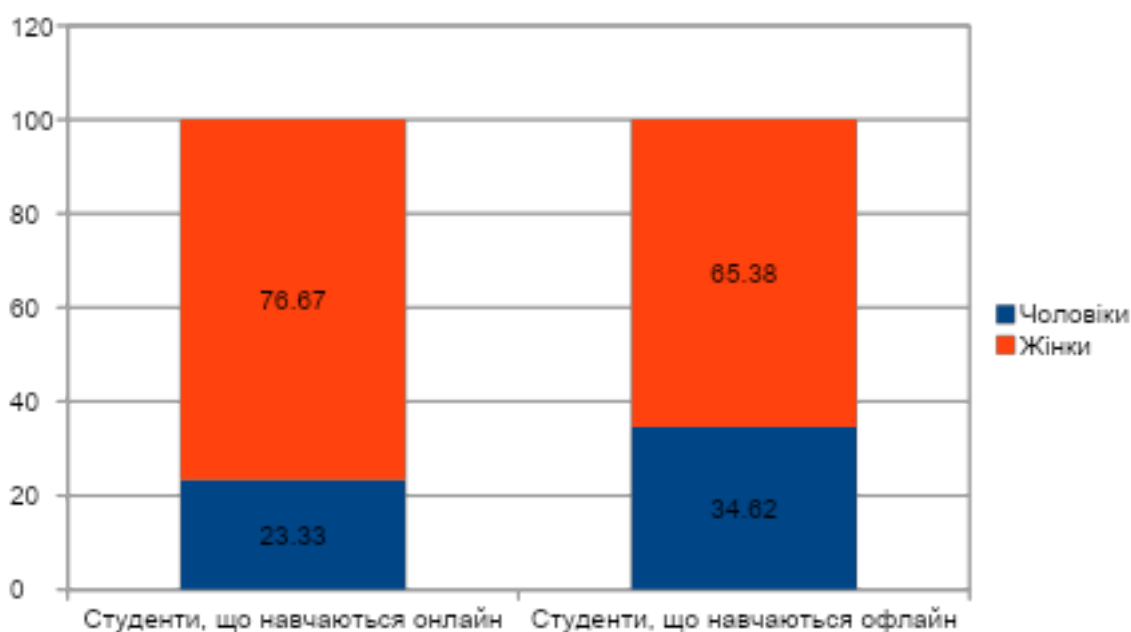
На основі зібраних анкетних даних за критерієм формату навчання було сформовано дві основні групи для дослідження. Визначено, що до групи студентів,

що навчаються онлайн, входять 30 осіб (53,57%), а до групи тих, хто навчається офлайн, — 26 осіб (46,43%). Результати узагальнено представлені на малюнку 2.1.



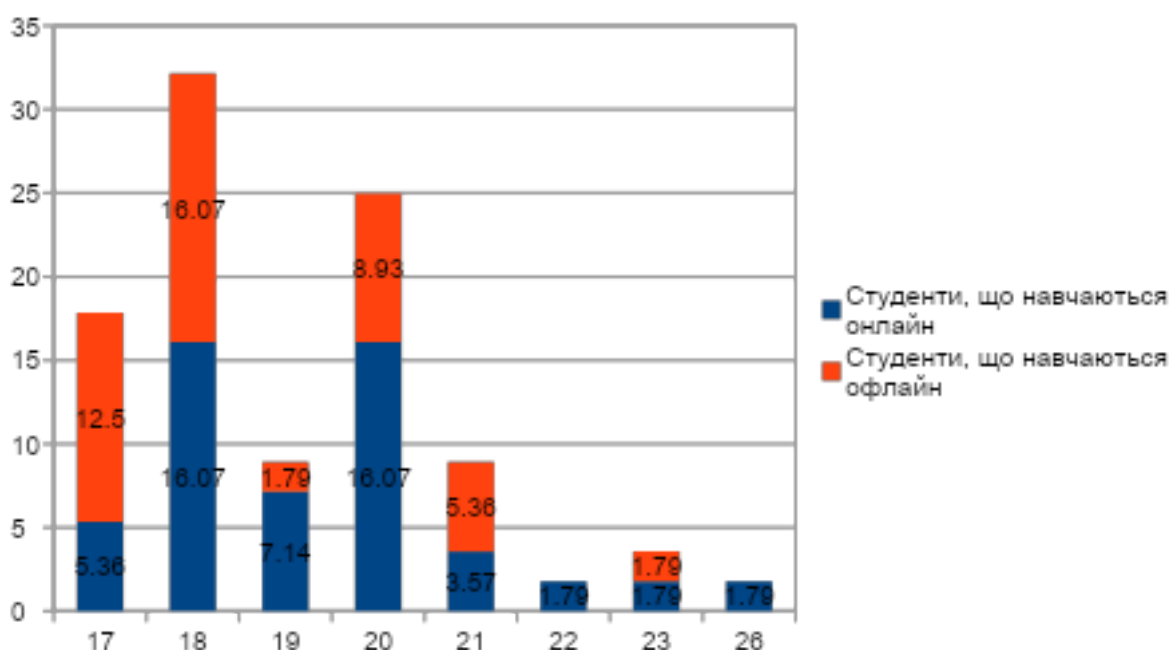
Мал 2.1. Розподіл досліджуваних за форматом навчання

У групі респондентів, які навчаються в онлайні (n=30), 76,7 % становлять жінки (23 особи), у той час як чоловіків — 23,3% (7 осіб). У групі студентів офлайн-формату (n=26) жінок дещо менше — 65,4% (17 осіб), а чоловіків — 34,6% (9 осіб). Таким чином, у обох групах переважають дівчата, однак у першій групі цей показник вищий.



Мал 2.2. Розподіл досліджуваних за статтю

Розподіл за віком респондентів представлений на малюнку 2.3.



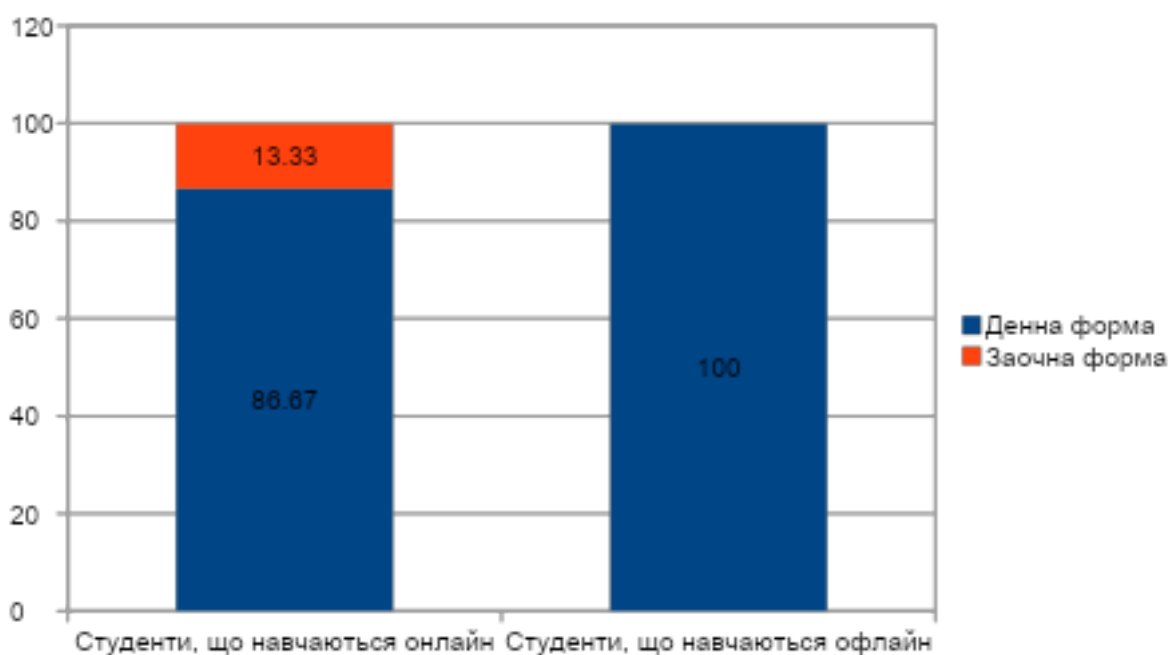
Мал 2.3. Розподіл досліджуваних за віком

У групі студентів, що навчаються у форматі онлайн ($n=30$), найпоширенішими є вікові категорії 18 років і 20 років, кожна з яких становить по 16,07%. Дещо меншою є частка 19-річних студентів — 7,14%, тоді як вікові категорії 17, 21, 22, 23 та 26 років представлені лише поодинокі (від 1,79% до 5,36%).

У групі студентів, які навчаються офлайн ($n=26$), найбільш чисельними є вікові категорії 18 років — 16,07 % та 17 років — 12,5%. Також у цій групі представлені студенти віком 20 років (8,93%) і 21 рік (5,36%). У віці 19 та 23 років спостерігається по 1,79% респондентів.

Тож, як бачимо, переважна частина досліджуваних обох груп перебуває у віковому діапазоні 17-20 років, разом з тим група “онлайн” демонструє більшу вікову різноманітність.

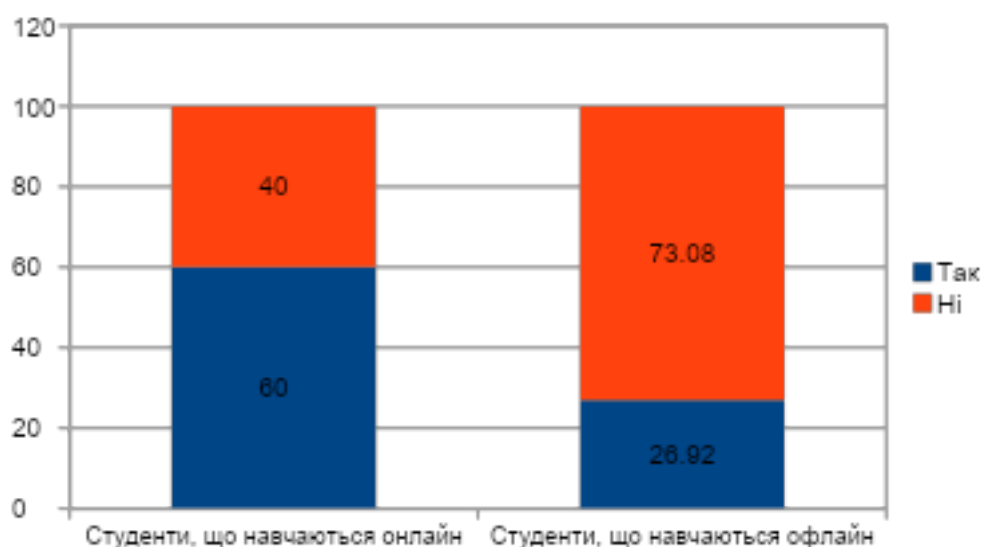
Щодо розподілу відповідей про форму навчання у закладі вищої освіти (денна чи заочна) серед опитуваних отримано наступні результати, представлені на малюнку 2.4.



Мал 2.4. Розподіл досліджуваних за формою навчання у ЗВО

У групі учасників освітнього процесу — споживачів дистанційного навчання переважає денна форма навчання (86,67%), тоді як 13,33% навчаються заочно. У іншій групі всі респонденти навчаються за денною формою. Таким чином, денна форма навчання є домінуючою серед усіх опитаних, у групі студентів, що навчаються аудиторно, спостерігається частка заочників.

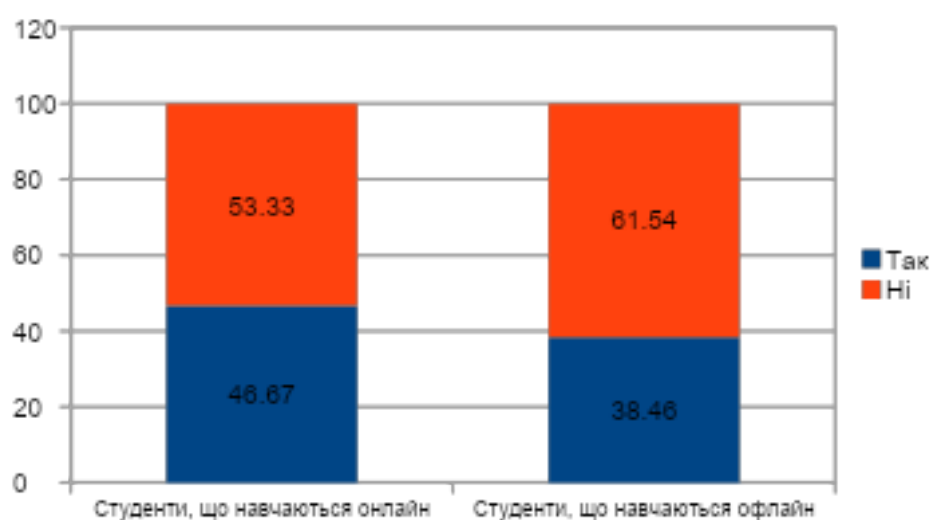
Було визначено, чи змінювали респонденти місце проживання у зв'язку з війною. Результати наочно можна побачити на малюнку 2.5.



Мал. 2.5. Розподіл студентів за фактом зміни місця проживання у зв'язку з війною

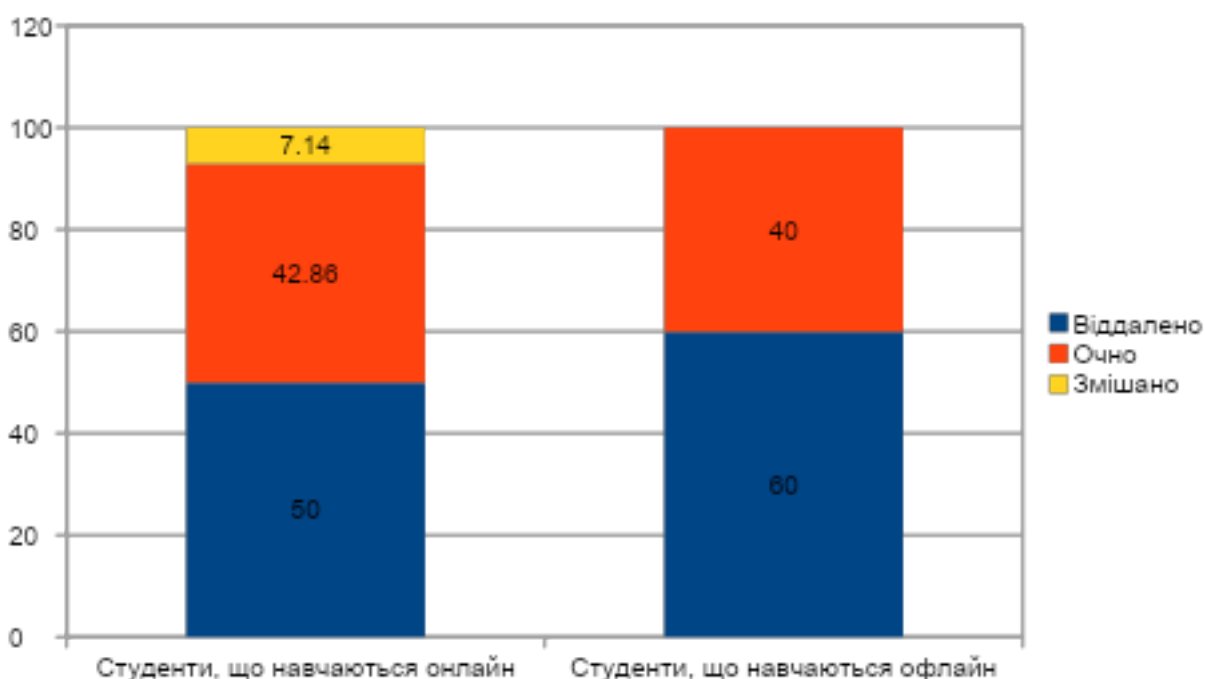
В обох групах є особи, що були змушені покинути свої домівки. Найчастіше про цей соціальний статус заявляли студенти дистанційної форми навчання. Зокрема, у групі “онлайн” 60% досліджуваних повідомили про зміну місця проживання, а у групі “офлайн” лише 26,92%. Такий розподіл може бути пов’язаний з тим, що дистанційне навчання поширене у прифронтових регіонах, де студенти частіше вимушені переїжджати до безпечніших областей, не перериваючи при цьому освітній процес.

Досліджуваних було опитано стосовно того, чи поєднують вони навчання з працею. Розподіл відповідей студентів наявний на малюнку 2.6.



Мал. 2.6. Розподіл студентів за фактом того, чи поєднують вони навчання із працею

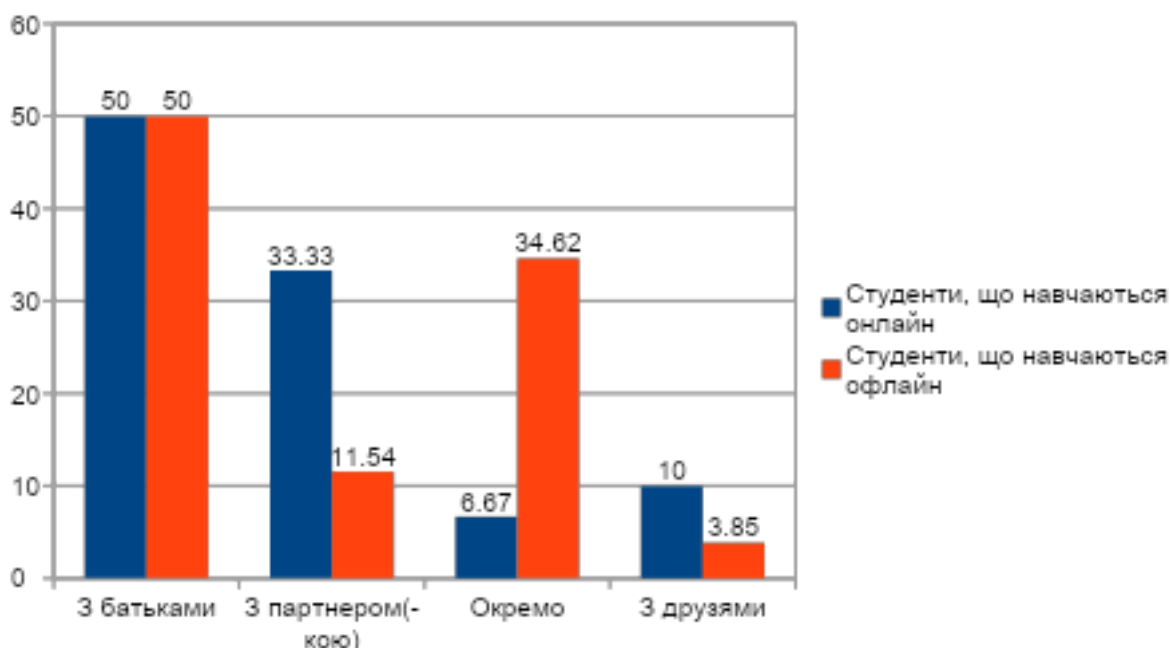
Загалом 24 опитуваних повідомили, що працюють, та 32 вказали, що не поєднують навчання з роботою. Окремо за групами, поділеними за форматом навчання, було отримано наступний розподіл: у групі “онлайн” частка працюючих склала 46,67%, а у групі “офлайн” — 38,46%. Можемо припустити, що дистанційне навчання є більш зручним для поєднання з іншими видами діяльності (зокрема із роботою), оскільки не має територіальних обмежень та надає можливість налаштувати гнучкий графік, тому учасники освітнього процесу цієї категорії частіше влаштовуються на роботу. Разом з тим потрібно враховувати і навантаженість навчальними завданнями, курс навчання, матеріальну забезпеченість та специфіку спеціальності, бо ці фактори також можуть впливати на можливість та бажання працевлаштування.



Мал. 2.7. Розподіл студентів за форматом роботи

Додатково було уточнено формат роботи тих респондентів, які поєднують навчання з працею (дані представлені на малюнку 2.7). Виявилося, що як серед студентів дистанційної форми навчання, так і серед студентів офлайн-формату перевага надається віддаленій роботі. При цьому у групі “онлайн” 50% опитаних працюють дистанційно, 42,86% — у традиційному, очному форматі, а 1 особа поєднує обидва формати. У групі “офлайн” відсоток віддаленої зайнятості навіть вищий (60%). Очний формат роботи студенти обирали рідше (40%). Отже, хоча спостерігається невелика перевага віддаленої форми роботи, втім обидва варіанти поширені серед студентів і, залежно від обставин та можливостей, кожен обирає найбільш оптимальний формат.

Наступним етапом було вивчення варіантів проживання студентів на момент опитування. Респондентам було запропоновано зазначити, з ким саме вони проживають: з батьками, партнером, друзями чи окремо (у гуртожитку або самотійно винаймають житло).



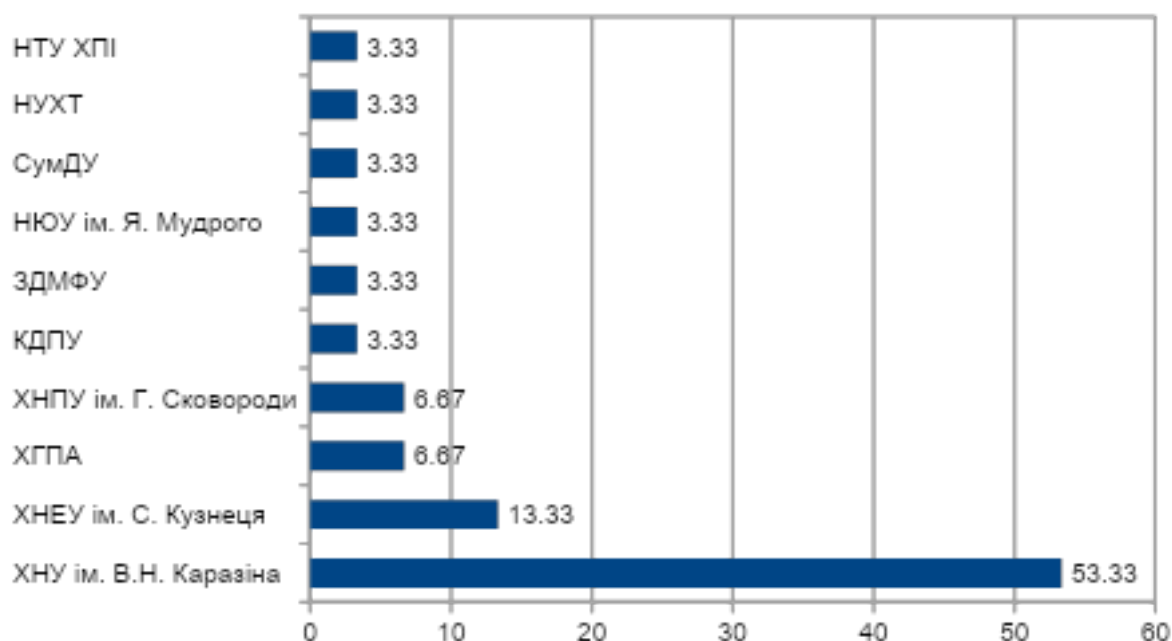
Мал 2.8. Розподіл досліджуваних за варіантами спільного проживання

За малюнком 2.8 можемо визначити, що у групі студентів, що навчаються онлайн, 50% опитаних проживають з батьками, 33,33% — з партнером, 10% — з друзями, 6,67 % — окремо.

У групі студентів, що навчаються офлайн, так само 50% респондентів проживають з батьками, проте 34,62% мешкають окремо, що є вищим показником, ніж у попередній групі. Решта досліджуваних 11,54% (3 особи) проживають з партнерами (11,54%) та друзями (3,85%).

З цього бачимо, що спільне проживання з батьками є найбільш популярним варіантом зустрічається серед студентів обох груп. Відмінним є те, що студенти, які навчаються офлайн, частіше проживають окремо. Пояснити це можна тим, що часто їм необхідно переїжджати до нових міст, щоб мати змогу відвідувати заклад освіти та зекономити час на дорогу до університету з батьківського дому. Не виключено, що цієї групи переважають люди, що прагнуть особистої автономії та самостійного життя.

За допомогою анкети було зібрано дані щодо закладів вищої освіти, в яких навчаються досліджувані. На малюнку 2.9 зображено розподіл студентів онлайн-групи відповідно до місця їхнього навчання.

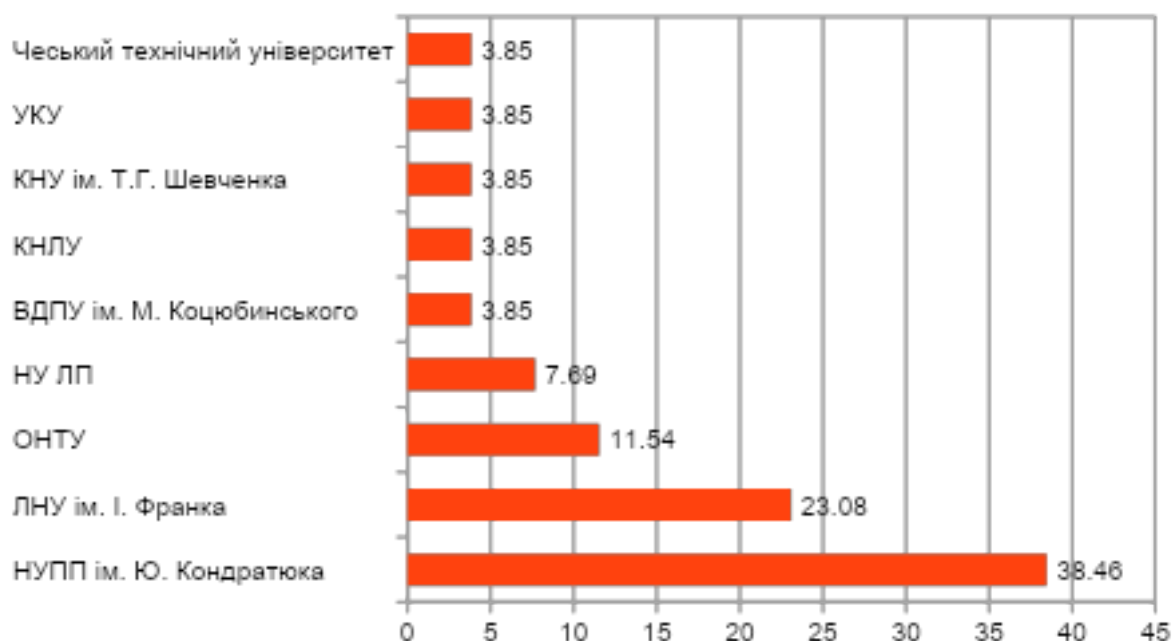


Мал 2.9. Розподіл споживачів дистанційного навчання
за закладами вищої освіти

Переважна кількість респондентів у цій групі навчаються у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (53,33%). 13,33% досліджуваних є студентами Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, по 6,67% опитаних розподілились за такими закладами освіти, як Харківська гуманітарно-педагогічна академія (ХГПА) і Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

По одному студенту (33,3%) у цій групі навчаються в наступних закладах: Криворізький державний педагогічний університет (КДПУ), Запорізький державний медико-фармацевтичний університет (ЗДМФУ), Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Сумський державний університет (СумДУ), Національний університет харчових технологій (НУХТ), Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут” (НТУ ХПІ).

У групі студентів, що навчаються офлайн, спостерігається трохи більша географічна різноманітність (мал. 2.10).

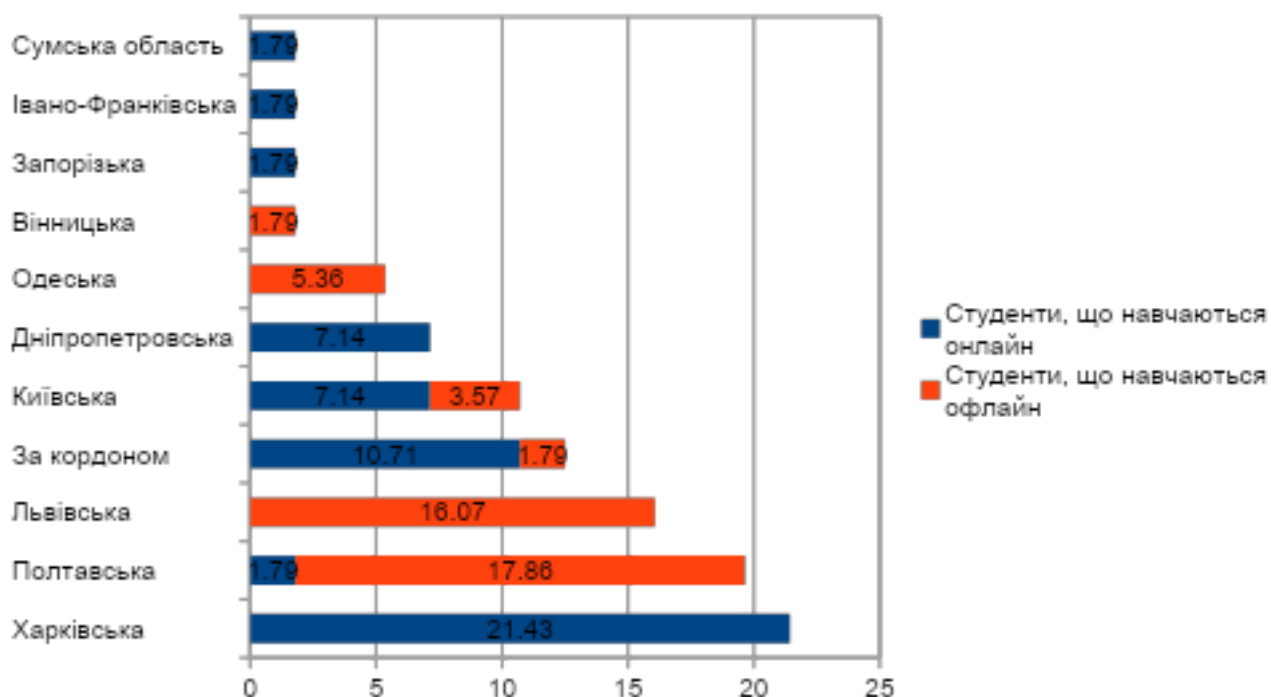


Мал 2.10. Розподіл споживачів офлайн-навчання за закладами вищої освіти

Серед цієї групи найчастіше представлені студенти Національного університету “Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка” (38,46%), а також Львівського національного університету імені Івана Франка (23,08%). Також є 13,54% досліджуваних з Одеського національного технологічного університету (ОНТУ) та 7,69% з Національного університету “Львівська політехніка” (НУ ЛП).

Решта досліджуваних є одиничними представниками Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ), Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Українського католицького університету (УКУ) та Чеського технічного університету. Тож, загалом вибірка складається з представників різних ЗВО України та світу, що дозволяє говорити про її гетерогенність.

За даними анкетування також було визначено територіальний розподіл студентів за різними областями України. Малюнок 2.11 демонструє отримані результати.

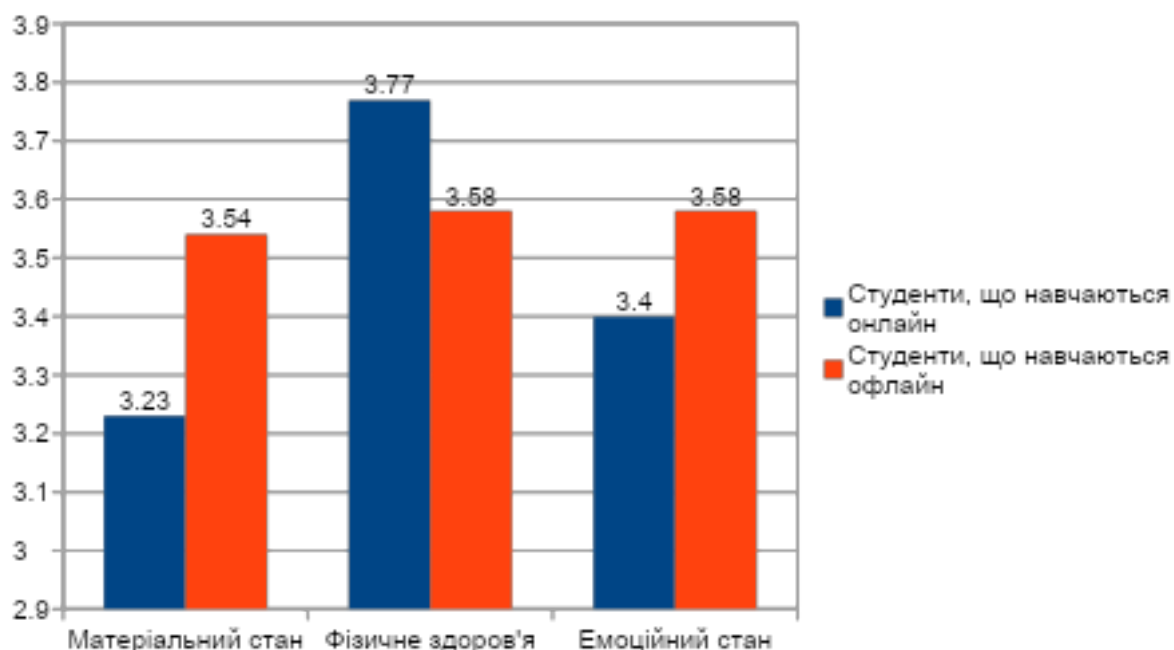


Мал 2.11. Розподіл учасників дослідження за регіоном проживання

У групі студентів, які навчаються онлайн, найбільше опитуваних проживають у Харківській області (21,43%), що корелює з домінуванням харківських ЗВО в цій групі. 10,71% респондентів цієї групи на момент опитування перебували за кордоном (Болгарія, Німеччина), ще по 7,14% проживали у Київській та Дніпропетровській областях. Ще частина досліджуваних проживає в Полтавській, Запорізькій, Івано-Франківській та Сумській областях.

У групі “офлайн” найбільша частка респондентів з Полтавської (17,86%) та Львівської (16,07%) областей. Від 1,79% до 5,36% досліджуваних є мешканцями Одеської, Київської та Вінницької областей. Один досліджуваний зазначив, що перебуває за кордоном.

Крім збору соціально-демографічних даних, за допомогою анкети ми мали на меті з’ясувати, як досліджувані оцінюють задоволеність своїм матеріальним та емоційним станом, а також фізичним здоров’ям. На малюнку 2.12 наведено отримані середні показники самооцінки матеріального стану, фізичного здоров’я та емоційного стану за 5-бальною шкалою серед студентів, які навчаються онлайн та офлайн.



Мал. 2.12. Показники матеріального, фізичного та емоційного стану споживачів онлайн- та офлайн-навчання

За усією вибіркою спостерігаються середні значення за всіма параметрами (від 3,23 до 3,77). Це свідчить про помірний рівень задоволеності студентів певними складовими їхнього благополуччя.

Тепер розглянемо окремо кожен параметр серед досліджуваних груп. Студенти, що навчаються офлайн, оцінили задоволеність своїм матеріальним станом вище (3,54), ніж студенти онлайн-групи (3,23). Можемо припустити, що такий результат може бути зумовлений початково вищим рівнем фінансової забезпеченості студентів офлайн-групи. Також через те, що очне навчання потребує більших фінансових витрат, то саме люди з кращим матеріальним становищем частіше його обирають.

Потреба збільшити фінансові ресурси може навпаки спонукати обирати дистанційний формат, бо за таких умов зручніше поєднувати навчання з роботою. Разом з тим, серед споживачів дистанційного навчання часто зустрічаються особи, які були змушені змінити місце проживання. Це може пояснити їх низьку задоволеність своїм матеріальним станом.

Серед оцінок фізичного здоров'я вищі показники спостерігаються у студентів онлайн-групи (3,77). Такий результат є дещо несподіваним, адже дистанційне

навчання зазвичай асоціюється з малорухливим способом життя, що негативно впливає на здоров'я. Втім, необхідно зазначити, що ці результати відображають здебільшого суб'єктивне сприйняття студентами власного здоров'я, що може не співпадати з об'єктивним медичним висновком. Можливо, студенти онлайн-групи схильні оцінювати своє здоров'я більш оптимістично, бо мають більше часу на заняття спортом чи доглядом за своїм фізичним станом. При аудиторному навчанні студенти можуть відчувати втому та перевантаження через дорогу або активність в університеті, тому вони більш критично оцінюють свій фізичний стан.

Середній показник задоволеності емоційним станом переважає у споживачів офлайн-навчання (3,58), серед групи "онлайн" він становить 3,4. Одним із можливих пояснень цієї різниці можуть бути зовнішні обставини, що не пов'язані безпосередньо з форматом навчання. Зокрема, за результатами анкетування, серед споживачів дистанційного навчання є частина тих, кому довелося змінити місце проживання у зв'язку з війною. Втрата звичного середовища та тривале перебування в умовах невизначеності могло мати вплив на їхній емоційний стан.

Крім того, частина студентів, що навчаються онлайн, залишається проживати у прифронтових містах або в населених пунктах, що зазнають обстрілів (Харків, Запоріжжя, Суми, Дніпро). Постійне відчуття небезпеки, повітряні тривоги, стрес та страх за своє життя можуть відбиватися на емоційному стані досліджуваних.

Тож, результати вказують на те, що студенти, що навчаються онлайн, почуваються краще фізично, але гірше оцінюють матеріальний та емоційний стан. Студенти, що навчаються офлайн, демонструють вищі оцінки емоційного та матеріального добробуту.

2.4.2. Аналіз та інтерпретація показників соціального благополуччя та задоволеності життям

За допомогою шкали К. Кіза ми виміряли показники соціального благополуччя досліджуваних. У таблиці 2.1 наведено середні значення цього параметру серед груп студентів, що навчаються онлайн, та тих, хто навчається офлайн.

Таблиця 2.1

Показники соціального благополуччя учасників освітнього процесу - споживачів різних форматів навчання

	Онлайн		Офлайн	
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Соціальне прийняття	13,77	2,53	12,89	2,61
Соціальна актуалізація	14,67	3,2	15,0	2,88
Узгодженість із суспільством	12,8	3,01	12,19	4,11
Соціальний внесок	14,4	4,09	14,92	4,38
Соціальна інтеграція	15,27	3,16	14,5	3,36
Соціальне благополуччя	70,9	12,2	68,77	13,52

У респондентів з групи “онлайн” загальний показник соціального благополуччя (70,9) виявився вищим, ніж у студентів, що навчаються офлайн (68,77). Вони, ймовірно, більш задоволені соціальними аспектами свого життя, почуваються більш гармонійно у суспільстві та серед свого оточення.

Розглянемо окремі компоненти цього явища, щоб глибше проаналізувати особливості соціального благополуччя досліджуваних груп.

За фактором “Соціальне прийняття” учасники освітнього процесу - споживачі дистанційного навчання демонструють вищі показники (13,77), аніж протилежна група (12,89). Це говорить про те, що вони певною мірою мають більш довірливі стосунки із людьми, скоріше вірять у їхню доброзичливість та безкорисливість.

У випадку “Соціальної актуалізації” вищі показники спостерігаються у групі студентів, що навчаються офлайн (15,0). Відповідно, представники цієї групи дещо вище оцінюють потенціал розвитку суспільства та можливість контролювати й спрямовувати цей процес.

За фактором “Узгодженість із суспільством” досліджувані з групи онлайн-формату показують вищі результати (12,8), ніж у групі офлайн-формату (12,19). Можемо зробити висновок, що вони краще розуміють логіку та закономірності суспільних процесів, більш схильні вважати соціальний світ передбачуваним.

Стосовно “Соціального внеску” більші значення можна побачити у групі студентів, що навчаються офлайн (14, 92), порівняно з онлайн-групою (14,4). Звідси виходить, що опитувані з першої групи більш високо оцінюють власну цінність для суспільства та вважають свою діяльність корисною.

Показники “Соціальної інтеграції” у споживачів дистанційного навчання виявились вищими (15,27), аніж у групі “офлайн” (14,5). Це вказує на те, що серед них частіше трапляються ті, що відчують свою приналежність до спільноти та задоволеність від стосунків з іншими.

У результаті можемо відмити, що у групі студентів, що навчаються онлайн, найвищі показники отримано за фактором “Соціальної інтеграції” (15,27), в той час серед студентів, що належать до групи з офлайн-форматом навчання, таким фактором є “Соціальна актуалізація” (15,0). У обох групах найнижчі показники виявлено за фактором “Узгодженість із суспільством” (12,8 та 12,19 відповідно). Таким чином, учасники освітнього процесу - споживачі дистанційного навчання всупереч очікуванням краще інтегровані в соціальне середовище, тоді як студенти офлайн-навчання проявляють більш оптимістичні погляди щодо розвитку суспільства. Водночас обидві групи відчують певні складнощі у розумінні та передбаченні соціальних процесів, що може бути спричинено нестабільною та загрозливою ситуацією у країні у зв'язку з війною.

Наступним кроком у тих самих групах розглянемо результати за шкалою Е. Дінера (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів різних форматів навчання

	Онлайн		Офлайн	
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Задоволеність життям	20,4	4,67	22,88	4,34

Як бачимо з таблиці, незважаючи на вищі показники соціального благополуччя, студенти, що навчаються онлайн, мають нижчий рівень задоволеності життям (20,4) порівняно з студентами очного формату (22,88). Це може вказувати на те, що соціальне благополуччя не єдиний і не визначальний чинник задоволеності життям, і що офлайн-формат може забезпечувати інші потреби, які важливі для відчуття щастя.

Для подальшого аналізу були розглянуті показники соціального благополуччя та задоволеності життям студентів, що поєднують (n=24) та не поєднують (n=32) навчання з роботою. У таблиці 2.3 представлені узагальнені результати.

Таблиця 2.3

Показники соціального благополуччя досліджуваних, які поєднують навчання з роботою та тих, хто не поєднує

	Працюють		Не працюють	
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Соціальне прийняття	13,79	2,90	13,03	2,31
Соціальна актуалізація	15,42	2,81	14,38	3,16
Узгодженість із суспільством	13	2,92	12,16	3,95
Соціальний внесок	16,5	3,12	12,66	4,17
Соціальна інтеграція	15,33	3,14	14,59	3,34
Соціальне благополуччя	74,04	10,98	66,81	13,27

Відповідно до таблиці, можемо спостерігати суттєво вищий загальний показник соціального благополуччя серед студентів, які поєднують навчання з роботою (74,04), у порівнянні з тими, хто не працює (66,81). Зазначимо, що перевага працюючої групи простежується також за всіма окремими компонентами соціального благополуччя. Зокрема, найвищий показник серед них має фактор “Соціальний внесок” (16,5), що може свідчити про те, що праця сприяє суб’єктивному відчуттю корисності та значущості для суспільства. Працюючі студенти також мають вищі середні значення за такими факторами, як “Соціальна інтеграція” (15,33), “Соціальна актуалізація” (15,42), “Соціальне прийняття” (13,79) та “Узгодженість із суспільством” (13).

Перейдемо до розгляду результатів, отриманих за шкалою Е. Дінера, серед досліджуваних груп.

Таблиця 2.4

Показники задоволеності життям досліджуваних, які навчаються та поєднують навчання з роботою

	Працюють		Не працюють	
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Задоволеність життям	22,63	4,90	20,75	4,36

Показник загальної задоволеності життям так само вищий у студентів, які поєднують навчання з роботою (22,63), на противагу тим, хто не працює (20,75). Таким чином, в обох методиках спостерігається перевага працюючої групи за всіма вимірюваними параметрами.

Отже, аналіз результатів методик виявив певні відмінності у рівнях соціального благополуччя та задоволеності життям залежно від формату навчання та працевлаштованості студентів. У цілому, найвищі показники соціального благополуччя зафіксовано у працюючих студентів і тих, хто навчається онлайн, хоча задоволеність життям дещо вища у студентів традиційного формату навчання.

2.4.3. Аналіз та інтерпретація результатів за методом семантичного диференціалу

Досліджуваним було запропоновано за допомогою методу семантичного диференціалу оцінити поняття “Дистанційне навчання” та “Студент”. Після обробки сирих балів було підраховано показники за факторами “Оцінка”, “Активність”, “Сила” для кожного поняття. У таблиці 2.5 представлено отримані середні значення за вказаними факторами для поняття “Дистанційне навчання” серед студентів, що навчаються за різними форматами,

Таблиця 2.5

Показники факторів семантичного диференціалу за поняттям “Дистанційне навчання” в групах споживачів різних форматів навчання

	Онлайн		Офлайн	
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Оцінка	3,90	4,54	3,85	4,58
Активність	3,30	4,82	2,15	6,12
Сила	2,33	4,50	1,77	5,09

Показники за фактором “Оцінка” знаходяться на середньому рівні в групах онлайн та офлайн і мають майже однакове значення (3,90 та 3,85 відповідно). Це свідчить про те, що загальне емоційне ставлення до дистанційного навчання в обох групах є помірно позитивним.

За фактором “Активність” спостерігаються розбіжності в оцінці “Дистанційного навчання” студентами, які навчаються за різними формами: для студентів, які навчаються офлайн, дистанційне навчання оцінюється як більш стале та незмінне (2,15), в той час як студенти, що навчаються онлайн, вважають, що дистанційне навчання є більш активним та енергійним (3,30).

За фактором “Сила” також спостерігаються розбіжності в оцінках двох досліджуваних груп. Група студентів, які навчаються онлайн, вважають, що

дистанційне навчання має більший вплив на їх життя (2,33), на відміну від студентів, що навчаються в офлайн (1,77).

Загалом, аналіз показує, що хоча обидві групи мають схоже загальне емоційне ставлення до дистанційного навчання, їхнє сприйняття його активності та сили відрізняється. Студенти, які мають безпосередній досвід онлайн-навчання, сприймають його як більш активне та сильне порівняно з тими, хто навчається офлайн.

Наступним етапом розглянемо показники за факторами семантичного диференціалу стосовно поняття “Студент”.

Таблиця 2.6

Показники факторів семантичного диференціалу за поняттям “Студент” в групах споживачів різних форматів навчання

	Онлайн		Офлайн	
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Оцінка	6,07	2,99	5,50	3,97
Активність	6,17	4,45	7,19	4,63
Сила	4,90	3,91	5,46	4,31

За результатами оцінки поняття “Студент” двома досліджуваними групами було визначено, що для студентів, які навчаються в офлайн, поняття “Студент” оцінюється вище за факторами “Активність” (7,19) та “Сила” (5,46). В той час як оцінні показники цього поняття є вищими в групі студентів, що навчаються в онлайн (6,07).

Такі результати можуть свідчити про те, що студенти, які навчаються в традиційному форматі, асоціюють студентство з більшими можливостями, енергійністю та залученістю до різноманітних активностей. Разом з тим, зниження позитивного емоційного ставлення до досвіду студентського життя серед цієї групи можна спробувати пояснити впливом воєнних дій, частими повітряними тривогами,

необхідністю періодично переривати заняття та спускатися до бомбосховища, що ускладнює навчальний процес, виснажує та підвищує рівень тривожності.

Тож, сприйняття поняття “Студент” так само відрізняється між двома групами. Учасники освітнього процесу - споживачі дистанційного навчання надають вищу емоційну оцінку цьому поняттю, але сприймають його як менш активне та сильне порівняно з іншою групою.

2.4.4. Контент-аналіз уявлень про дистанційне навчання серед досліджуваних груп

Таблиця 2.7

Розподіл асоціацій до словосполучення “споживач дистанційного навчання” за категоріями

№	Категорія асоціацій	Частка відповідей (%)
1	Зручність, гнучкість, економія ресурсів	23,21
2	Освітні інструменти та процеси (технічна сторона)	23,21
3	Пасивність, втрата мотивації, лінь, неорганізованість	16,07
4	Труднощі, негативні відчуття, стрес, втома	10,71
5	Соціальні обмеження / дефіцит живого спілкування	8,93
6	Зниження зусиль у навчанні, зловживання становищем	7,14
7	Безпека, дистанційне навчання як вимушена необхідність	7,14
8	Розвиток та відповідальність	3,57

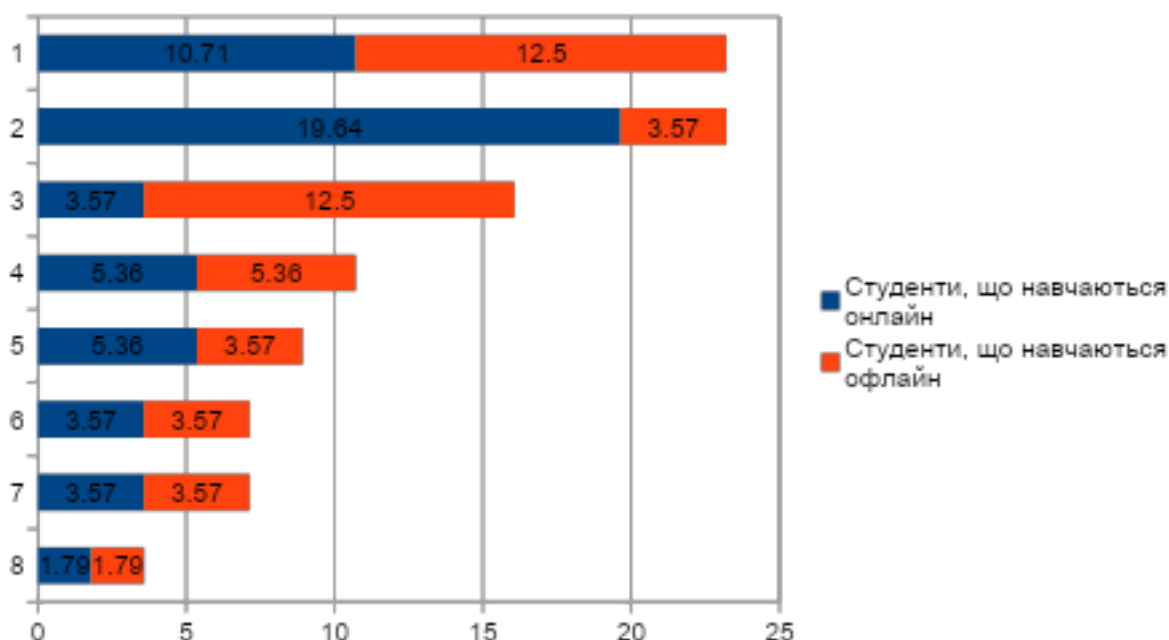
За результатом контент-аналізу було визначено основні категорії, за якими досліджувані описували дистанційне навчання (табл. 2.7). В якості переваг цієї форми навчання студенти визначають такі показники, як зручність, гнучкість, економія ресурсів (23,21%), адже дистанційний формат дозволяє навчатись в будь-якому місці та легко переключатись між різними видами діяльності. Крім того, студенти вказують, що дистанційне навчання — це технологічне навчання (23,21%), оскільки воно передбачає широке використання різноманітних онлайн-платформ, електронних та Інтернет-ресурсів. Деяка частина опитуваних вбачає у

дистанційному навчанні можливість для розвитку та тренування відповідальності (3,57%).

Серед недоліків респонденти зазначали, що така форма навчання може супроводжуватися пасивністю, втратою мотивації, неорганізованістю (16,07%), зважаючи, що вона вимагає дисциплінованості та відповідальності від студентів, з чим дехто може не справлятися. Іншою негативною стороною може бути виникнення труднощів (наприклад, через нестабільний зв'язок чи несправність техніки), стресу та втоми (10,71%). Також досліджувані повідомляли про проблему нестачі живого спілкування (8,93%) та “зниження зусиль у навчанні, зловживанні становищем” (7,14%).

Окремо деякі студенти (7,14%) вказують, що такий формат навчання насамперед є вимушеною необхідністю та важливою умовою збереження безпеки здобувачів в умовах воєнного стану.

Нижче представлений розподіл виділених категорій серед груп студентів, що навчаються онлайн та офлайн.



Мал. 2.13. Розподіл асоціацій до словосполучення

“споживач дистанційного навчання” серед досліджуваних груп

Виявлено, що студенти, які навчаються онлайн, найчастіше (16,94%) зазначають про технологічну сторону цього формату, що логічно, оскільки вони

щоденно користуються цими інструментами. Також дана група має значну частку асоціацій (10,71%), що належать до категорії “Зручність, гнучкість, економія ресурсів”. Це демонструє те, що вони визнають переваги дистанційного навчання, що полягає у більш зручному плануванні свого часу та можливості вільного пересування.

Натомість студенти традиційного формату навчання найчастіше вказують на зручність, гнучкість та економію ресурсів (12,5%), що відображає позитивне уявлення про переваги дистанційного навчання. Втім, так само часто (12,5%) вони говорять про такі негативні аспекти, як пасивність, лінь, неорганізованість споживачів онлайн-навчання, на відміну від тих, хто безпосередньо перебуває у цьому процесі (3,57%). Можливо, це демонструє деяке стереотипізоване уявлення про недоліки досліджуваного формату. Зворотна ситуація виявлена щодо категорії “Освітні інструменти та процеси”: студенти, що навчаються офлайн, рідко згадували (3,57%) про особливості технічного забезпечення дистанційного навчання, порівняно з другою групою.

За іншими характеристиками дистанційного навчання (“Труднощі, негативні відчуття, стрес, втома”, “Дефіцит живого спілкування”, “Зниження зусиль у навчанні, зловживання становищем”, “Безпека, дистанційне навчання як вимушена необхідність”, “Розвиток та відповідальність”) наявний однаковий розподіл серед обох груп, що свідчить про узгоджене сприйняття даних аспектів.

Отже, можемо підсумувати, що студенти зазначають як про переваги, так і про недоліки дистанційного навчання. Основними плюсами респонденти вважають зручність та технологічність, а серед мінусів виділяють втрату мотивації, технічні труднощі та нестачу живого спілкування. Студенти, які навчаються онлайн, формують асоціації на основі реального досвіду і переважно зосереджуються на практичних перевагах. Студенти, що навчаються у традиційному форматі, частіше спираються на загальні уявлення та стереотипи.

2.4.5. Порівняльний аналіз показників соціального благополуччя та задоволеності життям у різних групах споживачів дистанційного навчання

Для виявлення відмінностей у показниках соціального благополуччя та задоволеності життям у різних групах споживачів дистанційного навчання ми застосували критерій Манна-Уїтні. У ході дослідження ми порівняли групу студентів, що навчаються онлайн, з групою студентів, що навчаються офлайн. Результати порівняльного аналізу наведені у таблицях 2.8 та 2.9.

Таблиця 2.8

Порівняльний аналіз показників соціального благополуччя споживачів різних форматів навчання за U-критерієм Манна-Уїтні

	Соціальне прийняття	Соціальна актуалізація	Узгодженість із суспільством	Соціальний внесок	Соціальна інтеграція	Соціальне благополуччя
U Манна-Уїтні	314,00	370,00	360,00	374,50	339,00	349,50
Z	-1,258	-0,332	-0,495	-0,256	-0,843	-0,666
Асимп. знач. (двостороння)	0,208	0,740	0,620	0,798	0,399	0,505

Таблиця 2.9

Порівняльний аналіз показників задоволеності життям споживачів різних форматів навчання за U-критерієм Манна-Уїтні

	Задоволеність життям
U Манна-Уїтні	267,50
Z	-2,021
Асимп. знач. (двостороння)	0,043
r розмір ефекту	0,270

Як бачимо, показники асимптотичної значущості за шкалами соціального благополуччя перевищують критичний рівень 0,05, що вказує на відсутність статистично значущих відмінностей між досліджуваними групами. Це означає, що формат навчання (онлайн чи офлайн) не впливає на якість соціального

функціонування студентів. Можливо, сучасні студенти добре адаптовані до різних умов соціальної взаємодії та можуть підтримувати соціальні зв'язки у будь-яких обставинах. До того ж, університет не єдина соціальна система, до якої вони можуть бути включені, що дозволяє повноцінно функціонувати у соціумі незалежно від формату навчання.

У свою чергу, результати порівняльного аналізу стосовно задоволеності життям ($p=0,043$) вказують на наявність статистично значущої різниці за цим параметром у досліджуваних групах. Розмір ефекту ($r=0,270$) при цьому невеликий, наближений до середнього, що спонукає обережно ставитись до отриманих висновків.

У підсумку, можемо сказати, що наявність значущої відмінності у задоволеності життям свідчить про те, що формат навчання деякою мірою впливає на цю змінну. Вищий рівень задоволеності життям студентів, що навчаються офлайн, може бути пов'язаний із тим, що вони більш повно проживають свої студентські роки, мають можливість залучатися до більшого спектру університетських заходів та частіше проводити час з викладачами та одногрупниками у неформальній обстановці. Втім, невеликий розмір ефекту застерігає, що хоча різниця є статистично значущою, вона також може бути зумовлена іншими факторами, окрім формату навчання.

Переходячи до наступного кроку, ми здійснили порівняльний аналіз рівня соціального благополуччя та задоволеності життям серед студентів, що поєднують навчання з роботою, та тими, хто не працює. Результати аналізу за критерієм Манна-Уїтні занесено до таблиць 2.10 та 2.11 (представлені на наступній сторінці).

Згідно з отриманими даними, серед усіх проаналізованих показників статистично значущі відмінності між працюючими та непрацюючими студентами виявлено за шкалами “Соціальний внесок” ($p>0,001$; $r=0,468$) та “Соціальне благополуччя” ($p=0,043$; $r=0,270$).

Таблиця 2.10

Порівняльний аналіз показників соціального благополуччя групи працюючих та
непрацюючих студентів за U-критерієм Манна-Уїтні

	Соціальне прийняття	Соціальна актуалізація	Узгодженість із суспільством	Соціальний внесок	Соціальна інтеграція	Соціальне благополуччя
U Манна-Уїтні	337,00	285,00	334,00	173,50	346,00	262,00
Z	-0,784	-1,658	-0,832	-3,499	-0,633	-2,022
Асимп. знач. (двостороння)	0,443	0,097	0,405	<0,001	0,527	0,043
r розмір ефекту				0,468		0,270

Значуща різниця за компонентом “Соціальний внесок” може бути пояснена тим, що працюючі студенти відчують себе більш корисними для суспільства. Робота дає їм відчуття причетності до розв’язання реальних проблем, що підвищує їхню оцінку власної соціальної цінності.

У той час, значуща різниця у загальному показнику соціального благополуччя може бути наслідком суттєвих відмінностей за компонентом “Соціальний внесок”. Це говорить про те, що саме відчуття своєї користі для суспільства є найбільш важливим для відчуття соціального благополуччя.

Таблиця 2.11

Порівняльний аналіз показників задоволеності життям групи працюючих та
непрацюючих студентів за U-критерієм Манна-Уїтні

	Задоволеність життям
U Манна-Уїтні	298,50
Z	-1,422
Асимп. знач. (двостороння)	0,155

У той час, за показником задоволеності життям (табл. 2.11) не виявлено статистично значущих відмінностей між працюючими та непрацюючими студентами

($p=0,155$). Це означає, що наявність чи відсутність роботи не впливають на відчуття задоволеності життям студентів. Таким чином, для них можуть бути важливими інші фактори (наприклад, академічні досягнення, побудова романтичних стосунків, особистісне зростання тощо).

Підсумовуючи, можемо визначити, що формат навчання не впливає на рівень соціального благополуччя студентів, але має певний вплив на їхню задоволеність життям. Натомість, поєднання навчання з роботою пов'язане зі зростанням відчуття соціального внеску, що, у свою чергу, підвищує загальний рівень соціального благополуччя.

Висновки до розділу 2

На основні емпіричного дослідження було визначено, що рівень соціального благополуччя учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання дещо вищий, ніж у студентів аудиторного формату, зокрема за показниками соціального прийняття, узгодженості із суспільством та соціальної інтеграції. Рівень задоволеності життям виявився вищим у студентів, що навчаються офлайн.

Загальне емоційне ставлення до дистанційного навчання в обох групах студентів, що навчаються за різними форматами, є помірно позитивним. Студенти, що навчаються онлайн, сприймають дистанційне навчання як більш активне та впливове, тоді як студенти офлайн-формату вважають його більш сталим і менш значущим. Щодо поняття “Студент”, учасники освітнього процесу - споживачі аудиторного навчання асоціюють його з більшою активністю та силою, а студенти онлайн-формату дають вищу емоційну оцінку.

Досліджувані студенти обох груп відзначають переваги дистанційного навчання, такі як зручність, гнучкість, економія ресурсів і технологічність, та його недоліки – пасивність, неорганізованість, технічні проблеми, втом, стрес та брак живого спілкування. Студенти онлайн-формату частіше згадують технологічні особливості організації процесу, а студенти офлайн-формату більше зосереджуються на проблемах неорганізованості.

За результатами порівняльного аналізу визначено, що формат навчання не впливає на рівень соціального благополуччя, але має вплив на задоволеність життям, яка вища у студентів, що навчаються аудиторно. Працюючі студенти мають вищий рівень соціального благополуччя, особливо за компонентом соціального внеску, хоча за показником задоволеності життям між працюючими та непрацюючими студентами значущих відмінностей не виявлено.

Перша гіпотеза нашого дослідження про нижчі показники соціального благополуччя та задоволеності життям у споживачів дистанційного навчання підтвердилася частково. Друга гіпотеза щодо вищого рівня соціального благополуччя у працюючих студентів підтвердилася повністю.

ВИСНОВКИ

1. Феномен задоволеності життям — це когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя, який полягає в оцінці індивідом якості свого життя. На відміну від суб'єктивного благополуччя, задоволеність життям є більш стабільним психологічним явищем, що формується на основі тривалого життєвого досвіду та рефлексії. Задоволеність життям кожного окремого індивіда може ґрунтуватися на індивідуальних критеріях, які він визначає найголовнішими для себе.

Соціальне благополуччя відображає те, наскільки людина задоволена якістю свого функціонування у соціумі. Воно включає такі компоненти, як соціальна інтеграція, соціальне прийняття, соціальна актуалізація, соціальний внесок та узгодженість із суспільством.

Дистанційне навчання створює психологічні виклики у соціальній сфері учасників освітнього процесу, особливо, для першокурсників, через обмеження безпосередніх соціальних контактів. При цьому рівень соціального благополуччя студентів залежить від наявності альтернативних соціальних зв'язків поза академічним середовищем та індивідуальних адаптивних здібностей.

2. Учасники освітнього процесу - споживачі дистанційного навчання, на відміну від студентів, що навчаються офлайн, мають вищий рівень соціального благополуччя. Значущі переваги відмічаються за показниками соціального прийняття, соціальної інтеграції та узгодженості із суспільством. При цьому рівень задоволеності життям у групі учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання нижчий, ніж у студентів, що навчаються офлайн.
3. Студенти, що навчаються онлайн, сприймають дистанційне навчання більш активним та впливовим, порівняно зі студентами, які навчаються офлайн. Емоційно-оцінне ставлення в обох групах помірно позитивне та майже не відрізняється.

Контент-аналіз виявив, що студенти обох груп відзначають як переваги, так і недоліки дистанційного навчання. Основними перевагами вважають зручність, гнучкість, економію ресурсів та технологічність. Серед недоліків виявлено пасивність, втрату мотивації, неорганізованість, труднощі, стрес, втому та дефіцит живого спілкування. Студенти, які навчаються онлайн, частіше акцентують увагу на технологічних аспектах та зручності цього формату, тоді як інша група частіше вказує на негативні аспекти, такі як пасивність та неорганізованість.

4. За результатами порівняльного аналізу визначено статистично значущу різницю щодо рівня задоволеності життям між групами студентів, які займаються аудиторно, або є споживачами дистанційного навчання. Значущих відмінностей за показниками соціального благополуччя між цими групами не виявлено. Також, було визначено статистично значущу різницю за показниками соціального внеску та загального показника соціального благополуччя між групами учасників освітнього процесу, які навчаються аудиторно, або є споживачами дистанційного навчання. Таким чином, формат навчання може мати слабкий вплив на задоволеність життям студентів, а наявність роботи сприяє вищим оцінкам своєї соціальної цінності.

Перспективами подальшого дослідження є залучення більшої кількості респондентів з метою перевірки виявленої слабкої статистично значущої різниці у задоволеності життям споживачів різної форми навчання. У разі підтвердження попередньо виявлених результатів доцільно дослідити чинники, що можуть опосередковувати рівень задоволеності життям учасників освітнього процесу - споживачів дистанційного навчання (наприклад, якість технічних умов, академічна успішність, самоефективність, якість зворотного зв'язку від викладачів тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березовська Л. Психологічне благополуччя та задоволеність життям: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Т. 53, № 3. С. 24–32.
URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-53-3-24-32>
2. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Козлова А. Г. Психологічне благополуччя дитини: зміст, ознаки, критерії, показники. *Наукові перспективи*. 2024. Т. 4, № 46. С. 1213–1223. URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1213-1223](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1213-1223)
3. Данильченко Т. В. Суб'єктивне соціальне благополуччя як психологічний феномен. *Психологічні перспективи*. 2016. № 28. С. 93–107.
4. Дмитрієв В. Ю. Особливості ринку освітніх послуг у системі вищої освіти. *Народна освіта : електрон. наук. фах. вид.* 2012. № 3. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/dmitriev.htm (дата звернення: 01.03.2025).
5. Кашпур Ю. М., Остапюк А. М. Задоволеність життям як чинник особистісного зростання в умовах сучасного суспільства. *Актуальні проблеми особистісного зростання. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. 2021. С. 58–61.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 5 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.03.2025).
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466 : станом на 23 квіт. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
8. Споживач. Словник української мови : веб-сайт. URL: <https://surl.li/wervjr> (дата звернення: 01.03.2025)
9. Сургунд Н. Гуманістичні засади психологічних підходів К. Роджерса та Е. Фромма як фактор розвитку професійної мобільності особистості при подоланні криз професійного розвитку. *Наукові перспективи (Naukovi*

perspektivi). 2022. № 7(25). URL:

[https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-537-553](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-537-553)

10. Тадаєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]. Серія : Педагогіка.* 2012. № 3. С. 213–221.
11. Щотка О., Андрєєва Я. Взаємозв'язок між задоволеністю життям та посттравматичним зростанням у аспірантів в умовах війни в Україні. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2022. Т. 3-4, № 27. С. 64–74. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.6>
12. Adler A. Chapter III The tasks of life. *Social Interest: A Challenge to Mankind.* London, 1938. P. 23–37.
13. Adnan M. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Research.* 2020. Vol. 1, no. 2. P. 45–51. URL: <https://doi.org/10.33902/jpsp.2020261309>
14. Association Between Specific Internet Activities and Life Satisfaction: The Mediating Effects of Loneliness and Depression / Y. Tian et al. *Frontiers in Psychology.* 2018. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01181>
15. Developing student connectedness under remote learning using digital resources: A systematic review / E. Hehir et al. *Education and Information Technologies.* 2021. Vol. 26, no. 5. P. 6531–6548. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10577-1>
16. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology* / C. R. Snyder, S. J. Lopez. Oxford : Oxford University Press, 2002. P. 463–473.
17. Is College Students' Happiness during Online Learning Affected by Academic Stress and Technology-Overload Perception? / I. Andriani et al. *3rd Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2021)*, Jakarta, Indonesia, 5–6 August 2021. Paris, France, 2022. URL: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220404.264>
18. Keyes C. L. M. *Social Well-Being. Social Psychology Quarterly.* 1998. Vol. 61, no. 2. P. 121–140. URL: <https://doi.org/10.2307/2787065>

19. Life satisfaction. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/life-satisfaction> (дата звернення: 25.02.2025).
20. Liu Q., Lin D. The impact of distance education on the socialization of college students in the Covid-19 era: problems in communication and impact on mental health. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05551-7>
21. Longitudinal associations between capacity to be alone, life satisfaction, self-compassion, anxiety, and depression among Chinese college students / Q. Tang et al. *Psych J*. 2024. Vol. 13, no. 6. P. 979–992. URL: <https://doi.org/10.1002/pchj.783>
22. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50. P. 370–396. URL: <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
23. Pavlova I., Rogowska A. M., Zhang S. X. Mental Health and well-being During the COVID-19 Pandemic and After the Russian Invasion of Ukraine. *Journal of Community Health*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10900-023-01273-x>
24. Ryff C.D., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727
25. Tsitsas G., Nanopoulos P., Paschali A. Life Satisfaction, and Anxiety Levels among University Students. *Creative Education*. 2019. Vol. 10, no. 05. P. 947–961. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105071>
26. Veenhoven R. The study of life satisfaction. *A comparative study of satisfaction with life in Europe* / V. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, B. Bunting. Eötvös : University Press. 1996. P. 11–48.
27. Wang Y. The research on the impact of distance learning on students' mental health. *Education and Information Technologies*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11693-w>

АНОТАЦІЯ

Робота присвячена дослідженню особливостей соціального благополуччя та задоволеності життям споживачів дистанційного навчання. До вибірки увійшли 56 студентів вищих закладів освіти. Результати дослідження не виявили значущих відмінностей у соціальному благополуччі студентів, що навчаються онлайн та офлайн. Щодо рівня задоволеності життям знайдено слабку статистично значущу різницю. Споживачі дистанційного навчання продемонстрували вищий рівень задоволеності життям.

Виявлено, що працевлаштовані студенти мають вищі показники соціального благополуччя, зокрема за параметром соціального внеску. Порівняльний аналіз підтвердив статистичну значущість спостережуваних відмінностей. Показники задоволеності життям не відрізнялись серед працюючих та непрацюючих студентів.

Ключові слова: задоволеність життям, соціальне благополуччя, дистанційне навчання.

ABSTRACT

The study is devoted to the investigation of the peculiarities of social well-being and life satisfaction among distance learning participants. The sample consisted of 56 higher education students. The study did not reveal statistically significant differences in social well-being between students studying online and those studying offline. As for life satisfaction, a weak but statistically significant difference was found. Distance learners demonstrated a higher level of life satisfaction.

It was revealed that employed students have higher levels of social well-being, particularly in terms of social contribution. The comparative analysis confirmed that the observed differences were statistically significant. Life satisfaction scores do not differ between employed and unemployed students.

Keywords: life satisfaction, social well-being, distance learning.

ДОДАТКИ