

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ЮРИДИЧНА АКАДЕМІЯ»

Центр заочного та дистанційного навчання

**Кваліфікаційна робота -
бакалаврський дослідницький проєкт**

053 «Психологія»

на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ПРИ РІЗНИХ
РЕЖИМАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ**

Виконав: здобувачка 4 курсу

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові
науки

спеціальність 053 «Психологія»

Ольга Олександрівна Сорокопуд

Керівник: Доцент кафедри, кандидат
політичних наук, доцент Шмаленко Юлія
Іванівна

Рецензент: Доцент кафедри, доктор
юридичних наук, доцент Корнута Людмила
Михайлівна

Одеса - 2025

АНОТАЦІЯ

Сорокопуд О.О. Особливості концентрації уваги при різних режимах онлайн навчання. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Бакалаврський дослідницький проєкт на здобуття освітнього ступеня «Бакалавр» за спеціальністю 053 «Психологія». Національний університет «Одеська юридична академія». Одеса, 2025 рік.

Робота присвячена теоретико-емпіричному дослідженню особливостей концентрації уваги при різних режимах онлайн навчання. Актуальність дослідження зумовлена масовим переходом освітніх закладів України на дистанційні формати внаслідок воєнного стану та необхідністю розробки ефективних стратегій підтримання концентрації уваги в цифровому середовищі. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення концентрації уваги в умовах онлайн-навчання та визначено ключові чинники, що впливають на когнітивну ефективність школярів. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що школярі в офлайн-режимі демонструють статистично значуще вищі показники концентрації, стійкості, вибіркості уваги та вдвічі вищу самооцінку якості зосередженості порівняно з онлайн-групою. Встановлено, що онлайн-навчання супроводжується значно вищим рівнем емоційного навантаження, включно з тривогою, провинною та страхом. На основі результатів дослідження розроблено програму тренінгу розвитку соціально-емоційної компетентності та практичні рекомендації щодо оптимізації освітнього процесу з урахуванням особливостей концентрації уваги в різних форматах навчання. Розроблені матеріали можуть бути використані педагогами, методистами та адміністрацією закладів освіти для підвищення ефективності дистанційного та змішаного навчання.

Ключові слова: концентрація уваги, онлайн навчання, дистанційна освіта, емоційний стан, когнітивні функції, соціально-емоційна компетентність.

ABSTRACT

Sorokopud O.O. Features of Attention Concentration in Different Online Learning Modes. Qualification research paper as a manuscript. Bachelor's research project for obtaining the Bachelor's degree in specialty 053 "Psychology". National University "Odesa Law Academy". Odesa, 2025.

The paper is devoted to the theoretical and empirical study of attention concentration features in different online learning modes. The relevance of the research is determined by the massive transition of Ukrainian educational institutions to distance learning formats due to martial law and the need to develop effective strategies for maintaining attention concentration in digital environments. A theoretical analysis of scientific approaches to studying attention concentration in online learning conditions has been conducted, and key factors affecting students' cognitive efficiency have been identified. Based on empirical research results, it has been established that students in offline mode demonstrate statistically significantly higher indicators of concentration, stability, selectivity of attention, and twice higher self-assessment of concentration quality compared to the online group. It has been determined that online learning is accompanied by significantly higher levels of emotional burden, including anxiety, guilt, and fear. Based on the research results, a social-emotional competence development training program and practical recommendations for optimizing the educational process considering attention concentration features in different learning formats have been developed. The developed materials can be used by teachers, methodologists, and educational institution administrators to improve the effectiveness of distance and blended learning.

Keywords: attention concentration, online learning, distance education, emotional state, cognitive functions, social-emotional competence.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ПРИ РІЗНИХ РЕЖИМАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ.....	12
1.1. Організація та процедура емпіричного дослідження.....	12
1.2. Методичне забезпечення та характеристика вибірки дослідження.....	17
Висновки до розділу 1.....	22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ПРИ РІЗНИХ РЕЖИМАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	25
2.1. Результати дослідження та порівняльний аналіз показників концентрації уваги.....	25
2.2. Практичні рекомендації та розробка тренінгу розвитку соціально-емоційної компетентності.....	39
Висновки до розділу 2.....	50
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	55
ДОДАТКИ.....	61

ВСТУП

Актуальність. У сучасній Україні онлайн-навчання набуло особливої ваги внаслідок війни, що суттєво змінила освітню реальність. Освітні заклади були змушені оперативно адаптуватися до нових умов, переходячи на дистанційні формати взаємодії. Трансформація, яка в мирний час розвивалася поступово, в умовах повномасштабного вторгнення РФ стала вимушеним кроком, що спричинив низку нових викликів як для школярів, так і для викладачів. Серед ключових проблем, з якими стикаються учасники освітнього процесу, є підтримання концентрації уваги - критично важливої психічної функції, без якої неможливе повноцінне опанування навчального матеріалу.

У дистанційному форматі навчання зникає багато традиційних механізмів утримання уваги: фізична присутність у класі, пряма невербальна взаємодія з викладачем, соціальна динаміка аудиторії. В умовах війни ці труднощі посилюються емоційною напругою, тривожністю, втомою, перебоями зі зв'язком, відсутністю стабільного освітнього середовища. Такі обставини ускладнюють підтримання уваги, особливо під час тривалих онлайн-занять або самостійної роботи. Згідно з науковими джерелами, ефективність дистанційної освіти значною мірою залежить від якості організації освітнього процесу, мотиваційної підтримки та психологічної стійкості здобувачів освіти, але саме концентрація уваги є тим чинником, що пов'язує усі ці елементи в єдину функціональну систему навчання.

У сучасному науковому дискурсі увага визначається як базова когнітивна функція, що забезпечує вибірково обробку інформації, її збереження та ефективне використання в процесі пізнання [2; 14]. Особливості прояву концентрації уваги істотно варіюються залежно від режиму онлайн-навчання: синхронного, асинхронного чи змішаного. Кожен із цих форматів передбачає різний рівень залучення уваги, контролю, мотивації та емоційної взаємодії. У цьому контексті особливої значущості набуває аналіз тих чинників, які забезпечують або, навпаки, перешкоджають ефективній концентрації в умовах онлайн-навчання. Теоретичні

підходи до дослідження уваги дозволяють виявити як індивідуальні психологічні особливості школярів, так і зовнішні параметри освітнього середовища, що потребують урахування під час проєктування освітніх програм.

У складних безпекових і соціально-психологічних умовах сучасної України питання концентрації уваги в онлайн-навчанні не є другорядним, а виступає центральною умовою забезпечення якісної освіти. Розуміння механізмів регуляції уваги, адаптації методик до нових реалій, а також практичне впровадження науково обґрунтованих стратегій можуть суттєво покращити результати навчання, що підтверджує практичну значущість вивчення цієї теми, що дозволяє поєднати теоретичні розробки з реальними освітніми потребами українського суспільства у воєнний період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дистанційного навчання психологічна природа концентрації уваги набуває особливого значення через зміну форм взаємодії між школярами, викладачем та навчальним середовищем. Увага розглядається як складний когнітивний процес, який забезпечує вибірккову спрямованість свідомості на значущі стимули [14; 16]. В умовах дистанційної освіти, де зовнішні подразники менш структуровані, а навчальний простір часто поєднаний із побутовим середовищем, актуальними стають питання про механізми підтримки уваги та її взаємозв'язок із емоційною та мотиваційною сферами.

Результати сучасних українських досліджень свідчать про складність збереження концентрації в умовах онлайн-навчання, особливо під час воєнного стану. Зокрема, в роботі В. Момота та О. Литвиненка (2023) акцентується увага на динамічних змінах рівня уваги у школярів залежно від тривалості навчального дня та наявності тривожних чинників, що значно знижують когнітивну стійкість в умовах нестабільного середовища [17].

Підтвердженням цього є також дані Л. Стрільчук, Є. Скларова і О. Січкоріз (2022), які за результатами опитувань зазначають, що дистанційне навчання у багатьох школярів викликало зниження загального рівня зосередженості, що пов'язано з емоційним виснаженням і браком звичного освітнього ритму [26].

Окрему увагу слід звернути на важливість підтримки пізнавальної активності через розвиток мислення, пам'яті та уваги в новому освітньому форматі. Є. Сєдма (2022) наголошує, що ефективне навчання у дистанційній формі потребує не тільки технічної організації процесу, а й систематичної роботи з базовими пізнавальними процесами, які забезпечують збереження уваги [23].

Проблема мотивації школярів та адаптації до нових форм подачі матеріалу також знайшла відображення в роботах, присвячених викладанню у сфері мистецької освіти. Зокрема, В. Власова (2022) підкреслює, що ефективна концентрація під час вивчення мистецьких дисциплін потребує емоційного залучення, якого складно досягти в умовах дистанційного формату без належного візуального та аудіального супроводу [4].

Значний внесок у розуміння викликів навчання в нестандартних умовах зробили також дослідження, присвячені медичній та педагогічній освіті. І. Гаман та ін. (2022) у своїй роботі наголошують на тому, що навчання медичних студентів в умовах надзвичайних ситуацій потребує гнучких когнітивних навичок та вміння підтримувати концентрацію при підвищеному рівні стресу [5].

У контексті загальної стратегії стабілізації якості освіти С. Глушук (2024) пропонує шляхи збереження навчальної ефективності, де одним із ключових є психоемоційна стабільність як основа збереження когнітивної працездатності [6].

Окремої уваги заслуговує ідея мікронавчання як стратегії, що дозволяє зменшити когнітивне навантаження та сприяє короткотривалій, але інтенсивній концентрації. Я. Сікора (2023) вказує, що розбиття складного навчального матеріалу на менші структурні одиниці допомагає краще зберігати увагу в умовах цифрового середовища, де фактори відволікання є численними й постійними [24].

Сучасні нейротехнологічні дослідження демонструють, що рівень уваги у дистанційному форматі зазвичай нижчий, ніж під час очного навчання. Наприклад, у дослідженні Д. Юрец-Варон та ін. (2023) за допомогою ЕЕГ, аналізу руху очей та шкірно-гальванічної реакції було виявлено, що онлайн-школярі демонстрували нижчу емоційну інтенсивність, меншу залученість і рівень уваги порівняно з тими, хто навчався очно [34], що підтверджує гіпотезу, що

дистанційний формат потребує додаткової психологічної регуляції для збереження концентрації.

Інше дослідження, виконане А. Аль-Нафаджан та М. Аль-Дайель (2022), застосовує штучний інтелект і електроенцефалографію для моніторингу уваги школярів під час онлайн-занять. Їхні результати підтверджують, що рівень уваги може бути точно визначений за допомогою біоелектричних сигналів, і свідчать про ефективність використання таких технологій для адаптації освітнього процесу до стану когнітивної активності школярів [28].

На рівні суб'єктивного сприйняття дистанційне навчання також впливає на самовідчуття школярів. Дж. Баррат і Ф. Дуран (2021) зазначають, що так званий психологічний капітал (мотивація, надія, впевненість у собі) є ключовим фактором підтримання концентрації уваги в умовах онлайн-освіти. Водночас, високий рівень психологічного капіталу знижує ризик вигорання та сприяє залученню до навчання [29].

Також важливо враховувати індивідуальні відмінності. Згідно з дослідженням М. Хоу та ін. (2022), які використовували теорію трансакційної дистанції, концентрація виступає посередником між навчальним матеріалом, інтерактивністю й загальним ефектом навчання. Школярі, які брали участь у курсах із більш насиченим змістом і взаємодією, демонстрували кращі результати та вищий рівень уваги [33].

Результати досліджень демонструють, що кожен з форматів онлайн-навчання має свої переваги й обмеження з погляду підтримання уваги, а також створення ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

У дослідженні Г. Ма (2020) було встановлено, що синхронне онлайн-навчання, зокрема у форматі «перевернутого класу», може сприяти глибшому залученню школярів, однак одночасно пов'язане з ризиком зниження стійкої уваги через відволікальні фактори й технічні труднощі. Автор наголошує на потребі ретельного планування структури занять, щоб зменшити вплив таких чинників і підвищити ефективність взаємодії [35].

У межах дослідження Г. Мондал та ін. (2021), яке охоплювало велику вибірку медичних студентів, було виявлено, що асинхронне навчання забезпечує кращу концентрацію порівняно з синхронним [36]. Учасники відзначали менше відволікань і кращу можливість самостійного занурення в матеріал. Водночас рівень уваги та взаємодії залишався найвищим у традиційному, очному форматі, що підкреслює важливість поєднання методів у сучасній системі освіти.

Інші дослідники акцентують увагу на змішаному (blended) форматі як способі забезпечення балансу між гнучкістю і когнітивною залученістю. Наприклад, у роботі Т. Гаргано і Дж. Цайглер (2021) зазначається, що активне змішане навчання, яке включає як синхронні, так і асинхронні компоненти, сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу через підвищення взаємодії та можливостей для рефлексії [32].

Примітні результати отримано і в дослідженні П. Правестрі та ін. (2020), де встановлено, що асинхронна форма обговорень у змішаному навчанні дозволяє студентам краще виражати свої думки, глибше аналізувати матеріал і зберігати вищу мотивацію до навчання, що прямо впливає на рівень концентрації [37].

Також варто згадати про результати дослідження Р. Преслі та ін. (2023), у якому порівнювався когнітивний розвиток школярів у повністю асинхронних і синхронних онлайн-курсах. Було виявлено, що когнітивна присутність - показник активного розуміння та залучення - була вищою в асинхронних умовах, хоча соціальна взаємодія могла бути менш інтенсивною [38].

Емоційний стан, мотивація, середовище навчання, наявність цифрових подразників та якість інтерфейсу освітніх платформ виступають важливими змінними у процесі зосередження уваги школярів. У роботі І. Томич та ін. (2022) вказано, що основними бар'єрами для збереження концентрації школярів стали соціальна ізоляція, надмірна втома від екрану та численні відволікальні фактори домашнього середовища. Крім того, підвищений рівень тривожності та емоційне виснаження погіршували здатність до утримання уваги на навчальному матеріалі [40].

Особливу увагу сучасні дослідження приділяють мультитаскінгу як ключовому дестабілізатору уваги. За даними П. Шторм та ін. (2023), більшість школярів вважають одночасне виконання кількох завдань під час онлайн-навчання необхідністю, однак це значно знижує якість засвоєння матеріалу. У дослідженні підкреслюється потреба у створенні середовищ, які мінімізують зовнішні відволікання і стимулюють глибше занурення в освітній процес [39].

Не менш важливим чинником виявилася мотивація, яка безпосередньо пов'язана з рівнем когнітивної залученості. Згідно з дослідженням М. Борнман і Дж. Зубрамані (2024), ключовим аспектом для підтримки уваги є задоволення від навчання. Якщо школярі сприймають зміст занять як актуальний та корисний, їхня здатність до зосередженого сприйняття значно зростає. Однак відсутність тихого простору для навчання, нестабільне підключення до інтернету та низька якість цифрового контенту часто призводять до падіння мотивації та зниження уваги [30].

Інтерфейс та цифрове середовище, зокрема дизайн платформи для навчання, є ще одним значущим фактором. Д. Чев і Т. Теор (2022) продемонстрували, що впровадження систем моніторингу уваги, які відстежують положення голови та вираз обличчя школярів, може значно покращити рівень залучення та зосередженості. Подібні технології дозволяють адаптувати подачу матеріалу в режимі реального часу відповідно до стану уваги учня [31].

Концентрація уваги в онлайн-навчанні формується під впливом багатофакторного середовища, яке включає емоційні, когнітивні, технічні та просторові компоненти. Успішна підтримка уваги вимагає цілісного підходу до організації цифрового навчання з урахуванням психологічних та технологічних потреб школярів.

Мета дослідження - теоретично та емпірично дослідити особливості концентрації уваги при різних режимах онлайн навчання.

Завдання дослідження:

- 1) Проаналізувати наукові джерела про увагу під час онлайн навчання;
- 2) Дослідити особливості концентрації уваги при різних режимах онлайн;

- 3) Виявити провідні чинники концентрації уваги під час онлайн навчання;
- 4) Розробити практичні рекомендації на основі емпіричного дослідження.

Об'єктом дослідження є концентрація, як властивість уваги.

Предметом дослідження є особливості концентрації уваги при різних режимах онлайн навчання.

Методи дослідження включають теоретичні, емпіричні та математико-статистичні: *теоретичні* - аналіз, синтез та узагальнення сучасних знань з проблематики дослідження; *емпіричні* - соціо-демографічна анкета, анкета щодо форми навчання, самооцінка концентрації уваги під час навчання, методика дослідження уваги [11; 19], шкала диференціальних емоцій Ізарда [8]; *математико-статистичні* - описова статистика (для виявлення актуального стану досліджуємого явища), критерії відмінності та однофакторний дисперсійний аналіз (для виявлення відмінностей між різними групами), кореляційний аналіз (для встановлення взаємозв'язків між психічними явищами), регресійний аналіз (для діагностики чинників).

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх застосування педагогами, методистами та адміністрацією закладів загальної середньої освіти для удосконалення організації онлайн-навчання. Запропоновані рекомендації щодо гнучкого розкладу, адаптивної подачі матеріалу та створення умов, що сприяють концентрації уваги учнів, можуть сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу в умовах дистанційного або змішаного формату.

Публікації автора за даною темою дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дослідження обговорювалися з темою «Особливості концентрування уваги у різних видах онлайн навчання» на V Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір», яка відбулася 16 квітня 2025 року.

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел, який налічує 40 найменувань. Загальний обсяг роботи склав 61 сторінку, з них основного друкованого тексту 52 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ПРИ РІЗНИХ РЕЖИМАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ

1.1. Програма та процедура емпіричного дослідження

Проведення емпіричного дослідження потребувало чітко окресленої послідовності етапів, які забезпечили валідність, надійність і наукову обґрунтованість отриманих результатів. Дослідницька процедура була побудована з урахуванням актуальності проблематики концентрації уваги в умовах трансформації освітнього середовища, зокрема під впливом поширення онлайн навчання. Нижче подано план дій, що охоплює ключові етапи організації дослідження - від підготовки теоретичного базису до формулювання практичних висновків (див табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Етапи дослідження

№	Назви	Стислий опис
I	Аналіз наукових джерел з тематики концентрації уваги в умовах онлайн навчання	Вивчення сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень, які розкривають теоретичні основи уваги як когнітивного процесу та її специфіку в умовах цифрової взаємодії
II	Формування інструментарію та організація онлайн опитування	Розробка анкети, підбір психодіагностичних методик і створення Google-форми як основного каналу збору емпіричних даних без застосування додаткових методів - інтерв'ю, бесід чи спостереження
III	Проведення емпіричного дослідження в умовах різних форматів навчання	Збір даних серед респондентів, розділених на дві групи: одна проходила дослідження у форматі Zoom-сесії (онлайн), інша - у фізичному навчальному просторі (офлайн)
IV	Обробка даних та застосування математико-статистичних методів аналізу	Аналіз результатів за допомогою описової статистики, критеріїв відмінностей, дисперсійного, кореляційного та регресійного аналізу з метою виявлення відмінностей і зв'язків між змінними
V	Формулювання практичних рекомендацій на основі отриманих результатів	Узагальнення висновків і розробка стратегій покращення концентрації уваги залежно від обраного освітнього формату з урахуванням індивідуальних та емоційних чинників

Аналіз наукових джерел став фундаментальним етапом емпіричного дослідження, оскільки дозволив окреслити основні теоретичні підходи до вивчення уваги як когнітивного процесу та визначити специфіку її функціонування в умовах цифрового освітнього середовища. У межах вивченої літератури увага розглядається як психічна функція, що забезпечує спрямованість і зосередженість пізнавальної діяльності, виступаючи ключовою ланкою у переробці інформації, її відборі та утриманні у свідомості [14]. Концентрація уваги, зокрема, визначається як здатність тривалий час утримувати фокус на одному завданні, що особливо актуально в умовах навчання [3; 16].

У контексті онлайн взаємодії увага набуває нових характеристик, зумовлених як особливостями цифрового середовища, так і зміненими формами соціальної та емоційної взаємодії. Дослідження останніх років засвідчують зростання когнітивного навантаження в умовах дистанційного навчання, що часто супроводжується збільшенням відволікаючих факторів - як зовнішніх (шум, багатозадачність, повідомлення в месенджерах), так і внутрішніх (втома, зниження мотивації, емоційне вигорання) [17]. У вітчизняній та зарубіжній літературі акцентується увага на тому, що в онлайн середовищі концентрація уваги залежить від здатності школяра до саморегуляції, управління часом, емоційного стану та здатності контролювати стимульну перевантаженість [15; 25].

Серед теоретичних підходів, які лягли в основу цього дослідження, варто виокремити концепцію обмеженості ресурсів уваги, відповідно до якої кожна когнітивна система має обмежений обсяг процесуального ресурсу, що в умовах цифрової багатозадачності швидко вичерпується [2]. Також важливими є положення когнітивно-поведінкової психології, яка розглядає увагу як динамічний процес, що може бути натренований або ослаблений залежно від контексту. Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що стабільність і стійкість уваги в онлайні значно частіше перебувають під загрозою через фрагментарність інформації, відсутність зворотного зв'язку в реальному часі та домінування візуальних стимулів над змістовим наповненням.

Систематизація наукових підходів підтверджує, що в умовах онлайн навчання концентрація уваги виступає як динамічна, контекстозалежна характеристика, яка реагує на особливості освітнього формату, організації середовища та індивідуально-психологічні чинники школяра. Отримані теоретичні положення стали основою для формування гіпотез емпіричного дослідження та добору відповідних психодіагностичних інструментів.

З огляду на актуальність тематики та вікові особливості вибірки, інструментарій дослідження було підібрано так, щоб забезпечити змістову доречність і психометричну надійність саме для підлітків старшого шкільного віку. Кожна з обраних методик пройшла адаптацію для українськомовного освітнього контексту, широко застосовується практичними психологами у школах і посідає стабільне місце у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях когнітивного розвитку підлітків [11; 19].

Анкета щодо форми навчання дозволяє достовірно відстежувати переваги учнів у виборі освітнього формату й неодноразово підтверджувала належний рівень внутрішньої узгодженості в шкільних вибірках. Анкета самооцінки концентрації уваги демонструє чітку відповідність показників суб'єктивної уважності об'єктивним результатам когнітивних тестів, що підтверджує її валідність для вивчення індивідуальних особливостей підлітків. Комплексна методика дослідження уваги передбачає вимірювання базових властивостей цього психічного процесу й адаптована з урахуванням навчального навантаження старшокласників, що забезпечує можливість інтерпретації результатів у межах національних і міжнародних вікових норм. Шкала диференціальних емоцій Ізарда дає змогу оцінити емоційний стан респондентів у момент тестування, її використання рекомендоване шкільними психологами для моніторингу емоційного благополуччя учнів [8], а адекватність шкали для підліткового віку неодноразово підтверджувалася в емпіричних дослідженнях.

Збір емпіричних даних здійснювався за допомогою онлайн-інструменту Google Forms, який дав змогу зручно структурувати опитувальний матеріал, забезпечити автоматизацію фіксації відповідей та зменшити ймовірність впливу

людського фактору на результати. Такий спосіб збору даних є широко визнаним у сучасній психологічній практиці, особливо у випадках дослідження когнітивних явищ, що здійснюються за участі великої кількості респондентів [20]. Створення опитувальника у цифровому форматі також дозволило стандартизувати процедуру заповнення, виключити можливість зовнішнього втручання або соціального тиску, що могло б вплинути на достовірність результатів.

Процедура емпіричного дослідження була організована з урахуванням ключового завдання - виявити специфіку прояву концентрації уваги у школярів за умов онлайн та офлайн навчання. Дослідження проводилося у Летичівській загальноосвітній школі I–III ступенів №3 з поглибленим вивченням англійської мови (сmt Летичів, Хмельницька область) у період з 1 березня по 5 квітня 2025 року. Вибір двох відмінних форматів освітнього середовища дозволив забезпечити порівняльний аналіз результатів і визначити, яким чином зовнішні умови впливають на когнітивні характеристики, зокрема на увагу. З метою збереження внутрішньої валідності респонденти були поділені на дві підгрупи старшокласників одного ліцею, які протягом довгого часу навчалися тільки в одному режимі. Учні, що весь цей час опановували програму дистанційно, сформували онлайн-групу чисельністю 32 особи, тоді як їхні однолітки, котрі відвідували заняття очно, увійшли до офлайн-групи, що налічувала 31 особу. Обидві підгрупи мали єдину гуманітарну навчальну програму та не мали медичних або технічних обмежень, здатних суттєво вплинути на результати, а участь у дослідженні здійснювалася добровільно після отримання інформованої згоди учнів і їхніх батьків.

Перша група проходила опитування та психодіагностичні методики у форматі Zoom-сесії, що моделювало умови дистанційного навчання, друга - у звичних аудиторних умовах із фізичною присутністю дослідника. Такий розподіл дозволив достовірно симулювати реальні освітні контексти й простежити зміни в психічній діяльності залежно від середовища взаємодії. Застосування одних і тих самих методик забезпечило коректність порівняння та мінімізувало вплив сторонніх чинників, а збереження однакових інструкцій і стандартизованих умов

тестування допомогло уникнути процедурних викривлень. Особлива увага приділялася максимальній імітації типової навчальної ситуації, що викликала природні реакції з боку респондентів.

Проведення дослідження в двох форматах дало змогу глибше зрозуміти, як змінюється структура уваги залежно від контексту, у якому перебуває школяр. Результати, отримані в онлайн-умовах, відображають реакції на технологічне посередництво, зменшення емоційного контакту та підвищену кількість відволікаючих чинників, тоді як дані, зібрані в офлайн-середовищі, репрезентують традиційні форми когнітивної активності, характерні для класичного академічного процесу. Водночас обидва формати дослідження були організовані з дотриманням етичних норм. Такий двоформатний підхід створив надійну емпіричну базу для аналізу диференціації показників концентрації уваги й заклав основу для подальшого статистичного порівняння результатів між сформованими групами.

Після завершення збору емпіричних даних було здійснено їх обробку із застосуванням комплексу математико-статистичних методів, що дозволили забезпечити об'єктивність, достовірність і глибину аналітичної інтерпретації результатів. В основі статистичної обробки лежали принципи доказової аналітики, які передбачають глибоке вивчення структури зв'язків між ними. З цією метою насамперед застосовувалася описова статистика, яка дала змогу отримати загальні уявлення про рівні концентрації уваги, емоційний стан учасників дослідження, а також особливості вибору освітнього формату.

Для виявлення значущих відмінностей між показниками, отриманими у групах онлайн та офлайн навчання, були використані критерії відмінностей, зокрема t-критерій Стюдента та однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), що дозволило з'ясувати, чи існують статистично підтверджені розбіжності у рівнях концентрації уваги залежно від режиму навчання, а також оцінити вплив різних чинників, зокрема емоційного стану та форми освітнього процесу, на досліджувані когнітивні характеристики. Кореляційний аналіз було застосовано для виявлення взаємозв'язків між змінними, такими як рівень концентрації,

індекси емоцій та форма навчання, що дало змогу простежити, які чинники мають найбільший вплив на здатність зосереджуватись у навчальному середовищі.

Окрему увагу було приділено використанню регресійного аналізу як інструменту для побудови моделей прогнозування рівня концентрації на основі поєднання різних змінних. Зокрема, було розглянуто, наскільки емоційні індекси, формат навчання та самозвіти щодо концентрації можуть виступати предикторами фактичного рівня уважності респондентів, що дозволило оцінити встановити інтегровані взаємозв'язки, що формують когнітивний профіль учасника дослідження.

Завершальним етапом емпіричного дослідження стало формулювання практичних рекомендацій, які базуються на ґрунтовному аналізі отриманих даних і враховують специфіку концентрації уваги в умовах різних форматів навчання. Актуальність розробки таких рекомендацій зумовлена тим, що в сучасному освітньому середовищі все більшої ваги набуває умови, в яких воно реалізується. Результати дослідження дозволили виявити ряд закономірностей, які свідчать про відмінності у рівні концентрації уваги залежно від освітнього формату, емоційного стану школярів та індивідуальних особливостей когнітивного функціонування.

Організація та послідовна реалізація кожного з етапів дослідження забезпечили його цілісність та методологічну відповідність. Дотримання принципів наукової об'єктивності, чітке розмежування умов проведення опитування та обґрунтований добір інструментів дозволили отримати репрезентативні результати, які лягли в основу подальших практичних рекомендацій щодо оптимізації освітнього процесу з урахуванням особливостей концентрації уваги школярів.

1.2. Методичне забезпечення та характеристика вибірки дослідження

Інструментарій дослідження було підібрано з урахуванням актуальності тематики та вікових особливостей вибірки для забезпечення змістової доречності

і психометричної надійності для підлітків старшого шкільного віку (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Методики дослідження

№	Назви	Зміст
1	Анкета щодо форми навчання	Орієнтація на офлайн Орієнтація на онлайн Змішаний формат
2	Анкета самооцінка концентрації уваги під час навчання	Якість концентрації уваги
3	Методика дослідження уваги	Вибірковість уваги Переключення уваги Концентрація уваги Стійкість уваги Розподіл уваги Обсяг уваги Темп уваги Спрямованість уваги
4	Шкала диференціальних емоцій Ізарда	Інтерес Радість Здивування Горе Гнів Відраза Презирство Страх Сором Провина Індекс позитивних емоцій Індекс гострих негативних емоцій Індекс тривожно-депресивних емоцій

Анкета щодо форми навчання дозволяє встановити орієнтацію кожного учасника на офлайн, онлайн або змішане навчання. Методика є опитувальником, який містить 10 тверджень, що охоплюють ключові аспекти освітнього процесу - мотивацію, зручність, рівень залучення, взаємодію з викладачами, можливості планування часу та емоційну включеність. Твердження анкети розподілені між трьома шкалами: орієнтація на офлайн, орієнтація на онлайн та змішаний формат.

Анкета самооцінки концентрації уваги під час навчання є діагностичним інструментом, який дає змогу дослідити індивідуальні особливості суб'єктивного сприйняття рівня зосередженості школярів у процесі навчальної діяльності.

Методика складається з 10 тверджень, що охоплюють ключові прояви концентрації уваги: здатність до тривалого зосередження, вміння працювати у присутності зовнішніх відволікаючих факторів, легкість переключення між завданнями та відновлення концентрації після перерв.

Комплексна методика дослідження уваги охоплює широку гаму когнітивних характеристик уваги. Згідно з сучасними науковими підходами до психодіагностики [11; 19], ефективне вивчення функціонування уваги неможливе без багаторівневого аналізу її основних властивостей, таких як вибірковість, переключення, стійкість, концентрація, розподіл, темп, обсяг та спрямованість. Зазначена методика забезпечує саме такий рівень діагностичної глибини, дозволяючи отримати об'єктивні кількісні показники кожної з цих властивостей.

Шкала диференціальних емоцій Ізарда була обрана для дослідження через її високу валідність і придатність до комплексного вимірювання емоційного стану в конкретний момент часу [8]. Методика ґрунтується на концепції американського психолога Керролла Ізарда, який виділив десять базових емоцій, що лежать в основі емоційного функціонування людини. Враховуючи, що емоційний стан є одним з ключових чинників, що впливають на здатність до концентрації уваги, ця методика є доцільною для використання в контексті онлайн навчання [13].

Комплексний підхід до вибору методик дозволяє дослідити феномен концентрації уваги з різних аспектів - як із позиції об'єктивних когнітивних характеристик, так і з урахуванням суб'єктивного сприйняття та емоційного стану респондентів.

Дослідження охоплює 63 учасники віком від 14 до 16 років (середній вік - 14,9 років, медіана - 15 років).

Таблиця 1.3

Статевий розподіл вибірки

Підгрупи	Кількість	Співвідношення
Чоловіки	28	44,4%
Жінки	35	55,6%
Всього	63	100%

Так, відповідно до табл. 1.3, жіноча частина вибірки складає 55,6% (35 осіб), тоді як чоловіча - 44,4% (28 осіб). Це співвідношення вказує на відносно збалансовану, але злегка фемінізовану вибірку, що може бути обумовлено загальною тенденцією більшої активності або зацікавленості дівчат у психологічних або освітніх дослідженнях, а також специфікою освітнього закладу, в якому проводилось опитування.

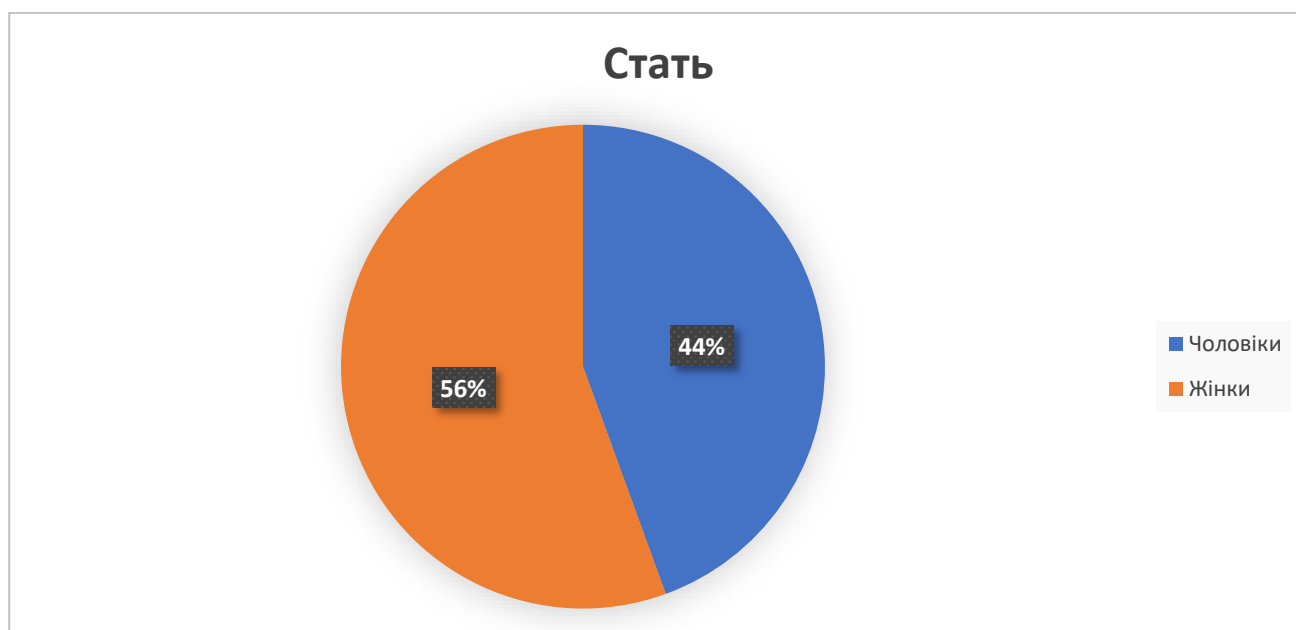


Рис. 1.1. Статевий розподіл вибірки

Така гендерна структура не створює суттєвого перекосу, проте її варто враховувати при інтерпретації результатів, оскільки існують дослідження, що свідчать про потенційні відмінності у стилях навчання, рівнях концентрації та емоційних реакціях між хлопцями і дівчатами.

Таблиця 1.4

Вікова характеристика вибірки

Змінні	Середнє значення	Медіана	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Вік	14,9	15	0,801	14	16

Щодо вікових характеристик учасників, які представлено в табл. 1.4, можна зробити висновок, що вибірка є досить однорідною. Середній вік становить 14,9 років, при медіанному значенні 15 років. Це свідчить про те, що більшість учасників перебувають на одному віковому рівні - у підлітковому періоді, коли

психофізіологічні особливості впливають на концентрацію уваги, рівень мотивації та сприйняття освітнього матеріалу. Стандартне відхилення дорівнює 0,801, що говорить про незначне коливання у вікових значеннях. Мінімальний вік становить 14 років, а максимальний - 16 років. Таким чином, дослідження охоплює старший підлітковий вік, який є критичним у формуванні самостійності в навчанні та здатності до саморегуляції, зокрема в умовах онлайн-навчання.

Не менш важливою є структура вибірки за формою навчання, що представлена в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Розподіл вибірки за формою навчання

Підгрупи	Кількість	Співвідношення
Онлайн	32	50,8%
Офлайн	31	49,2%

Розподіл вибірки ґрунтувався на організаційних особливостях навчального процесу в закладі освіти, де дослідження проводилося. Було обрано два класи, які по черзі навчаються в різних форматах - один клас на момент збору даних проходив навчання в онлайн-режимі, а інший - відвідував заняття офлайн у класних приміщеннях. Такий підхід забезпечив рівні умови для порівняння концентрації уваги учнів у цифровому та традиційному навчальному середовищі.

Виявлено, що респонденти майже порівну розподілились між двома формами навчання: 32 особи (50,8%) навчаються онлайн, а 31 особа (49,2%) - офлайн.

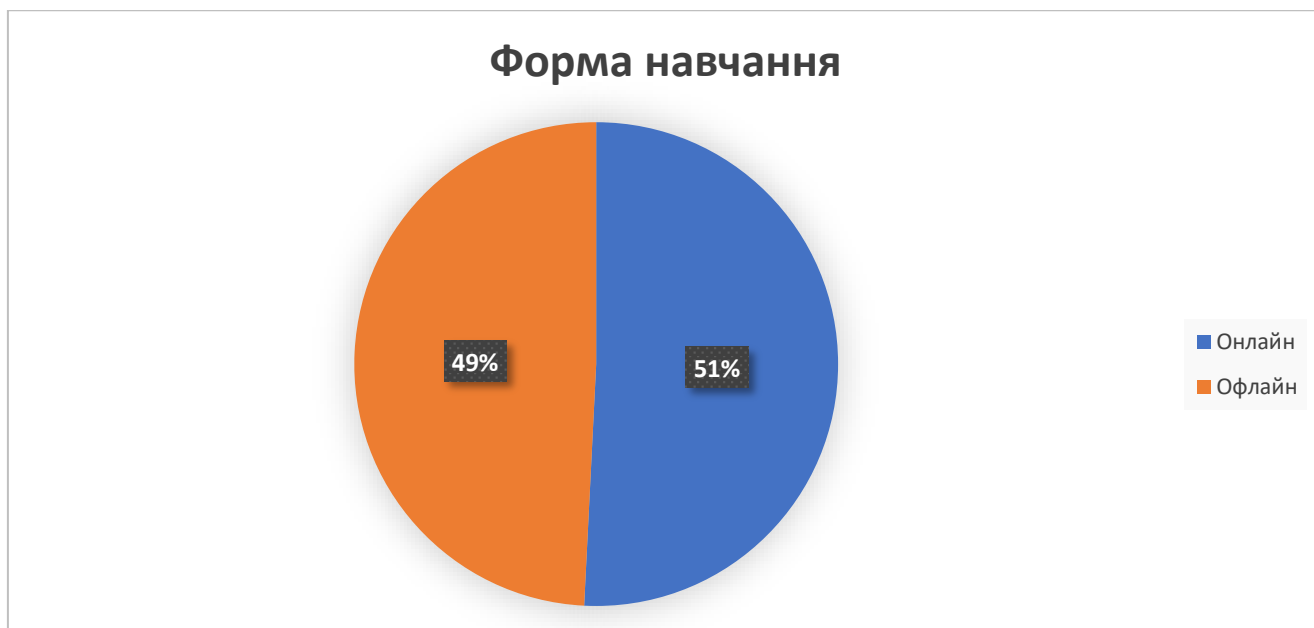


Рис. 1.2. Розподіл вибірки за формою навчання

Такий баланс між підгрупами є надзвичайно важливим для забезпечення достовірного порівняння результатів між групами, що перебувають у різних освітніх умовах. Це дозволяє виключити значущу диспропорцію та уникнути статистичних перекосів під час аналізу відмінностей у концентрації уваги залежно від режиму навчання.

У сукупності, можна стверджувати, що вибірка дослідження є достатньо збалансованою за ключовими соціально-демографічними показниками. Гендерне співвідношення хоча й не є абсолютно рівним, але не створює суттєвих перекосів, які б могли вплинути на об'єктивність результатів. Вікові характеристики вказують на однорідність учасників, що підсилює внутрішню валідність дослідження. Рівний розподіл за формою навчання забезпечує можливість безпосереднього порівняння впливу різних освітніх форматів на концентрацію уваги. Таким чином, сформована вибірка є релевантною для аналізу когнітивних особливостей підлітків у контексті сучасного освітнього процесу та забезпечує надійну емпіричну базу для подальших узагальнень і практичних висновків.

Висновки до розділу 1

В ході аналізу було виокремлено ключові етапи, що визначали послідовність роботи та забезпечили її валідність і надійність. На першому етапі

було здійснено ґрунтовний аналіз наукових джерел, що дозволив окреслити основні підходи до розуміння уваги як когнітивного процесу, її функціонування у цифровому середовищі та чинників, які можуть знижувати або підвищувати рівень концентрації. Особлива увага приділялася концепціям обмеженості ресурсів уваги, впливу емоційного стану, багатозадачності та стимульного перевантаження, що характерні для дистанційного навчання.

Другим важливим етапом стала розробка інструментарію дослідження, який включав комплекс психодіагностичних методик. Було обґрунтовано доцільність використання чотирьох ключових інструментів: анкети щодо форми навчання, анкети самооцінки концентрації уваги, методики дослідження властивостей уваги та шкали диференціальних емоцій Ізарда. Ці методики дозволили всебічно дослідити як суб'єктивні прояви зосередженості, так і об'єктивні когнітивні характеристики уваги, а також взаємозв'язки з емоційним станом респондентів.

На третьому етапі було організовано саме емпіричне дослідження, яке охоплювало дві умовно сформовані групи: учасників, що навчались онлайн, та тих, хто перебував в умовах традиційного (офлайн) навчання. Обидві групи проходили однакову процедуру опитування, що дозволило забезпечити стандартизованість і порівнюваність результатів. Проведення дослідження в Zoom-середовищі та в реальній аудиторії надало змогу змодельовати типові умови освітнього процесу й виявити специфіку впливу освітнього контексту на показники концентрації уваги.

Наступним етапом стала обробка даних із використанням комплексу математико-статистичних методів: описової статистики, t-критерію Стьюдента, дисперсійного аналізу (ANOVA), кореляційного та регресійного аналізів. Застосування цих методів дозволило встановити зв'язки між рівнем концентрації, емоційним фоном та обраною формою навчання. Також було побудовано моделі прогнозування уважності на основі інтеграції кількох психічних і освітніх факторів.

Завершальним етапом стало формулювання практичних рекомендацій для підвищення концентрації уваги залежно від освітнього режиму. Вони були

засновані на виявлених закономірностях та враховували індивідуальні когнітивні та емоційні особливості школярів. Щодо вибірки дослідження, вона охопила 63 учасники віком від 14 до 16 років, із середнім віком 14,9 років. Гендерна структура вибірки була відносно збалансованою, із невеликою перевагою жінок (55,6%). Респонденти були поділені майже порівну за формами навчання: 50,8% - учасники онлайн-навчання, 49,2% - офлайн. Такий розподіл забезпечив необхідну репрезентативність вибірки та надав можливість для об'єктивного порівняльного аналізу.

У результаті, перший розділ заклав теоретико-методологічну основу для подальшого емпіричного дослідження, дозволив чітко окреслити напрямки аналізу та обґрунтувати доцільність використаних методик, що є ключовим для отримання достовірних і практично значущих результатів у наступних розділах роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ ПРИ РІЗНИХ РЕЖИМАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

2.1. Результати дослідження та порівняльний аналіз показників концентрації уваги

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив встановити основні особливості прояву концентрації уваги серед учасників та виявити специфіку її функціонування залежно від режиму навчання.

Таблиця 2.1

Результати анкети щодо форм навчання

Змінні	Середнє значення	Медіана	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Орієнтація на офлайн	15,41	12	6,26	6	24
Орієнтація на онлайн	12	14	5,25	4	20
Орієнтація на змішаний формат	3,38	3	1,05	2	5

Згідно з даними табл. 2.1, найвищі показники спостерігаються за шкалою «орієнтація на офлайн», середнє значення якої становить 15,41, при медіані 12 та доволі високому стандартному відхиленні (6,26). Наявність значного стандартного відхилення вказує на нерівномірність у відповідях: серед школярів є як ті, хто повністю підтримує офлайн-формат, так і ті, кому він менш прийнятний, що підтверджує варіативність освітніх уподобань.

Цікавою є ситуація з орієнтацією на онлайн-формат: середнє значення за відповідною шкалою складає 12, при медіані 14 і стандартному відхиленні 5,25. Такий розподіл свідчить про наявність змішаних оцінок серед респондентів, які водночас визнають переваги онлайн-навчання (зручність, економія часу, доступ до ресурсів), але не в усіх випадках можуть повноцінно адаптуватися до його специфіки. Важливим є також той факт, що медіана вища за середнє значення, що може свідчити про наявність окремих учасників із дуже низькими балами, які знижують загальний показник, попри достатньо позитивну загальну оцінку.

Найнижчі результати спостерігаються за шкалою «орієнтація на змішаний формат»: середнє значення складає 3,38, медіана - 3, а стандартне відхилення - лише 1,05, що вказує на те, що більшість учасників не розглядають комбінований формат як основну або бажану форму навчання, або ж не мають достатнього досвіду з ним, щоб сформулювати чітку оцінку. Невелике стандартне відхилення демонструє відносну узгодженість у відповідях респондентів щодо цього формату.

Розгорнуті дані про рівень орієнтації на ті чи інші форми навчання подано в табл. 2.2, де чітко простежується структура переваг серед респондентів.

Таблиця 2.2

Розподіл вибірки за рівнем орієнтації на різні форми навчання

Підгрупи	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Орієнтація на офлайн	12,7%	38,1%	49,5%
Орієнтація на онлайн	7,9%	49,2%	42,9%
Орієнтація на змішаний формат	25,4%	57,1%	17,5%

Так, у випадку орієнтації на офлайн-формат, майже половина вибірки (49,5%) демонструє високий рівень орієнтації, що ще раз підтверджує загальну тенденцію до позитивного ставлення до традиційного освітнього середовища. Середній рівень підтримує 38,1% респондентів, тоді як низький рівень відзначається лише у 12,7%.

Щодо орієнтації на онлайн, картина дещо відрізняється: хоча високий рівень тяжіння до дистанційного формату демонструє 42,9% учасників, а 49,2% перебувають на середньому рівні, що може свідчити про певні сумніви, труднощі адаптації або неоднозначний досвід у дистанційному навчанні. Лише 7,9% респондентів мають низький рівень орієнтації на онлайн, що вказує на загальну сприйнятливність до цього формату, навіть попри його недоліки.

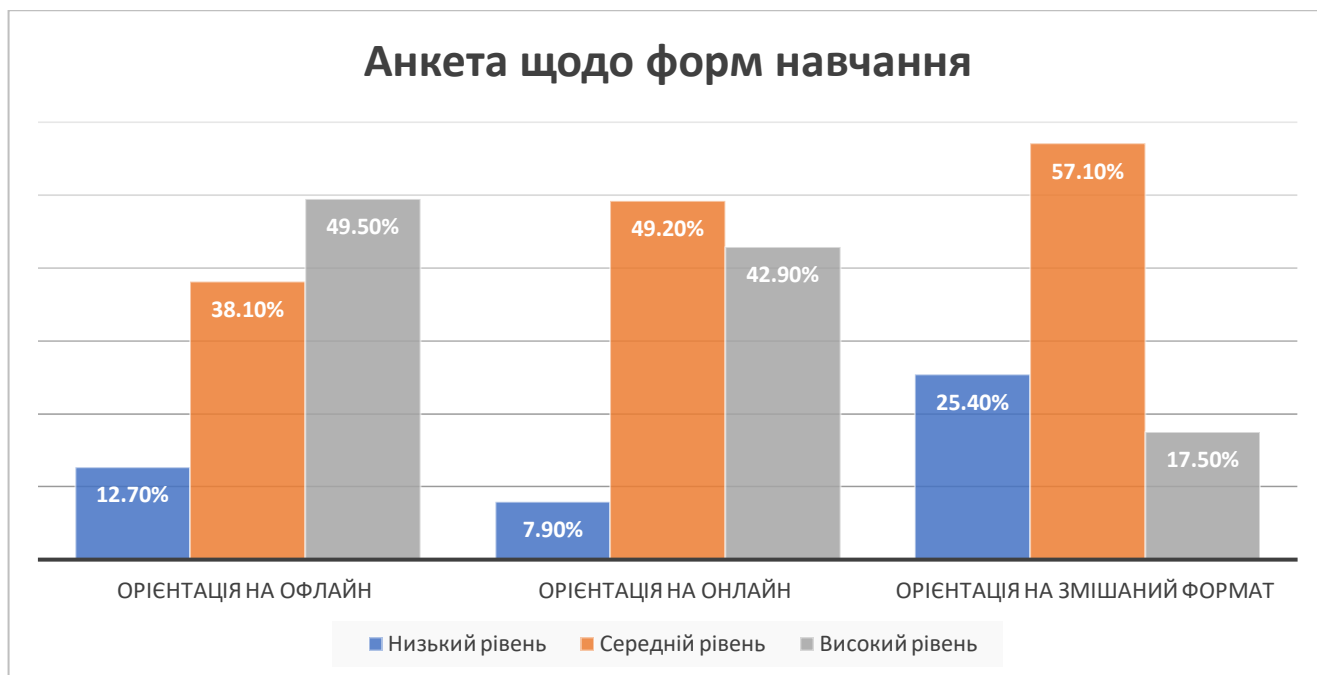


Рис. 2.1. Розподіл вибірки за рівнем орієнтації на різні форми навчання

Найменш вираженою залишається орієнтація на змішаний формат: високий рівень показали лише 17,5% опитаних, тоді як більшість (57,1%) знаходиться на середньому рівні, а чверть вибірки (25,4%) демонструє низький рівень схильності до цього формату, що свідчить про те, що комбінована модель поки не сприймається як повноцінна альтернатива або потребує подальшого удосконалення з точки зору організації, доступності та сприйняття школярами.

Результати демонструють, що перевага серед опитаних залишається за офлайн-навчанням, при цьому частина респондентів досить активно підтримує онлайн-формат. Змішана модель наразі не викликає високого рівня підтримки, що може бути пов'язано з недостатнім досвідом або чітко не сформованим ставленням до такого типу навчання.

Таблиця 2.3

Результати анкети самооцінки концентрації уваги під час навчання

Змінні	Середнє значення	Медіана	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Якість концентрації уваги	32,9	30	9,62	16	48

Згідно з даними табл. 2.3, середнє значення за шкалою самооцінки концентрації уваги під час навчання становить 32,9 бали, при цьому медіана

дорівнює 30. Такий результат свідчить про те, що більшість респондентів оцінюють свою здатність зосереджуватися на навчальному матеріалі на рівні трохи вище за середній. Проте варто звернути увагу на досить високе стандартне відхилення (9,62), яке вказує на суттєві розбіжності між відповідями учасників. Мінімальне значення у 16 балів і максимальне у 48 балів підтверджують, що в межах вибірки є як школярі з дуже низькою здатністю до концентрації, так і ті, хто демонструє надзвичайно високий рівень зосередженості, що створює підґрунтя для подальшого дослідження факторів, які можуть впливати на цю різницю.

Уточнені результати щодо розподілу вибірки за рівнями якості концентрації уваги подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл вибірки за рівнем якості концентрації уваги

Підгрупи	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Якість концентрації уваги	27%	28,6%	44,4%

Згідно з нею, 27% учасників мають низький рівень концентрації, що є досить тривожним показником і свідчить про наявність суттєвих труднощів із підтриманням уваги у освітньому процесі, що може бути наслідком перевантаження, низької мотивації або емоційного вигорання, що особливо часто спостерігається в умовах онлайн-навчання. Ще 28,6% респондентів продемонстрували середній рівень зосередженості, що вказує на задовільну, але нестабільну здатність утримувати фокус уваги. Найбільшу частку складають учасники з високим рівнем якості концентрації уваги - 44,4%, що є позитивним результатом і свідчить про наявність у значної частини вибірки добре сформованих навичок саморегуляції та контролю уваги.

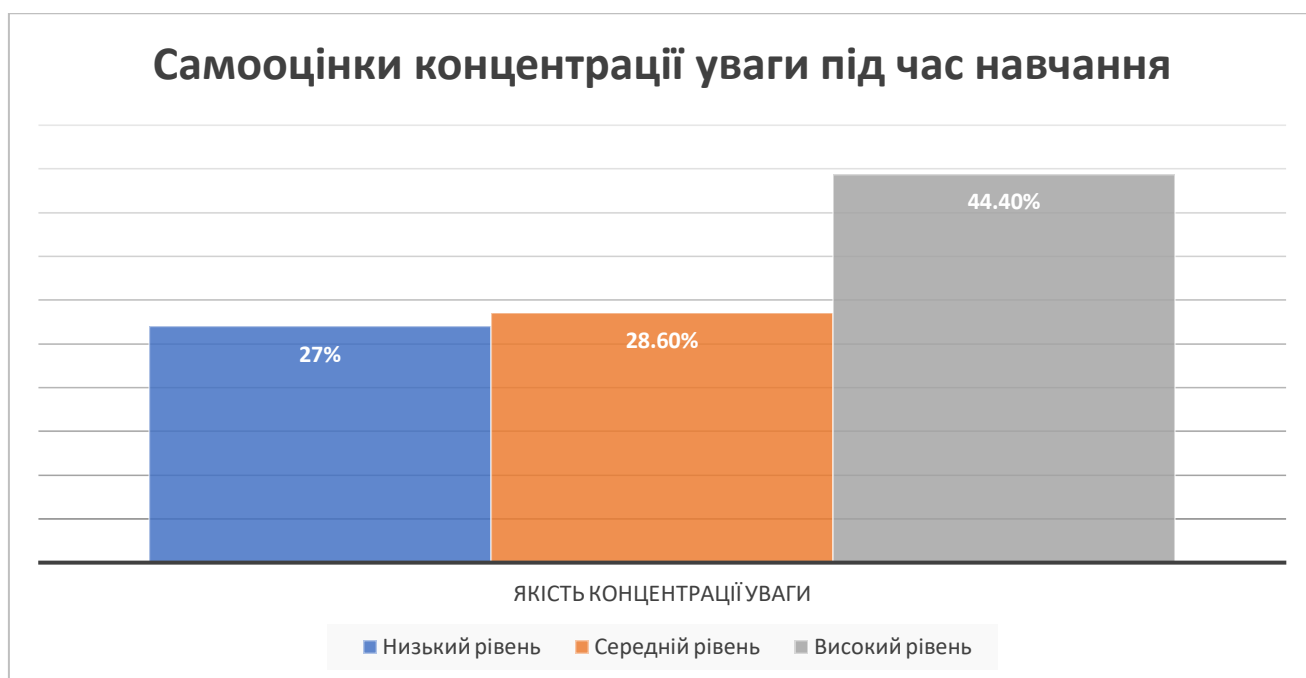


Рис. 2.2. Розподіл вибірки за рівнем якості концентрації уваги

Дані дозволяють зробити висновок, що хоча загалом рівень концентрації уваги серед учасників є достатнім, проте в межах вибірки існує значна диференціація, що підтверджує доцільність подальшого аналізу впливу різних освітніх форматів, емоційного стану та індивідуальних психологічних чинників на здатність школярів до зосередження.

У ході аналізу результатів методики дослідження уваги було виявлено, що учасники демонструють середній рівень розвитку більшості властивостей уваги, хоча окремі показники свідчать про наявність певної варіативності у рівнях їх вираженості.

Таблиця 2.5

Результати методики дослідження уваги

Змінні	Середнє значення	Медіана	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Вибірковість уваги	4,75	5	1,69	2	9
Переключення уваги	4,7	5	1,82	2	9
Концентрація уваги	5,22	5	1,72	2	9
Стійкість уваги	4,7	5	1,8	2	9
Розподіл уваги	4,83	4	1,96	2	9
Обсяг уваги	4,92	5	1,83	2	9
Темп уваги	4,98	5	1,96	2	9
Спрямованість уваги	4,83	5	1,67	2	9

Як видно з табл. 2.5, середні значення за всіма параметрами знаходяться в межах від 4,7 до 5,22, що відповідає середньому рівню прояву і вказує на відносно стабільний когнітивний профіль вибірки. Найвищий показник спостерігається за шкалою концентрації уваги - 5,22, що свідчить про відносно добре сформовану здатність учасників тривало утримувати фокус на навчальному завданні. Порівняно з іншими властивостями, саме концентрація має і найбільше медіанне значення, що підтверджує її стійку присутність серед більшості учасників. Інші показники, зокрема переключення, стійкість, обсяг та спрямованість уваги, мають середні значення в межах 4,7-4,98, що дозволяє говорити про середню, але достатню здатність до адаптації уваги в умовах освітнього процесу.

Варто звернути увагу на стандартні відхилення, які варіюються від 1,67 до 1,96, що свідчить про існування індивідуальних відмінностей у прояві тих чи інших характеристик. Мінімальні значення всіх показників становлять 2 бали, а максимальні - 9, що вказує на широкий діапазон індивідуальних результатів та потребу в диференційованому підході до аналізу когнітивного профілю учасників. Незважаючи на середній рівень у загальному розрахунку, частина респондентів продемонструвала як дуже низькі, так і високі значення, що може бути пов'язано з особливостями мотивації, емоційного стану чи освітнього контексту.

Більш деталізовану картину розподілу рівнів сформованості властивостей уваги демонструє табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл вибірки за рівнем прояву властивостей уваги

Підгрупи	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Вибірковість уваги	25,4%	60,3%	12,7%
Переключення уваги	27%	60,3%	12,7%
Концентрація уваги	17,5%	63,5%	19%
Стійкість уваги	30,2%	50,8%	19%
Розподіл уваги	25,4%	52,4%	22,2%
Обсяг уваги	22,2%	60,3%	17,5%
Темп уваги	20,6%	61,9%	17,5%
Спрямованість уваги	22,2%	58,7%	19%

Дані свідчать, що переважна більшість учасників (від 50% до 63,5% залежно від параметра) знаходяться на середньому рівні розвитку таких властивостей, як

вибірковість, переключення, обсяг, темп, стійкість і спрямованість уваги. Це підтверджує попередній висновок про середню вираженість основних когнітивних механізмів, необхідних для ефективного освітнього процесу.

Низький рівень за окремими шкалами фіксується у значної частки вибірки: наприклад, стійкість уваги виявилася низькою у 30,2% респондентів, що може вказувати на труднощі з утриманням концентрації протягом тривалого часу, особливо в умовах інформаційного перевантаження або монотонного освітнього матеріалу. Подібна ситуація спостерігається і з переключенням (27%) та вибірковістю уваги (25,4%), що свідчить про те, що близько чверті учасників мають труднощі з адаптацією до змін навчальних завдань або виокремленням релевантної інформації з потоку стимулів.

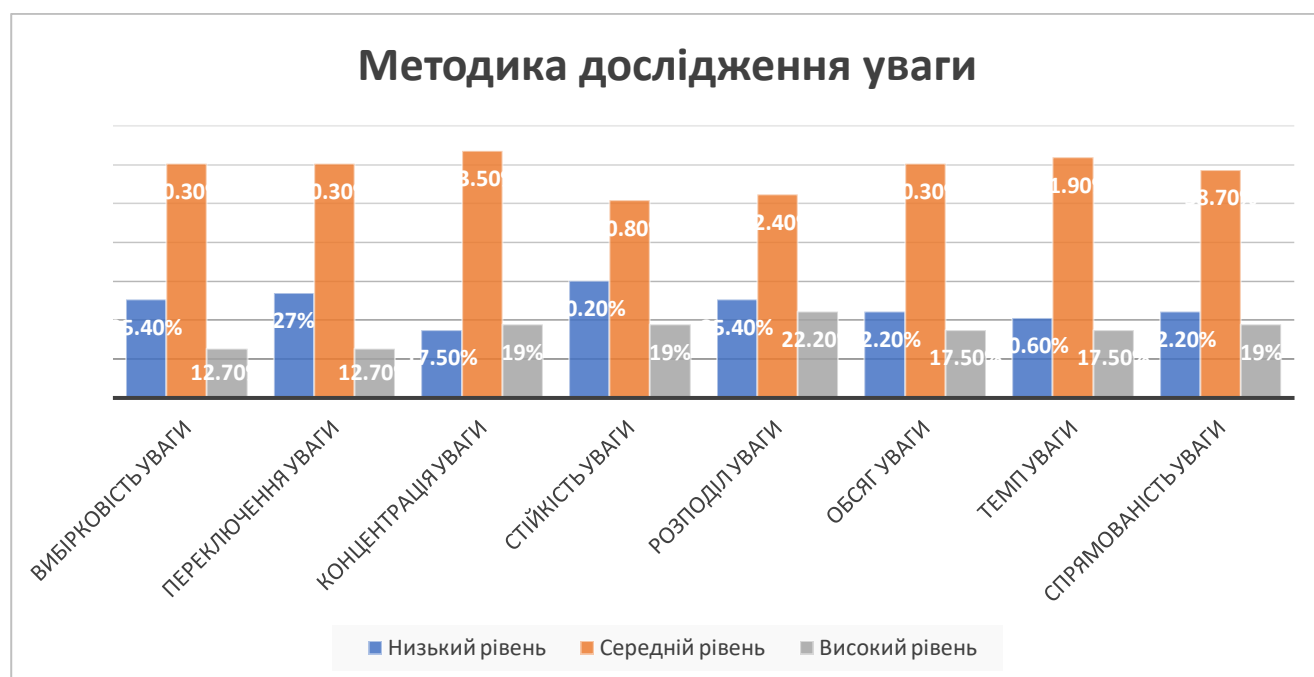


Рис. 2.3. Розподіл вибірки за рівнем прояву властивостей уваги

Показники високого рівня за всіма шкалами виявлені у меншій частині вибірки, коливаючись у межах від 12,7% до 22,2%. Найвищий відсоток учасників із високими значеннями продемонстровано за шкалою розподілу уваги (22,2%), що може свідчити про наявність навички паралельного опрацювання інформації, яка є критично важливою в умовах багатозадачності, особливо при дистанційному навчанні. Водночас за такими характеристиками, як вибірковість і переключення уваги, лише 12,7% респондентів мають високі результати, що вказує на потребу

розвитку цих властивостей у більшості школярів для досягнення вищої ефективності навчання.

Результати аналізу підтверджують, що хоча середній рівень розвитку уваги є домінантним серед учасників, існує значна кількість осіб із низькими показниками за окремими властивостями, що свідчить про потребу в індивідуалізованому підході до організації освітнього процесу.

У ході аналізу результатів методики «Шкала диференціальних емоцій Ізарда» було виявлено, що емоційний фон учасників дослідження є різноманітним і включає як позитивні, так і негативні емоційні стани, що потенційно впливають на рівень концентрації уваги під час освітнього процесу.

Таблиця 2.7

Результати методики «Шкала диференціальних емоцій Ізарда»

Змінні	Середнє значення	Медіана	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Інтерес	9,48	9	3,62	4	15
Радість	9,41	9	3,65	3	15
Здивування	8,44	8	2,67	4	14
Горе	8,86	10	3,76	3	15
Гнів	8,7	9	2,67	3	15
Відраза	9,33	9	2,53	4	15
Презирство	8,56	8	2,09	3	13
Страх	8,68	9	3,39	3	14
Сором	9,16	9	2,57	4	14
Провина	9,03	10	3,55	3	15
Індекс позитивних емоцій	27,33	27	7,53	16	40
Індекс гострих негативних емоцій	35,44	36	6,94	22	48
Індекс тривожно-депресивних емоцій	26,87	28	7,37	13	40

Як видно з табл. 2.7, найбільш вираженими серед базових емоцій виявилися інтерес (середнє значення 9,48) і радість (9,41), що свідчить про наявність у багатьох респондентів позитивної емоційної залученості до навчальної діяльності або хоча б до окремих її аспектів. Високі значення медіани за цими змінними (обидва - 9) підтверджують, що більшість учасників схильні демонструвати внутрішню мотивацію й емоційно позитивне ставлення до освітнього процесу. Значення стандартного відхилення понад 3 одиниці вказують на те, що серед

респондентів є як особи з яскраво вираженими позитивними емоціями, так і ті, у кого вони проявляються значно слабше.

Дещо нижчі, але все ще достатньо виражені показники були зафіксовані за шкалами горя (8,86), гніву (8,7), страху (8,68), провини (9,03) і сорому (9,16), що вказує на активну присутність негативних емоцій серед учасників. Найвищі значення серед негативних індексів були у змінної «індекс гострих негативних емоцій» - 35,44, що перевищує значення позитивного індексу (27,33) майже на 8 балів. Такий результат викликає занепокоєння, оскільки гострі негативні емоції, особливо якщо вони тривають у часі, можуть суттєво знижувати когнітивну продуктивність, послаблювати здатність до зосередження та провокувати емоційне виснаження. Також помітним є досить високий рівень тривожно-депресивних емоцій (26,87), що наближається до показників позитивного індексу, що вказує на нестабільний емоційний фон, характерний для частини підліткової вибірки.

Подальший аналіз, представлений у табл. 2.8, дозволив деталізувати рівневий розподіл емоційних станів.

Таблиця 2.8

Розподіл вибірки за рівнем показників емоційних проявів

Підгрупи	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Інтерес	28,6%	28,6%	42,9%
Радість	27%	27%	46%
Здивування	28,6%	57,1%	14,3%
Горе	33,3%	28,6%	38,1%
Гнів	20,6%	65,1%	14,3%
Відраза	19%	61,9%	19%
Презирство	22,2%	69,8%	7,9%
Страх	36,5%	36,5%	27%
Сором	22,2%	58,7%	19%
Провина	36,5%	25,4%	38,1%
Індекс позитивних емоцій	34,9%	44,4%	20,6%
Індекс гострих негативних емоцій	20,6%	71,4%	7,9%
Індекс тривожно-депресивних емоцій	30,2%	46%	23,8%

Так, у випадку інтересу 42,9% респондентів демонструють високий рівень його вираженості, що може бути позитивним фактором у формуванні внутрішньої

мотивації до навчання, адже саме ця емоція часто виступає пусковим механізмом для активного пізнання. Подібна тенденція спостерігається і щодо радості - 46% учасників мають високий рівень цієї емоції. Значна частка респондентів має низький рівень здивування (28,6%) та водночас дуже малий відсоток високих показників (14,3%), що може свідчити про рідкісне відчуття новизни або втому від одноманітності освітнього процесу.

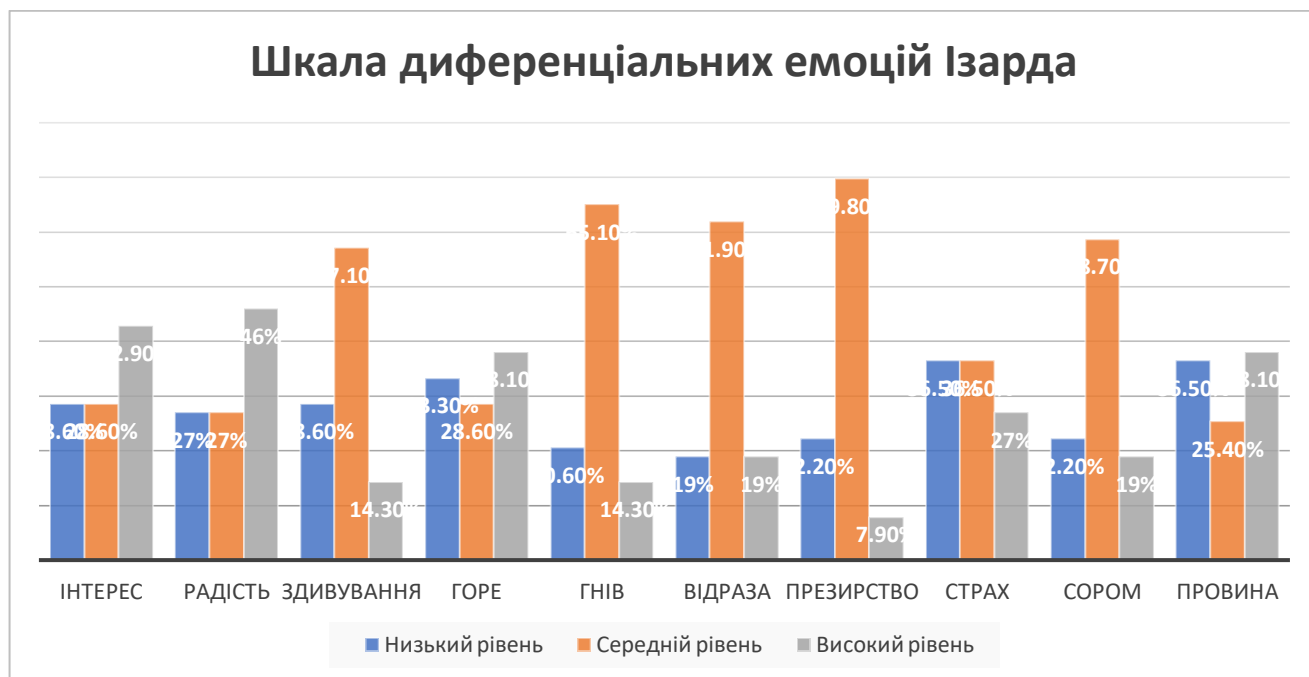


Рис. 2.4. Розподіл вибірки за рівнем показників емоційних проявів

Щодо негативних емоцій, дані вказують на переважання середнього рівня їх прояву, наприклад, гнів у 65,1%, відраза - 61,9%, презирство - 69,8%, що свідчить про латентне, не надто інтенсивне, але стабільне їхнє існування в емоційному просторі школярів. Особливу увагу привертають високі рівні горя (38,1%) та провини (38,1%), які можуть свідчити про глибші емоційні переживання, пов'язані, можливо, із навчальними труднощами, почуттям відповідальності або тиском очікувань. У той же час страх має помітну кількість як низьких (36,5%), так і високих значень (27%), що вказує на поділ вибірки: частина школярів, ймовірно, відчуває значну емоційну напругу, тоді як інша - адаптована або менш чутлива до освітнього стресу.

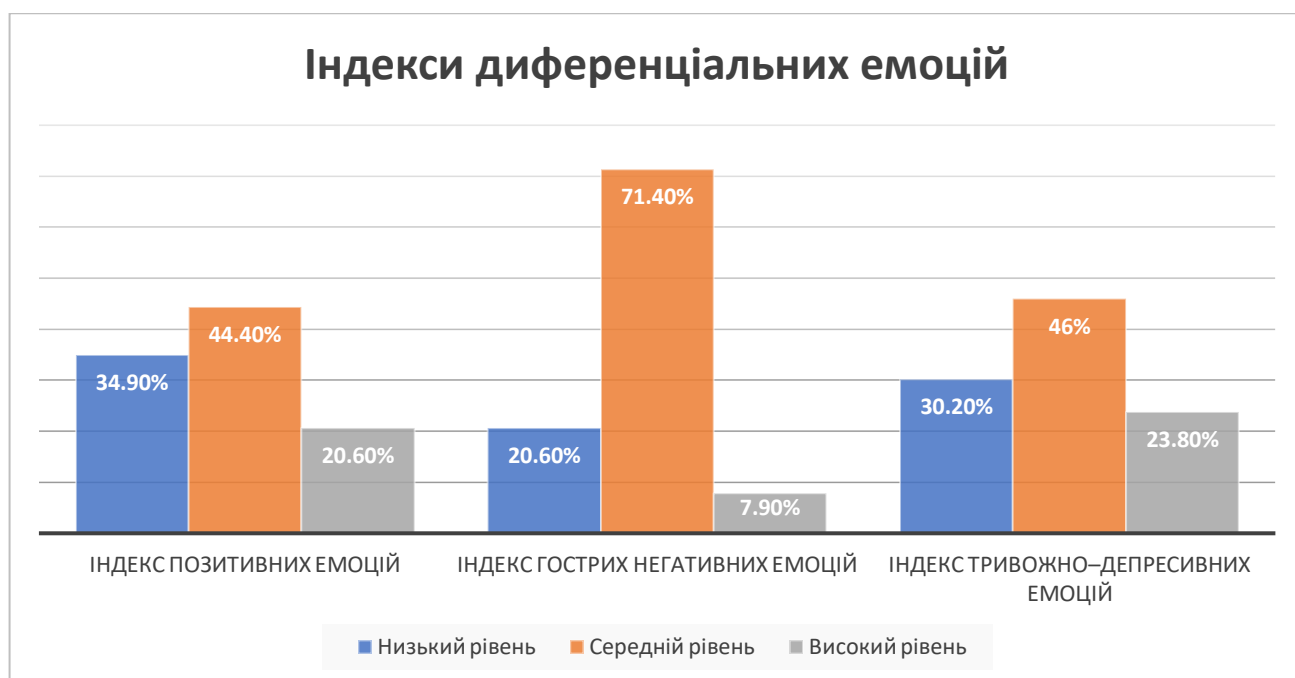


Рис. 2.5. Розподіл вибірки за рівнем індексів диференціальних емоцій

Інтегральні індекси ще раз підкреслюють змішаність емоційного стану. Позитивні емоції мають лише 20,6% учасників на високому рівні, тоді як 34,9% - на низькому. У той час як індекс гострих негативних емоцій демонструє високий рівень лише у 7,9% учасників, але середній - у переважної більшості (71,4%), що вказує на фонове емоційне напруження без явного загострення. Індекс тривожно-депресивних емоцій виявився високим у 23,8% учасників, що є значущою часткою для підліткового віку й потребує додаткової уваги з боку педагогів і психологів.

Результати емоційної діагностики свідчать про те, що переважаючим фоном у вибірці є комбінація позитивних емоцій з фоновим негативним емоційним станом, що може істотно впливати на ефективність навчання та рівень концентрації. Результати вказують на необхідність урахування емоційного компоненту під час організації освітнього процесу, особливо в умовах онлайн-формату, де емоційна підтримка та зворотний зв'язок часто є обмеженими або менш ефективними.

У ході аналізу відмінностей між формами навчання було виявлено, що переваги та орієнтації респондентів суттєво змінюються залежно від того, чи навчаються вони онлайн чи офлайн. Згідно з даними, наведеними в табл. 2.9, за

всіма ключовими змінними - орієнтацією на офлайн та онлайн формат - зафіксовано статистично значущі відмінності, що підтверджується рівнем значущості $p < 0,05$ та відповідними рангами за критерієм Мана-Уїтні.

Таблиця 2.9

Результати анкети щодо форм навчання залежно від форми навчання

Змінні	Ранг Мана-Уїтні	Значущість	Сила ефекту	Група онлайн	Група офлайн
Орієнтація на офлайн	120	0,001*	0,756	9,47	21,55
Орієнтація на онлайн	131	0,001*	0,678	6,94	16,91
Орієнтація на змішаний формат	465	0,664	0,062	3,44	3,32

Примітка: «*» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Орієнтація на офлайн-формат виявилася значно вищою серед учасників, які навчаються у традиційній (офлайн) формі. Середній бал у цій групі становив 21,55, тоді як у групі онлайн - лише 9,47. Значення рангу Мана-Уїтні дорівнює 120 при значущості 0,001, що вказує на дуже сильну різницю між групами, а сила ефекту 0,756 підтверджує високу практичну значущість результату. Така розбіжність може бути зумовлена тим, що офлайн-учасники оцінюють цей формат як більш ефективний, звичний і сприятливий для підтримання навчальної мотивації та концентрації. Форма навчання суттєво впливає на суб'єктивне сприйняття школярів різних освітніх форматів. Статистично значущі відмінності вказують на те, що освітній контекст, у якому перебуває школяр, формує його ставлення до альтернативних форматів, що, у свою чергу, може впливати і на рівень його залученості, задоволеності та концентрації під час навчання.

Дані, наведені в табл. 2.10, переконливо демонструють, що школяри, які перебувають в умовах офлайн-навчання, мають помітно вищий рівень самооцінки якості своєї уваги під час освітнього процесу.

Таблиця 2.10

Результати анкети самооцінки концентрації уваги під час навчання залежно від форми навчання

Змінні	Ранг Мана-Уїтні	Значущість	Сила ефекту	Група онлайн	Група офлайн
Якість концентрації уваги	95	0,001*	0,701	24	42,2

Примітка: «*» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Середнє значення у цій групі становить 42,2, тоді як в онлайн-групі - лише 24, що вказує на суттєву різницю у сприйнятті власної здатності зосереджуватися. Отримані результати є статистично значущими, про що свідчить рівень значущості $p = 0,001$ та ранг Мана-Уїтні, який становить 95. При цьому сила ефекту дорівнює 0,701, що розцінюється як висока, а отже, не тільки статистично, але й практично значуща різниця між групами.

Виявлені статистично значущі відмінності підтверджують, що офлайн-умови є на даному етапі більш сприятливими для підтримання високого рівня уважності, що має бути враховано при плануванні освітніх стратегій, особливо у процесі впровадження або комбінування дистанційних елементів навчання.

У ході аналізу відмінностей між формами навчання було виявлено, що за всіма ключовими властивостями уваги спостерігаються статистично значущі відмінності між учасниками, які навчаються онлайн, та тими, хто здобуває освіту в офлайн-форматі. Як показують дані табл. 2.11, показники за методикою дослідження уваги є систематично вищими в офлайн-групі.

Таблиця 2.11

Результати методики дослідження уваги залежно від форми навчання

Змінні	Ранг Мана-Уїтні	Значущість	Сила ефекту	Група онлайн	Група офлайн
Вибірковість уваги	223	0,001*	0,550	4,06	5,45
Переключення уваги	250	0,001*	0,497	4	5,42
Концентрація уваги	183	0,001*	0,631	4,28	6,19
Стійкість уваги	167	0,001*	0,664	3,66	5,77
Розподіл уваги	186	0,001*	0,626	3,84	5,84
Обсяг уваги	259	0,001*	0,479	4,19	5,84
Темп уваги	318	0,013*	0,359	4,38	5,61
Спрямованість уваги	325	0,017*	0,346	4,38	5,29

Примітка: «*» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Найбільш виражені відмінності спостерігаються у таких характеристиках, як стійкість уваги (ранг Мана-Уїтні=167; $p = 0,001$; сила ефекту=0,664) та концентрація уваги (ранг=183; $p = 0,001$; ефект=0,631). Учасники офлайн-групи продемонстрували значно вищі середні значення стійкості (5,77 проти 3,66) та концентрації (6,19 проти 4,28), що може свідчити про більшу здатність зберігати

зосередженість на навчальному матеріалі протягом тривалого часу в умовах, коли зовнішні подразники мінімізовані.

Значущими, хоча й з дещо нижчою силою ефекту, виявились і відмінності за показниками переключення уваги (ефект=0,497) та обсягу уваги (ефект=0,479). Найменші, але все ще статистично значущі відмінності були зафіксовані у темпі (ефект=0,359) та спрямованості уваги (ефект=0,346), однак навіть ці відносно невеликі різниці мають практичне значення, оскільки підтверджують загальну тенденцію: учасники, які навчаються офлайн, демонструють більш цілісну, стабільну й керовану систему уваги.

У ході аналізу відмінностей між формами навчання було виявлено, що емоційний стан учасників суттєво варіюється залежно від того, чи навчаються вони онлайн або офлайн, і ця різниця охоплює як позитивні, так і негативні емоції. Згідно з даними табл. 2.12, найпомітніші відмінності стосуються базових позитивних емоцій - інтересу та радості.

Таблиця 2.12

Результати методики «Шкала диференціальних емоцій Ізарда» залежно від форми навчання

Змінні	Ранг Мана-Уїтні	Значущість	Сила ефекту	Група онлайн	Група офлайн
Інтерес	180	0,001*	0,664	6,16	12,9
Радість	165	0,001*	0,497	6,06	12,87
Здивування	486,5	0,901	0,019	8,41	8,48
Горе	95	0,001*	0,690	12,28	5,32
Гнів	47,5	0,001*	0,904	10,69	6,65
Відраза	465	0,673	0,062	9,25	9,42
Презирство	466,5	0,687	0,059	8,72	8,39
Страх	135	0,001*	0,731	11,72	5,55
Сором	443,5	0,471	0,105	9,34	8,97
Провина	149	0,001*	0,801	12,25	5,71
Індекс позитивних емоцій	180	0,001*	0,632	20,63	34,26
Індекс гострих негативних емоцій	27	0,001*	0,945	40,94	29,77
Індекс тривожно-депресивних емоцій	95	0,001*	0,596	33,31	20,23

Примітка: «*» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Учасники, що навчаються офлайн, мають значно вищі показники за цими шкалами: інтерес - 12,9 проти 6,16 в онлайн-групі; радість - 12,87 проти 6,06. Обидва показники мають високу статистичну значущість ($p=0,001$) та силу ефекту понад 0,6, що свідчить про вагомий практичний вплив форми навчання на рівень позитивних емоцій.

Виявлені значущі відмінності за низкою негативних емоцій, причому їхній рівень значно вищий саме серед учасників онлайн-групи. Зокрема, показники горя (12,28 проти 5,32), гніву (10,69 проти 6,65), страху (11,72 проти 5,55) та провини (12,25 проти 5,71) є не лише статистично значущими (усі $p=0,001$), а й мають надзвичайно високу силу ефекту - від 0,69 до 0,90, що свідчить про глибоко емоційно напружений стан учасників, що навчаються дистанційно.

Деякі емоції, зокрема здивування, відраза, презирство та сором, не показали статистично значущих відмінностей між групами, що свідчить про їх менш виражену залежність від формату навчання. Наприклад, здивування практично не відрізняється між групами (8,41 в онлайн-групі та 8,48 в офлайн), що підтверджується дуже низьким рівнем значущості ($p=0,901$) та слабкою силою ефекту (0,019), що може свідчити про те, що ця емоція менш пов'язана з формою подачі матеріалу, а більше залежить від змісту самого освітнього контенту.

Офлайн-режим забезпечує більш позитивну емоційну атмосферу, тоді як онлайн-навчання супроводжується значно вищим рівнем емоційного навантаження, включно з такими важкими станами як тривога, провини та страх, що вказує на необхідність переосмислення підтримки школярів у цифровому середовищі та впровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану в умовах дистанційного освітнього процесу.

2.2. Практичні рекомендації та розробка тренінгу розвитку соціально-емоційної компетентності

Проведене дослідження підтвердило, що емоційний стан учнів суттєво впливає на рівень концентрації уваги. В умовах дистанційного навчання ця залежність стає ще більш критичною. У зв'язку з цим було розроблено тренінг,

метою якого є розвиток соціально-емоційної компетентності та підвищення здатності учнів до зосередження під час навчання (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Програма тренінгу

№ модулю	Назви	Час	Вправи	Зміст
1	Знайомство та налаштування групової взаємодії	30 хв	«Моє ім'я - моя сила», «Пульс емоцій»	Створення безпечного простору, розвиток довіри в групі. Учасники знайомляться, описують свій емоційний стан, вчаться ідентифікувати емоції, що сприяє формуванню відкритості, яка необхідна для подальшої роботи
2	Усвідомлення та розпізнавання емоцій	40 хв	«Картки емоцій», «Емоційний барометр»	Ознайомлення з базовими емоціями (за Ізардом), розпізнавання власних емоцій та їх проявів у поведінці, що дозволяє учням усвідомити, як емоції впливають на їхню здатність до навчання.
3	Робота з негативними емоціями	45 хв	«Мій внутрішній критик», «Контейнер тривоги»	Вивчення механізмів саморегуляції при сильних емоціях (страх, гнів, провина). Учасники вчаться ідентифікувати тригери та застосовувати техніки самозаспокоєння
4	Розвиток позитивних емоцій та мотивації	40 хв	«Моє джерело радості», «День успіху»	Активізація позитивного емоційного фону як ресурсу для навчання. Учні фокусуються на власних досягненнях, формують позитивну самооцінку, що покращує включеність у навчальний процес
5	Формування навичок усвідомленої уваги	40 хв	«1 хвилина тиші», «Спостерігач думок»	Ознайомлення з техніками концентрації уваги, розвиток навичок зосередження та переключення. Підвищення здатності учнів контролювати потік думок і тримати фокус на завданні
6	Тренування когнітивної витривалості	45 хв	«Фокус-завдання», «Цифровий лабіринт»	Виконання вправ на тренування стійкості, розподілу, темпу та спрямованості уваги. Учасники вчаться працювати з тривалими завданнями без втрати зосередженості
7	Закріплення та рефлексія	30 хв	«Мій рюкзак ресурсів», «Коло завершення»	Підбиття підсумків тренінгу, обговорення змін у сприйнятті себе та власної уважності. Створення особистого плану підтримки концентрації в навчальному процесі.

Модуль №1. Налагодження взаємодії між учасниками тренінгу є необхідною умовою для подальшої роботи з емоційними станами та когнітивними навичками.

На початку модуля проводиться вправа «Моє ім'я - моя сила», яка спрямована на знайомство учасників між собою, зменшення соціальної напруги та

створення базових умов для подальшої групової динаміки. Кожен учасник по черзі називає своє ім'я та супроводжує його прикметником, який характеризує позитивну рису особистості, що починається на ту ж літеру, що й ім'я (наприклад, «Добра Діана», «Сміливий Сергій»). Інструкція передбачає коротке пояснення вибору прикметника, що дозволяє включити елемент саморефлексії. Вправа проводиться в колі, у сидячому положенні, при збереженні зорового контакту, з використанням м'якого м'яча, який символічно передається від учасника до учасника для залучення до активності.

Наступним етапом є вправа «Пульс емоцій», яка виконує діагностично-адаптивну функцію та дає змогу виявити емоційний стан учасників на початку роботи. Учасникам пропонується обрати один з підготовлених кольорових стікерів, який, на їхню думку, найточніше відображає поточний настрій. Після цього кожен коротко пояснює свій вибір, використовуючи метафору або опис ситуації, яка викликала цю емоцію. Інструкція акцентує на відсутності оцінювання або аналізу емоцій - лише вільне їхнє висловлення. Вправа проводиться в атмосфері повного прийняття та психологічної безпеки, бажано в колі, без зовнішніх подразників, у зручному просторі. Мета полягає у розвитку навички усвідомлення власного емоційного стану, що є першим кроком до подальшої емоційної саморегуляції.

Загальна тривалість цього етапу складає 30 хвилин, протягом яких формується первинна групова єдність, закладається основа для безпечного вираження емоцій і відбувається налаштування на подальшу конструктивну роботу. Результатом етапу є зниження тривожності, формування відчуття належності до групи та підвищення внутрішньої мотивації до участі в тренінгових активностях. Така початкова робота дозволяє підвищити якість залучення учнів у наступні етапи, що передбачають більш глибоку роботу з емоційними та когнітивними компонентами уваги.

Модуль №2. У межах цього етапу учасники отримують можливість ознайомитися з поняттям базових емоцій, розглянути особливості їх проявів у власному емоційному досвіді та навчитися диференціювати різні емоційні стани.

Опора на теоретичну модель Керролла Ізарда дозволяє структурувати роботу навколо десяти основних емоцій, які визнаються універсальними та культурно незалежними.

Перша вправа «Картки емоцій» передбачає роботу з візуальними образами, що репрезентують кожну з базових емоцій. Учасникам пропонується набір карток із зображенням типових мімічних реакцій або ситуацій, що ілюструють конкретну емоцію. Завдання полягає у тому, щоб кожен учасник обрав одну або кілька карток, які найточніше відображають емоції, що найбільш часто виникають у нього під час навчання. Після цього учні озвучують свій вибір і пояснюють, у яких ситуаціях ці емоції зазвичай з'являються, які думки або дії з ними пов'язані. Інструкція акцентує на важливості відкритого та щирого висловлювання, при цьому ведучий тренінгу підтримує атмосферу прийняття, уникаючи оцінок або порівнянь. Вправа проводиться у форматі кола або в малих групах, залежно від розміру групи, що дозволяє підтримати емоційну безпеку та залучення кожного учасника.

Друга вправа «Емоційний барометр» має на меті навчити школярів розпізнавати інтенсивність власних емоцій та співвідносити їх з поведінковими проявами. Учасникам видається індивідуальна шкала емоційної інтенсивності від 1 до 10, на якій необхідно позначити рівень емоцій, які найчастіше виникають упродовж шкільного дня. Після індивідуального заповнення кожен учасник за бажанням ділиться прикладом конкретної ситуації, коли, наприклад, гнів був на рівні 8, а інтерес - лише на рівні 3. Інструкція до вправи передбачає попереднє коротке пояснення про те, як емоції можуть впливати на увагу, зокрема про зниження когнітивної продуктивності під впливом тривоги або апатії. Вправа проводиться в тихій, ненапруженій атмосфері, із забезпеченням індивідуального простору для кожного учасника, аби уникнути тиску або демонстративності відповідей.

Загальна тривалість цього етапу становить 40 хвилин. В результаті учні отримують досвід вербалізації власних емоцій, формування емпатійного слухання та перших навичок емоційної саморегуляції. Усвідомлення емоцій та їхнього

впливу на поведінку та навчальні досягнення формує у школярів основу для розвитку здатності до самоспостереження та контролю за власним внутрішнім станом.

Модуль №3. Мета цього модуля полягає у формуванні в підлітків здатності до ідентифікації деструктивних емоцій, усвідомлення їхніх причин та використання простих і ефективних технік саморегуляції. Особливу увагу зосереджено на таких емоціях, як страх, гнів і провина, які згідно з емпіричними даними мають найбільш виражений негативний вплив на когнітивну ефективність, зокрема на концентрацію уваги, стійкість до відволікаючих чинників і загальну зібраність під час навчальної діяльності.

Перша вправа цього модуля має назву «Мій внутрішній критик». Її метою є виявлення внутрішніх автоматичних думок, що провокують емоції провини, сорому або тривоги, та ослаблення їхнього впливу через техніку дистанціювання. Учасникам пропонується згадати ситуацію, у якій вони відчували сильні негативні емоції у зв'язку з навчанням (наприклад, провал на уроці, невдача під час тесту, критика з боку дорослих). Після цього кожен отримує аркуш паперу, де записує думки, які виникали в той момент, ніби це внутрішній голос. Інструкція наголошує на необхідності писати від імені критика, наприклад: «Ти нічого не можеш», «Інші краще справляються». Потім ведучий просить учнів дати ім'я своєму внутрішньому критику, намалювати його у символічній формі та в груповому колі коротко поділитися враженням, якщо учасник цього бажає. Завершальним етапом вправи є написання відповідей внутрішньому критику від свого імені, з позиції співчуття та розуміння. Умови проведення включають спокійну атмосферу, відсутність оцінювання з боку інших учасників і добровільність у вербалізації результатів. Вправа допомагає учням усвідомити деструктивний характер частини внутрішнього діалогу та вчить формувати більш підтримувальне ставлення до себе, що в подальшому знижує емоційне напруження і сприяє мобілізації уваги.

Другою вправою модуля є «Контейнер тривоги». Її завданням є створення внутрішньої метафори для психологічного дистанціювання від тривожних думок,

які заважають зосередженню та можуть викликати стан перенапруги. Учасникам пропонується уявити у своїй уяві спеціальне місце або об'єкт, який би міг зберігати всі їхні хвилювання, страхи чи переживання на певний час. Це може бути скринька, сейф, баночка, мішок або будь-який інший образ. Після цього кожен отримує аркуш, на якому записує все, що викликає у нього емоційне напруження або турбує у навчанні. Ці записи потім символічно складаються у власноруч намальований «контейнер» і учням пропонується уявити, як вони його закривають і залишають в уявному місці, пообіцявши собі повернутись до цих переживань пізніше. Інструкція звертає увагу на те, що ці думки не знищуються, але можуть бути «відкладені» у безпечне місце для того, щоб не заважати зосередженню. Вправа завершується короткою рефлексією на тему відчуттів до і після її виконання. Її доцільно проводити в тиші, із використанням музичного супроводу або візуального супроводу (наприклад, зображення символічного контейнера), що сприяє глибшому зануренню в образ. Це дозволяє учасникам пережити досвід емоційного розвантаження, який вони зможуть повторити самостійно в умовах навчального стресу.

Загальний час роботи цього модуля становить 45 хвилин. У результаті його проведення учні набувають базових навичок саморегуляції, вчать розпізнавати деструктивні емоції, визначати їх джерела та формувати внутрішній простір для безпечного відсторонення від них. Зниження рівня емоційного перенапруження виступає важливою умовою для стабілізації когнітивних функцій, зокрема концентрації уваги, що було підтверджено результатами дослідження.

Модуль №4. Позитивні емоції, зокрема інтерес, радість і відчуття успіху, тісно корелюють із більш високими показниками зосередженості, стійкості та когнітивної витривалості. Тому актуальним є створення умов, за яких учні можуть цілеспрямовано фокусуватися на ресурсних переживаннях і внутрішніх мотивах, що сприяють навчальній активності.

Першою у модулі є вправа «Моє джерело радості». Її метою є актуалізація особистісних переживань, пов'язаних із радістю, задоволенням і натхненням, що дозволяє створити позитивну установку перед навчальною діяльністю. Учасникам

пропонується згадати ситуацію, яка викликала в них щире відчуття радості, гордості або спокою, бажано з власного досвіду у навчанні, хобі чи спілкуванні. Потім кожному надається аркуш, де необхідно зобразити це джерело радості у довільній творчій формі - у вигляді малюнка, схеми або символічного образу. Інструкція передбачає, що учні мають зафіксувати також коротку фразу, яка передає їхній внутрішній стан у цей момент. Після виконання завдання учасникам пропонується по черзі (за бажанням) поділитися своїми асоціаціями з групою, пояснити, що саме викликає у них позитивні почуття і як це допомагає залишатися зосередженими. Умови проведення передбачають доброзичливу атмосферу, повну відсутність критики, можливість усамітнення для виконання творчої частини та повагу до особистих меж. Завдяки цій вправі учні вчаться свідомо фокусуватися на ресурсах, що підтримують їхню емоційну рівновагу, та закладати внутрішню мотивацію до активного включення у навчальний процес.

Наступна вправа має назву «День успіху» і передбачає формування навичок позитивної самооцінки та здатності визнавати власні досягнення як чинник емоційного підкріплення. Кожен учасник отримує індивідуальну картку з формулюванням: «Один мій день, коли я відчував себе успішним, був...» і має письмово або усно продовжити фразу, зосередившись на конкретних подіях, які викликали відчуття досягнення. Ведучий заохочує згадати навіть невеликі перемоги: вдало написаний твір, допомогу другові, вдалу відповідь на уроці. Після цього учасникам пропонується створити умовну стрічку успіху - символічну лінію, на якій кожен позначає свій внесок або важливу подію, що зробила його день особливим. Інструкція акцентує на щирості, унікальності кожного досвіду та тому, що навіть маленький крок є значущим. Після завершення створення стрічки група розглядає її як спільну карту досягнень, яка зберігатиметься протягом усього тренінгу як візуальний ресурс мотивації. Умови проведення передбачають підтримку з боку фасилітатора, м'який темп обговорення, можливість вибору форми участі (усна чи письмова) та обов'язкову позитивну тональність у коментарях. Вправа дозволяє сформувати у школярів

уявлення про власну ефективність, що значною мірою впливає на внутрішню готовність долати труднощі та підтримувати фокус у навчальній діяльності.

Загальний час модуля становить 40 хвилин. Його виконання дає змогу підліткам розвинути здатність звертати увагу на власні досягнення, помічати позитив у повсякденності та використовувати емоційну енергію радості як внутрішній ресурс.

Модуль №5. У контексті дослідження, майндфулнес виявився ефективним інструментом розвитку стійкості та концентрації уваги, оскільки сприяє зниженню впливу відволікаючих думок, внутрішньої тривоги та емоційного напруження. Метою цього блоку є ознайомлення учасників із простими вправами з фокусування уваги, навчання технікам керування внутрішнім діалогом і тренування здатності зберігати зосередженість під час виконання навчальних завдань.

Першою вправа у модулі є «1 хвилина тиші», яка дозволяє учням відчувати момент зосередженості й розвинути здатність короткочасно утримувати фокус на внутрішньому стані. Перед початком фасилітатор пояснює, що вправа не вимагає повного зосередження або очищення розуму, а лише спостереження за власним диханням протягом однієї хвилини без спроб змінювати його ритм. Учні розташовуються зручно, сидячи з прямою спиною, закривають очі або фокусують погляд на нерухомому об'єкті, після чого ведучий тихим голосом пропонує уважно спостерігати за вдихом і видихом. Усі інші думки дозволено помічати, але не затримувати - достатньо м'яко повертати увагу до дихання. Умови проведення передбачають тишу в приміщенні, вимкнення мобільних пристроїв та попереднє налаштування учасників на коротке усамітнення. Вправа виконується впродовж однієї хвилини, після чого фасилітатор пропонує поділитися відчуттями, труднощами чи враженнями, не оцінюючи жоден досвід як правильний або неправильний. Завдяки регулярному повторенню цієї вправи школярі навчаються короткочасно мобілізувати увагу, що є необхідною навичкою для переходу до глибших технік фокусування.

Другою вправою є «Спостерігач думок», яка формує здатність усвідомлювати власний потік думок, не ототожнюючи себе з ними, і, таким чином, знижує рівень автоматизованого реагування на відволікальні стимули. Ведучий просить учасників заплющити очі або сфокусуватися на одному предметі, після чого пропонує впродовж п'яти хвилин спостерігати за тим, які думки з'являються в голові. Інструкція підкреслює, що думки не потрібно зупиняти або аналізувати - завдання полягає лише в тому, щоб називати про себе тип думки, яка виникає, наприклад, спогад, план, турбота, оцінка. Якщо увага відволікається, слід м'яко повертатися до позиції спостерігача. По завершенні вправи кожен учасник має змогу письмово або усно описати, що вдалося помітити та наскільки важко було залишатися в ролі спостерігача. Умови проведення включають спокійну атмосферу, індивідуальний простір для кожного учасника та відсутність коментарів під час виконання. Вправа розвиває метакогнітивне усвідомлення, тобто здатність помічати, що увага відволіклася, і свідомо її повертати, що безпосередньо впливає на покращення навчальної зосередженості.

Тривалість модуля складає 40 хвилин. Цей блок відіграє важливу роль у розвитку навички самоспостереження, що є основою ефективного управління увагою у навчальному процесі. Майндфулнес-підхід сприяє зменшенню емоційного фону, який перешкоджає концентрації, і водночас дозволяє учням стати більш свідомими у своїй взаємодії з інформаційним середовищем.

Модуль №6. У центрі уваги перебувають процеси підтримки тривалої концентрації, здатності до розподілу уваги між кількома завданнями, а також контроль за темпом і напрямком ментальної активності. Такий компонент соціально-емоційної компетентності як когнітивна саморегуляція дозволяє учням ефективно управляти навантаженням і залишатися зосередженими протягом тривалого часу, що особливо актуально для гібридних чи дистанційних форматів навчання.

Першою запропонованою вправою у межах цього блоку є «Фокус-завдання». Вона полягає у виконанні серії завдань на концентрацію, розміщених на окремих аркушах або слайдах, які передбачають поступове підвищення

складності. Інструкція передбачає, що учасники працюють індивідуально, отримуючи набір вправ, які містять шифрування слів, логічні ряди, візуальні пошуки або арифметичні обчислення з елементами відволікання. Кожне завдання виконується протягом встановленого часу - від трьох до п'яти хвилин - із подальшим переходом до наступного без пауз. Метою є не просто правильне виконання, а саме підтримка зосередженості до завершення всієї серії. Умовами застосування вправи є індивідуальне місце роботи для кожного учня, тиша в приміщенні та попереднє налаштування на спокійне, ритмічне виконання без зовнішнього контролю з боку дорослого. Після закінчення сесії учням пропонується коротко описати відчуття стомлення, зниження уваги або, навпаки, вмотивованість, що дозволяє усвідомити межі власної витривалості.

Другою вправою модуля є «Цифровий лабіринт», яка розвиває навички зорової концентрації, орієнтації у складній структурі та одночасного оброблення декількох умов. Учасники отримують індивідуальні аркуші із зображенням числового лабіринту, де завданням є знаходження вірного шляху від початкової до кінцевої точки за певним арифметичним правилом, наприклад, додавати лише парні числа або уникати чисел, кратних п'яти. Інструкція передбачає, що учні мають рухатися по лабіринту, зберігаючи правило в пам'яті, і не виправляти хід після того, як його зроблено. Працюють учасники індивідуально, час виконання складає до десяти хвилин. Важливо, щоб під час виконання завдання учні не коментували та не обговорювали свої дії, зосереджуючись виключно на власному рішенні. Після завершення вправи проводиться коротке обговорення про труднощі, які виникали, та методи підтримки концентрації в умовах складного й монотонного завдання.

Загальна тривалість модуля становить 45 хвилин. Такий формат вправ дозволяє учням поступово розвивати психологічну витривалість до інтелектуального навантаження. Комбінація завдань різного типу підтримує інтерес, водночас створюючи умови, наближені до навчального середовища, де важливо зберігати активність упродовж тривалого часу.

Модуль №7. Основна мета цього модуля полягає у формуванні в учасників усвідомленого ставлення до змін, які відбулися в їхньому емоційному стані, самооцінці та здатності до концентрації. Учасникам пропонується осмислити, що стало для них корисним упродовж занять, а також створити власний набір інструментів для подальшого застосування у навчальному процесі.

Першою вправою є «Мій рюкзак ресурсів», що передбачає індивідуальне створення візуальної карти власних ресурсів, які допомагають зберігати спокій, зосередженість і мотивацію. Інструкція до вправи полягає у тому, що кожному учаснику роздається аркуш із зображенням рюкзака, який потрібно наповнити «ресурсами» - словами, символами, малюнками або короткими фразами, що символізують конкретні знання, вправи чи внутрішні сили, отримані під час тренінгу. Умовою виконання є тиша і самотійна робота, аби кожен зміг зосередитися на особистих інсайтах і сформулювати індивідуальний план підтримки власної уважності та емоційного благополуччя. Після завершення створення «ресурсного рюкзака» учасникам пропонується за бажанням поділитися його змістом у парі або малій групі, що сприяє поглибленню рефлексії та закріпленню результатів.

Друга вправа - «Коло завершення» - має на меті підвести емоційний підсумок усього тренінгу та завершити роботу групи у позитивному тоні. Інструкція передбачає, що всі учасники сідають у коло, беруть символічний предмет (наприклад, м'яку іграшку чи інший маркер уваги) та по черзі діляться відповіддю на питання: «Що забираю з собою після цього тренінгу?» або «Що стало для мене найважливішим відкриттям?». Висловлювання є добровільними, проте рекомендується участь кожного для формування завершеного групового досвіду. Умовами проведення вправи є тиха атмосфера, відсутність критичних коментарів та дотримання принципу активного слухання. Завдяки цій вправі створюється простір для емоційного завершення, підвищується рівень прийняття власного досвіду, а також закріплюються важливі елементи тренінгу через озвучення власного шляху в голос.

Загальна тривалість блоку становить 30 хвилин, протягом яких учасники мають змогу інтегрувати отримані знання в особистий навчальний простір. Заключний модуль тренінгу формує в учнів установку на подальше самостійне застосування навичок, необхідних для підтримки концентрації та емоційної рівноваги у навчальному процесі.

Після проходження тренінгу учасники отримують практичні інструменти для саморегуляції та фокусування. Програма тренінгу сприяє розвитку ключових компонентів емоційного інтелекту й водночас тренує базові властивості уваги, що є запорукою ефективного навчання в будь-якому форматі - онлайн, офлайн чи змішаному.

Висновки до розділу 2

У результаті емпіричного дослідження особливостей концентрації уваги школярів у різних режимах онлайн навчання було встановлено низку важливих закономірностей, що стосуються як рівня сформованості уважності, так і впливу освітніх та емоційних чинників на цей процес.

По-перше, було виявлено, що учасники дослідження демонструють різний рівень орієнтації на різні формати навчання. Найвищу підтримку отримав офлайн-режим, що виявилось як у середніх балах анкетування, так і в частці респондентів з високим рівнем орієнтації на традиційне навчання. Онлайн-формат отримав дещо меншу підтримку, тоді як змішаний формат поки що не сформував чіткого позитивного ставлення серед школярів.

По-друге, якість концентрації уваги виявилася достатньо високою у значної частини вибірки, проте близько третини школярів продемонстрували низький рівень зосередженості. Це свідчить про значну варіативність у розвитку здатності до концентрації, що потребує врахування індивідуальних відмінностей при організації освітнього процесу. Аналіз властивостей уваги засвідчив, що більшість школярів мають середній рівень сформованості основних характеристик уваги, таких як вибірковість, переключення, стійкість і обсяг,

проте для частини учнів ці показники залишаються на низькому рівні, що може знижувати загальну ефективність навчання.

По-третє, було встановлено, що емоційний фон учнів є неоднорідним. Хоча такі позитивні емоції як інтерес і радість проявляються досить часто, високими залишаються і показники негативних емоцій - особливо таких як горе, страх, гнів і провина. Згідно з аналізом, в умовах онлайн-навчання саме негативні емоції є більш інтенсивними, тоді як офлайн-формат сприяє формуванню позитивного емоційного стану. Це свідчить про емоційну вразливість школярів у цифровому середовищі та потребу в психологічній підтримці.

Аналіз відмінностей між школярами, які навчаються онлайн та офлайн, показав, що учасники офлайн-групи мають статистично значуще вищі показники якості концентрації, сформованості властивостей уваги та рівня позитивних емоцій. У той час як онлайн-група демонструє вищий рівень емоційного навантаження і меншу самооцінку здатності до зосередження. Отримані результати підтверджують, що освітнє середовище має вагомий вплив на когнітивну активність школярів, і фізичне шкільне середовище залишається більш сприятливим для розвитку уважності.

Кореляційний аналіз показав, що позитивні емоції мають помірні позитивні зв'язки з різними властивостями уваги, тоді як негативні емоції, особливо тривожного характеру, мають виражені зворотні зв'язки. що свідчить про те, що емоційний стан прямо асоціюється з якістю когнітивного функціонування підлітків. Результати регресійного аналізу підтвердили цей зв'язок: у модель, що пояснює 89,6% варіативності концентрації уваги, увійшли як емоційні показники (індекси емоцій), так і освітньо-контекстуальні змінні (орієнтація на формати навчання). Зокрема, орієнтація на офлайн-формат і позитивний емоційний стан мають позитивний вплив на концентрацію, тоді як емоційне напруження і тяжіння до онлайн-навчання - негативний.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що концентрація уваги школярів є багатофакторним явищем, яке залежить як від умов організації освітнього процесу, так і від суб'єктивного емоційного стану учнів, що

підкреслює важливість цілісного підходу до освітньої взаємодії, де враховуються як когнітивні, так і емоційні потреби школярів, особливо в умовах поширення цифрових форматів навчання.

ВИСНОВКИ

У ході теоретичного аналізу та емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки:

1) У процесі аналізу наукових джерел про увагу під час онлайн-навчання встановлено, що концентрація є ресурсно обмеженою когнітивною функцією, чутливою до надлишку стимулів і нестачі соціально-емоційної взаємодії, які властиві цифровому середовищу. Теоретичні моделі пояснюють зниження стійкості та вибіркості уваги в онлайні ефектом «фрагментованого потоку» та браком негайного зворотного зв'язку, натомість підкреслюють протективну роль позитивного емоційного залучення, чіткої структурованості заняття та навичок саморегуляції.

2) Дослідження особливостей концентрації уваги при різних режимах навчання показало, що школярі, які працюють офлайн, демонструють достовірно вищі показники концентрації, стійкості, вибіркості й розподілу уваги, а також удвічі вищу самооцінку якості зосередженості, ніж їхні однолітки, що навчаються дистанційно. Онлайн-група характеризується ширшим розмахом індивідуальних результатів і виразнішою емоційною напругою, що підтверджує неоднорідність адаптації до цифрового формату та потребу в додаткових регуляційних механізмах

3) Провідними чинниками концентрації уваги під час онлайн-навчання виявилися емоційні стани й освітньо-контекстуальні орієнтації. Позитивні емоції - інтерес і радість - корелюють із високою концентрацією та стійкістю уваги, тоді як страх, провина й індекс гострих негативних емоцій мають виразний обернений зв'язок з усіма уваговими показниками. Регресійна модель, що пояснює 89,6 % варіації концентрації, підтвердила позитивний внесок орієнтації на офлайн-формат і позитивного емоційного фону та негативний вплив тяжіння до онлайн-режиму разом із тривожно-депресивними та гостро негативними емоціями.

4) Практичні рекомендації, розроблені на основі емпіричного матеріалу, спрямовано на компенсацію ризиків дистанційного середовища шляхом поєднання архітектурно чітко організованих онлайн-уроків, жорсткої цифрової гігієни та системної емоційної підтримки. Запропоновано блокову структуру занять із когнітивним праймінгом, регламентованим екранним часом і обов'язковими паузами; впровадження технічних обмежень на зовнішні сповіщення й відволікальні ресурси; регулярні практики усвідомленого дихання, чат-рефлексію настрою й тренінги соціально-емоційної компетентності. Підсилення цих заходів хоча б одним очним навчальним днем на тиждень забезпечує відновлення показників переключення та стійкості уваги, знижує рівень гострих негативних емоцій і стабілізує когнітивну працездатність учнів у гібридній освітній моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрос М.Є. Особливості пошуку, оформлення та представлення інформації в умовах дистанційного навчання. *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації. збірник матеріалів*. 2024. Т. 1. С. 164-166. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740085/1/Збірник_МС_v5.pdf
2. Бакаленко О.А. *Психологія сприйняття та переробки інформації*: навч. посіб. Харків: ХНУРЕ, 2017. 124 с. URL: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Bakalenko/publication/331159527_Psihologia_spriijnatta_ta_pererobki_informacii/links/5c69388a299bf1e3a5adb183/Psihologia-spriijnatta-ta-pererobki-informacii.pdf
3. Бушуєва Т., Авер'янова А. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Випуск 11(56). 2020. С.36-47.
4. Власова В. Г. Особливості організації дистанційного навчання на уроках мистецтва засобами новітніх освітніх технологій. *Arts & Education/Mistectvo ta Osvita*. 2022. Т. 105. С. 31-36. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736111/1/Тези_звіт._конф._ІПВ_2022_Власова.pdf
5. Гаман І. О., Човганюк О. С., Кочержат О. І., Василечко М.М. Особливості організації онлайн-навчання студентів-медиків в умовах воєнного стану. *Матеріали четвертого міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління»*: Зб. наук. Праць / За ред. Страшка С.В. Вип. 4. К.: Алатон, 2022. С. 24-25. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/42940/1/Емоції%20і%20хвороби.pdf>
6. Глушук С. П. Способи стабілізації якості освіти в умовах воєнного стану. *Удосконалення технології та методичного забезпечення якісної вищої освіти*. 2024. С. 431-432.
7. Гнатюк О.В., Пророк Н.В., Чекстере О.Ю. Проблеми адаптації до навчання здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану. *Габітус*. Випуск 54. 2023 С.82-86. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.54.15>

8. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. *Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях* : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77241343.pdf>

9. Зливков, В., Лукомська, С., Євдокимова, Н., Ліпінська, С. *Діти і війна*: монографія. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734177>

10. Кириченко Ю., Чистовська Ю. Вплив війни на рівень тривожності дітей підліткового віку. *Проблеми психології діяльності в особливих умовах*: Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 23 квітня 2024р. К.:, 2024. С. 275-277. URL: <https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/science/konferentsii/2024/PPD-2024.pdf>

11. Корольчук М.С., Осьодло В.І. *Психодіагностика*: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: «Ника-Центр» 2009. 399 с.

12. Корольчук О. Л. Онлайн навчання у період пандемії COVID-19: проблеми та перспективи. *Актуальні питання підготовки та наукової діяльності магістрів галузі знань «Охорона здоров'я»*: матеріали II міжвузівської науково-практичної конференції з міжнародною участю. (Ужгород-Житомир, 24-25 листопада 2021 р.). Ужгород: ФОП Сабов А. М., 2021. С.67-70.

13. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. *Психологічний супровід особистості в умовах війни*: навч. посібник. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с. URL: <https://emed.library.gov.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/8476/110552/Psykholohichnyy-suprovid-osobystosti-v-umovakh-viyny.pdf>

14. Маценко, Віктор Федорович. *Психологія пізнавальних процесів*. К. : Главник, 2008. 191 с.

15. Мельник, А. Особливості когнітивних процесів здобувачів вищої освіти в сучасному інформаційному просторі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2023. (1), 105–117. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276950>

16. Митроченко О.Є. Стилїстичні особливості уваги. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 121(2), 2014. С.17-29

17. Момот В., Литвиненко О. Динамічні ефекти концентрації уваги школярів за умов дистанційної форми навчання під час воєнного стану. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*, 2023. 1(3), 249–270. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17786>

18. Момот В., Литвиненко О. Драйвери залучення уваги здобувачів під час змішаного викладання за умов воєнного стану *Трансформації особистості, суспільства та ринку праці: виклики майбутнього та вплив на освіту* : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (20-22 вересня 2023 року, Україна, м. Харків). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. С.476-477.

19. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. *Основи психологічної діагностики*. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 464 с.

20. Панок В.Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5(1). С. 1-12. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>

21. Панок В.Г. *Прикладна психологія. Теоретичні проблеми* : монографія. Київ: Ніка-Центр. 2017. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707672>

22. Піскова Ж.В. Вибір цільових сегментів для надання послуг з розвитку пам'яті, концентрації уваги і мислення людини. *Академічний огляд*. 2021, № 1 (54) С.57-64. URL: <https://doi.org/10.32342/2074-5354-2021-1-54-6>

23. Седьма Є. В. Про важливість роботи з розвитком мислення, пам'яті та уваги студента під час дистанційного навчання. *The XXIV International Scientific and Practical Conference «Multidisciplinary academic notes. Science research and practice»*. 2022. Т. 24. С. 417–422.

24. Сікора Я. Б. Мікронавчання як провідна ідея електронного навчання. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 9–10 листопада, 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 167-169. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31533>

25. Стоянова Д. Ф. Проблеми взаємодії суб'єктів освіти під час онлайн-навчання. *Проблеми онлайн-навчання філологічних дисциплін у вищій школі* : зб. матеріалів наук.-практ. семінару каф. заг. та слов'ян. мовознавства ОНУ ім І. І. Мечникова. Одеса: Одеський нац. ун-т, 2023. С. 118-129. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/handle/123456789/35724>

26. Стрільчук, Л. М., Склярів, Є. Я., Січкоріз, О. Є. Дистанційне навчання: нові проблеми чи нові можливості (за результатами опитування учасників навчального процесу). *Медична освіта*, 2022. №2, 39-45. URL: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.2.13267>

27. Філат, Т. Сидора, М. Запорожець, О. Сербіненко, Л. Дистанційна форма навчання: особливості, переваги, труднощі. In: *Innovative trends in science, practice and education. Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference*. International Science Group, Munich, Germany. 2022, С. 433-438. URL: <http://repo.dma.dp.ua/id/eprint/7662>

28. Al-Nafjan A., Aldayel M. Predict Students' Attention in Online Learning Using EEG Data. *Sustainability* 2022, 14, 6553. URL: <https://doi.org/10.3390/su14116553>

29. Barratt J., Duran F. Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students?. *The Internet and Higher Education*, Volume 51, 2021, 100821, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100821>.

30. Bornman M., Soobramoney J. Assessing student motivation in an involuntary online learning environment. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, 2024. 8(2), 117-132. URL: <https://doi.org/10.70875/v8i2article10>

31. Chew D., Teo T. Real-time Online Learning Attention Tracker, 2022. *IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE)*, Hung Hom, Hong Kong, 2022, pp. 410-414, DOI: 10.1109/TALE54877.2022.00073.

32. Gargano T., Zeigler J. Expanding the Terrain of Online Higher Education Through Active Blended Learning. *Cases on Active Blended Learning in Higher*

Education, edited by Brenda Cecilia Padilla Rodriguez and Alejandro Armellini, IGI Global, 2021, pp. 43-64. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7856-8.ch003>

33. Hou, M., Li, C., Gu C., Zhang X. The mechanism of learning effect of online courses in higher-education: *An explanation based on the interactive distance theory. Adult and Higher Education* (2022) Vol. 4: 6-14. URL: <http://dx.doi.org/10.23977/aduhe.2022.041402>.

34. Juárez-Varón, D., Bellido-García I., Gupta B. Analysis of stress, attention, interest, and engagement in onsite and online higher education: A neurotechnological study. *Comunicar*, 2023. 76, 21-34. URL: <https://doi.org/10.3916/C76-2023-02>

35. Ma G. The Effectiveness of Synchronous Online Flipped Learning in College EFL Reading Course During the COVID-19 Epidemic, 02 October 2020, *PREPRINT* (Version 1) available at Research Square URL: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-84578/v1>

36. Mondal, H., Mondal S., Swain S. A Nationwide Online Survey on Comparative Preference of Face-To-Face Lecture, Online Synchronous, and Asynchronous Learning in Indian Undergraduate Medical Students. *Journal of Nature and Science of Medicine* 4(3):p 288-295, Jul-Sep 2021. DOI: 10.4103/jnsm.jnsm_158_20

37. Prawestri, P., Sudiarta G., Puja W. The Effect of Online Discussion in Blended Learning on Students' Mathematical Concept Comprehension and Attitude. *Journal of Physics: Conference Series, Volume 1503, International Conference on Mathematics and Natural Sciences 2019 (IConMNS 2019)* 30-31 August 2019, Bali, Indonesia DOI 10.1088/1742-6596/1503/1/012017

38. Presley, R., Cumberland D., Rose K. A Comparison of Cognitive and Online Learning Journal. Volume 27 Issue 2 June 2023. pp.245-264. URL: <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3046>

39. Strom, P., Strom, R., Sindel-Arrington T., Rude R. Student Attention and Distraction in Community College. *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 13, No. 1; 2023. pp. 41-52. URL: <http://doi.org/10.5539/jedp.v13n1p41>

40. Tomić, I., Pinćjer, I., Dedijer S., Adamović S. Online learning during COVID-19 pandemic as perceived by the students of Graphic engineering and design. *Journal of Graphic Engineering and Design*, 13(2), 2022. pp.15-20. URL: <https://doi.org/10.24867/JGED-2022-2-015>

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета щодо форми навчання

Інструкція: Оцініть кожне з наведених нижче тверджень, обравши число від 1 до 5, яке найбільше відповідає Вашій згоді або незгоді з цим твердженням.

1. Я вважаю, що під час офлайн-занять відчуваю більшу мотивацію вчитися, ніж під час онлайн-навчання.

2. Мені зручніше долучатися до занять онлайн, оскільки це економить час на дорогу та організацію.

3. В офлайн-форматі я легше зосереджуюсь на навчальному процесі та менше відволікаюся.

4. Онлайн-заняття дають мені більше свободи у плануванні власного часу.

5. При онлайн-навчанні мені складніше підтримувати активну взаємодію з викладачем та одногрупниками.

6. Можливість одразу ставити запитання «наживо» під час офлайн-заняття підвищує мою залученість.

7. Я ціную онлайн-записи занять, які можна переглядати повторно або в зручний для себе час.

8. У процесі офлайн-занять я відчуваю більше особистого контакту й емоційної залученості в групі.

9. Онлайн-навчання допомагає мені поєднувати навчання з роботою чи іншими обов'язками більш ефективно, ніж офлайн.

10. Загалом, для мене поєднання онлайн- та офлайн-формату (змішане навчання) є найефективнішим.

Підрахунок балів:

«Орієнтація на офлайн» - 1, 3, 5, 6, 8 (чим вищі бали, тим більше респондент схильний віддавати перевагу традиційним аудиторним заняттям).

«Орієнтація на онлайн» - 2, 4, 7, 9 (чим вищі бали, тим більше респондента приваблюють дистанційні формати).

«Змішаний формат» -10 (можна аналізувати як додатковий показник).

Високі бали вказують на сильну згоду респондента із твердженням, низькі - на виражену незгоду.

Додаток Б**Анкети для самооцінки концентрації уваги під час навчання**

Інструкція: Ознайомтеся з кожним твердженням і оберіть один з варіантів оцінки (від 1 до 5), який найточніше описує Вашу думку або поведінку під час навчального процесу.

Питання:

1. Я можу тривалий час залишатися зосередженим(ою) на навчальному матеріалі без відволікань.
2. Навіть коли предмет здається складним або нецікавим, мені вдається утримувати увагу протягом усього заняття.
3. Я помічаю, що мої думки «відлітають» від теми, і мені складно повернутися до навчального процесу.
4. Під час навчання я легко і швидко переключаюсь із одного завдання на інше, не втрачаючи концентрації.
5. Якщо я працюю над завданням у присутності відволікаючих чинників (шум, рух, повідомлення на телефоні тощо), я все одно можу зберігати необхідний рівень уваги.
6. Мені складно підтримувати сталу увагу на одному завданні впродовж більш ніж 20-30 хвилин.
7. Я швидко повертаюся до навчання після перерви або невеликої паузи, не втрачаючи робочого стану.
8. Я часто відволікаюся на сторонні думки, спогади чи мрії, внаслідок чого пропускаю частину змісту заняття.
9. Я вважаю, що в мене достатньо сил і внутрішніх ресурсів, аби зосереджуватися на навчанні навіть за умов стресу чи втоми.
10. Загалом, я задоволений(а) тим, як умію тримати увагу і контролювати власну зосередженість під час навчання.

Підрахунок балів:

Додайте бали, виставлені респондентом(кою) за кожен із 10 пунктів. Мінімальна сума - 10 (якщо скрізь оцінка «1»), максимальна - 50 (якщо скрізь оцінка «5»).

40-50 балів - високий рівень концентрації (респондент добре контролює увагу, рідко відволікається).

25-39 балів - середній рівень (загалом може зосереджуватися, але є певні труднощі або вплив відволікаючих факторів).

10-24 бали - низький рівень (необхідно розробляти додаткові стратегії для підвищення концентрації, усувати чи мінімізувати відволікаючі фактори).

Шкала диференціальних емоцій Ізарда

Інструкція: Перед вами список прикметників, які характеризують різні відтінки емоційних переживань людини. Праворуч від кожного прикметника розташований ряд цифр - 1, 2, 3, 4, 5, які позначають ступінь вираженості відповідної емоції. Оберіть одне значення для кожного прикметника відповідно до того, наскільки сильно це переживання притаманне вам у даний момент:

- 1 бал - емоція відсутня
- 2 бали - виражена слабо
- 3 бали - виражена помірно
- 4 бали - виражена сильно
- 5 балів - максимально виражена

Питання:

I. Інтерес

- 1. Зацікавлений
- 2. Сконцентрований
- 3. Зосереджений

II. Радість

- 4. Щасливий
- 5. Натхненний
- 6. Радісний

III. Здивування

- 7. Здивований
- 8. Вражений
- 9. Шокований

IV. Горе

- 10. Пригнічений
- 11. Засмучений
- 12. Спустошений

V. Гнів

- 13. Роздратований
- 14. Сердитий
- 15. Агресивний

VI. Відраза

- 16. Відчуваю огиду
- 17. Відчуваю неприязнь
- 18. Відчуваю відразу

VII. Презирство

- 19. Презирливий

- 20. Зневажливий
- 21. Зарозумілий
- VIII. Страх
- 22. Зляканий
- 23. Тривожний
- 24. Панічний
- IX. Сором
- 25. Сором'язливий
- 26. Боязкий
- 27. Зніяковілий
- X. Провина
- 28. Відчуваю провину
- 29. Розкаююся
- 30. Відчуваю сором за вчинки

Підрахунок балів:

Для кожної емоції підсумовуються бали трьох відповідних прикметників. Діапазон балів для кожної емоції від 3 до 15. Після обчислення балів для кожної базової емоції розраховуються три узагальнені індекси:

Індекс позитивних емоцій (ІПЕ): сума балів за емоції Інтерес, Радість, Здивування.

Діапазон: від 9 до 45 балів

Індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ): сума балів за емоції Горе, Гнів, Відраза, Презирство.

Діапазон: від 12 до 60 балів

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ): сума балів за емоції Страх, Сором, Провина.

Діапазон: від 9 до 45 балів