

<https://doi.org/10.34142/23129387.2020.63.10>

УДК 159.9.07

ORCID 0000-0002-9820-3791

ORCID 0000-0002-3170-8541

ORCID 0000-0002-6658-0795

ORCID 0000-0002-5342-3117

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ

Уляна І. Нікітчук^{1ACD}, Вікторія Г. Стасюк^{2ABC},

Вадим О. Любомирський^{3ABC}, Катерина Р. Артерчук^{4ABC}

¹ кандидат психологічних наук, доцент кафедри громадського здоров'я Національного університету «Острозька академія», м. Острог, Україна,

E-mail: uliana.nikitchuk@oa.edu.ua

² студентка III курсу спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія», м. Острог, Україна,

E-mail: viktorii.stasiuk@oa.edu.ua

³ студент III курсу спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія», м. Острог, Україна,

E-mail: vadym.liubomyrskyi@oa.edu.ua

⁴ студентка III курсу спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія», м. Острог, Україна,

E-mail: kateryna.arterchuk@oa.edu.ua

Статтю присвячено висвітленню досвіду застосування дизайн-мислення для виявлення способів позитивного впливу на емоційне благополуччя студентів ЗВО.

Актуальність дослідження обумовлюється констатованою значною кількістю стресорів, що мають місце у житті студента і призводять до серйозних ризиків у розрізі їх емоційного благополуччя.

Мета дослідження – емпірично перевірити спроможність методології дизайн-мислення забезпечувати позитивний результат у вирішенні проблем емоційного благополуччя студентів ЗВО.

Вибірка і методи дослідження. Вибірку дослідження склали студенти у кількості 41 особи. Для реалізації мети імплементовано

Стенфордську модель дизайн-мислення із застосуванням методів спостереження, інтерв'ювання, формалізованого опитування для збору даних; мозкового штурму, візуалізації (ментальних карт, прототипування), тестування прототипу для пошуку способів вирішення виявлених проблем; якісний аналіз, методи описової статистики та одновибірковий критерій χ^2 для опрацювання отриманих даних.

Результати дослідження. Виокремлено незадоволені потреби студентів, що є джерелом напруження, стресу, визначено можливі джерела незадоволення. Розроблено та протестовано продукт для покращення взаємодії студентів ЗВО з викладачами дисциплін, що здатний усунути декілька виявлених джерел напруження. Вивчено й підтверджено ефективність розробки, обґрунтовано доцільність застосування дизайнерської методології для вирішення проблем емоційного благополуччя студентів. Отримані результати обговорено у контексті попередніх знахідок українських та закордонних науковців.

Ключові слова: дизайн-мислення, емоційне благополуччя, студенти ЗВО, тестування прототипу, силабус.

An experience of implementing design thinking for student emotional well-being improvement

Uliana I. Nikitchuk^{1ACD}, **Viktoriia H. Stasiuk**^{2ABC},

Vadym O. Liubomyrskyi^{3ABC}, **Kateryna R. Arterchuk**^{4ABC}

¹ PhD in Psychology, Associate Professor of Public Health Department, The National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine,

²⁻⁴ third-year student of Psychology, The National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine,

The article reveals the experience of using design thinking to identify ways to influence positively the emotional well-being of university students.

The relevance of the study is associated with a significant number of stressors that occur in student life and lead to serious risks in terms of their emotional well-being.

The aim of the proposed research is to study empirically the ability of design thinking methodology to provide a positive result in solving problems of the emotional well-being of university students.

Study sample and methods. The sample of the proposed study consisted of students ($N = 41$). The Stanford model of design thinking was implemented to accomplish the aim with use of observation, interviewing, formalized survey for data collection, brainstorming, visualization (mental maps,

prototyping), prototype testing to find solutions of the identified problems, qualitative analysis, methods of descriptive statistics and Chi-Square Statistic for processing the obtained data.

The results of the study. Students' unmet needs which associate with tension and stress, as well as their probable sources, are identified. A design for improvement of an interaction between students and teachers of a discipline has been developed, tested and proposed as capable to eliminate several of identified sources of stress. The efficiency of the product developed as a result of applying design thinking is confirmed, the expediency of the application of the design methodology for solving the problems of students' emotional well-being is substantiated. The obtained results are discussed in the context of previous findings of Ukrainian and foreign scientists.

***Keywords:** design thinking, emotional well-being, university students, prototype testing, syllabus.*

Вступ. Студентський період життя люди часто називають «золотими роками», підкреслюючи цим цінність пізнання, спілкування, нових і уже дорослих проб себе, значимість для подальшої самореалізації. Разом з тим, цей час не є безхмарним чи простим, адже пристосування, професіоналізація, стосунки, обов'язки, успіхи – все передбачає активізацію ресурсів, опанування новими навичками, вихід із комфорту і звичності. На фоні цього виникають часті стреси і не тільки вони. Так, О. С. Юрценюк (2017) повідомляє про виявлені тривожні та депресивні розлади різного ступеня вираженості у студентів, що зумовлюють необхідність їх своєчасного розпізнання й адекватної психокорекції, психопрофілактики та терапії. Згідно даних О. П. Проскурняк, Я. В. Чаплак та Г. В. Чуйко (2017) тільки у 36.73 % студентів депресивний стан відсутній. Дослідження психічного здоров'я студентів, що проводилося Гарвардським і Кембріджським університетами на початку 2018 року констатувало наявність психічного розладу у 15% студентів, а також стурбованість 45% відсотків респондентів з приводу стану їх психічного здоров'я (Berger, 2018). З'ясовано, що академічні, соціальні та інші стресори призводять до того, що студенти часто відчувають сум, пригніченість і виснаженість (не від фізичної активності), безнадію, самотність, зростає ризик клінічної депресії, селф-харму та суїцидальної поведінки (Geisner, Trager, Hultgren, Larimer, Mallett, & Turrisi, 2018).

Стосовно досліджень емоційних проблем студентів варто зазначити, що низка закордонних та вітчизняних досліджень останніх років проливає світло на різні аспекти цієї теми. Так, доведено, що певні чинники з боку сім'ї можуть спричиняти емоційні проблеми студентів, а саме: 1) ворожа поведінка батька пов'язана з тривожністю та зловживанням алкоголю; 2) материнська гіперопіка пов'язана з тривожністю та депресією (результати здобуто на великій вибірці студентів із Китаю N=545) (Cui, 2017). Вчені з Росії здійснили дослідження з метою встановити предиктори емоційного та психологічного благополуччя студентів університетів (N=109) і з'ясували, що переконання, соціальні потреби і міра задоволеності потреб пояснюють 80% варіації їх емоційного благополуччя (Shamionov, Grigoryeva, 2015).

Вітчизняні дослідження емоційного благополуччя студентів розгортаються переважно навколо теми адаптації до навчання у ЗВО. Емоційний стан часто розглядається як показник адаптованості (Сорочинська, 2013). Одразу зауважимо, що не ставимо собі за мету подати повний огляд робіт з проблеми адаптації студентів до навчання у ЗВО чи визначати сутність поняття адаптації як такого, зупиняємося тільки на тих дослідженнях останніх років, що виокремлюють чи перевіряють дію чинників, що призводять до дезадаптації у тому спектрі проявів, що включає і емоційні негаразди. Так, Н. Кулеша (2014) систематизує чинники адаптації студентів до умов навчання у ЗВО та на основі теоретичного дослідження виокремлює соціальні чинники (ті, що пов'язані з родиною: матеріальне становище родини, соціальне походження студента, взаємини в родині), нову дидактичну ситуацію, особистість викладача, спілкування у студентській групі, і також інтелектуальний розвиток, навчальну мотивацію, професійний інтерес.

Схожі групи чинників емпірично виокремлено Н. Буняк (2013), а саме: дидактичні (навчальні), соціально-психологічні, особистісні; варто зауважити, що попри велику і репрезентативну вибірку цього дослідження (N=1073), висновки було зроблено на основі даних анкетування із 29 пунктів, укладених на основі аналізу літератури з цієї теми. Наскільки зрозуміло із тексту статті, рівень впливу того чи іншого чинника на адаптацію студенти оцінювали суб'єктивно. У вітчизняній літературі

останніх років чинниками труднощів адаптації та емоційних проблем студентів у контексті їх адаптації також називають наступні: відсутність систематичності рухової активності (Черевичко, Щеглов, 2011) (обґрунтовано теоретично), розвиток творчої активності та самостійності студентів (Галус, 2007) (обґрунтовано теоретично), комунікативна компетентність (Невідома, 2012) (обґрунтовано теоретично).

Як бачимо, основною проблемою вітчизняних досліджень емоційного благополуччя студентів у контексті адаптації їх до ЗВО є надмірна теоретизація, застосування переважно кількісних методів, часто на маленьких вибірках (дослідження зв'язку між тривожністю і труднощами адаптації Т. Д. Райчевої (2012) N=33), що дає змогу лише перевірити сформульовані на основі аналізу попередніх досліджень гіпотези. Як наслідок – низька новизна досліджень, дані останніх років дублюють відомості 70-х-80-х, залишаючись такими ж загальними, неспецифічними. Тяжіння до кількісних методів у подібних дослідженнях є зрозумілим, однак не зовсім виправданим на даний час, як можемо висувати, адже втрачається чутливість до нового, унікального, не передбаченого раніше, а у випадку прорахунків у організації попередніх досліджень може призводити до хибних висновків і віддаляти від справжнього розуміння студентів. Зважаючи на це, **метою нашої статті** є обґрунтувати доцільність застосування якісної методології дизайн-мислення для кращого розуміння студентів ЗВО і швидкого прототипування можливих дій на користь їх емоційного благополуччя .

Дизайн-мислення є унікальним способом переосмислення давно існуючих проблем, новим підходом до їх вирішення, що він базується на дослідженні та інноваціях (Formosa, 2012). У контексті цього дослідження варто підкреслити значиму відмінність між підходом до проблем науковців та дизайнерів, виявлену Б. Лоусоном у 1979 р. і підтверджену у 2012 р. А. Сунг та Т. Р. Келлі (Sung & Kelley, 2018), а саме: дизайнери застосовують підходи, що базуються на пошуку рішення, тоді як науковці тяжіють до підходів, що фокусуються на проблемі, що, зрештою, бачимо і в огляді досліджень, запропонованому вище. Г. Муратовськи (Muratovski, 2017) зазначає, що дизайнери, які є фахівцями у методах дослідження від етнографії і кейс-стаді до

центрованих на людині дизайнерських досліджень і вивчення дій можуть бути цінними для будь-якого сектору, що шукає інновацій. Отже, основою дослідження об'єкту при розробці дизайну, орієнтованого на потреби людини, є якісні методи дослідження.

Про досвід застосування дизайн-мислення у вищій освіті повідомляє також українська науковиця В. В. Іванова (2019). На основі результатів емпіричного дослідження (N=50) із застосуванням технік дизайн-мислення для вдосконалення освітніх технологій і підвищення якості освітнянських послуг авторка пропонує наступні висновки: дизайн-мислення дає змогу ґрунтовно вивчити потреби студентів і його варто використовувати для покращення якості освітнянських послуг. Втім, поки що наукових публікацій, що відображають результати застосування дизайнерського способу вирішення проблем у вищій освіті, бракує, чим і обумовлюється актуальність нашого дослідження.

Мета. Метою нашого дослідження було дослідити спроможність концепту ДМ як сучасної методології проектування забезпечувати позитивний результат у вирішенні проблем емоційного благополуччя студентів ЗВО.

Методи дослідження. Для реалізації зазначеної мети було поетапно застосовано Стенфордську модель дизайн-мислення. Згідно цієї моделі дизайн-мислення включає п'ять фаз або стадій, які по чергово розгортаються у процесі вирішення проблеми: 1) емпатія; 2) визначення (уточнення) проблеми; 3) формування ідеї; 4) прототипування; 5) тестування. При цьому дизайн-мислення є ітеративним процесом, що передбачає повторюваність циклу за потреби з можливістю повернення у ту чи іншу фазу. **Емпатія** є основою людиноцентрованого дизайну і вихідною точкою будь-якої роботи над покращеннями у сфері, де виявлено складну, комплексну проблему, що не має єдиного, правильного варіанту вирішення (Барнет, Еванз, 2018). На цій стадії важливо за допомогою методів якісного дослідження проїнятися життям та поведінкою об'єктів дослідження (споживачів), взаємодіяти з ними, інтерв'ювати їх, намагатися зрозуміти ситуацію з їхньої перспективи, адже інновація ґрунтується на глибокому розумінні контексту, у якому відбувається певна дія або процес (Муер, 2011). На другій стадії –

визначення – дизайнери використовують інсайти, «зібрані» на першій стадії, аби сфокусуватися на проблемі; тут формулюється визначення проблеми, що базується на деталях. Ймовірно і навіть бажаним є рефреймінг вихідної проблеми, що ґрунтується на здобутій новій інформації і дозволяє вийти за рамки стереотипного сприйняття об'єкта дослідження та знайти способи прямого або опосередкованого впливу на проблему (Барнет, Еванз, 2018). Третя стадія – **формування ідей** – досліджує простір можливих рішень; мета – піти далі очевидного, здійснити мозковий штурм, згенерувати далекоглядні ідеї та варіанти вирішення проблеми. Після того, як ідеї сформовано, їх приводять в дію на стадії **прототипування**, створюючи прообраз чи модель розв'язання (або певної множини розв'язків) проблеми, яка згодом може бути протестована. Б.Барнет та Д.Еванс пишуть: «У Стенфорді ми переконані, що до всього можна створити прототип: від фізичних об'єктів до державної політики. Прототипи – невід'ємна частина дизайнерського способу мислення.» (Барнет, Еванз, 2018, 141). Тут важливо зазначити, що прототипування не є спробою одразу прийти до кінцевого вирішення, але можливістю конкретизувати ідею. На п'ятій стадії **тестування** дизайнер випробовує прототип з фактичними чи репрезентативними користувачами (цільовою аудиторією). Дизайнери можуть інтерв'ювати користувачів, спостерігати, як вони взаємодіють з прототипом або ж застосовувати інші методи збору зворотнього зв'язку для удосконалення рішення. Тестування може, але не далеко не завжди веде до виявлення оптимального способу вирішення проблеми, адже, ґрунтуючись на його результатах, дизайнер може прийти до необхідності удосконалити прототип, переоцінити, цілковито переглянути його або ж повторно перевірити вихідну точку зору (Henriksen, Richardson & Mehta, 2017). Тим не менше, така модель випробувана на ефективність у багатьох дослідженнях протягом більш ніж 25 років (Cross, 2018), в тому числі зібрано досить багато даних про успішне імплементація цієї методології у початковій та середній освіті (Noel & Liub, 2017), а також застосування її для вирішення потреб студентів університетів (Барнет, Еванз, 2018; Т. Келлі, Д. Келлі, 2020).

Отже, ця методологія склала основу логіки нашого дослідження яку схематично представлено на Рис. 1 разом із методами у їх відповідності стадіям дослідження, а також інформацію про те, з яким джерелом і видом даних працювали на кожному етапі. Вибірка дослідження у сукупності становила 41 особу (73% вибірки (30 осіб) – жінки, віковий діапазон: 17-23 роки, $M_{\text{вік}} = 19.8$, $SD = 0.9$); на різних етапах дослідження було задіяно різну кількість досліджуваних (Рис. 1). Вибірка була сформована із студентів Національного університету «Острозька академія», участь у дослідженні була добровільною та безоплатною.

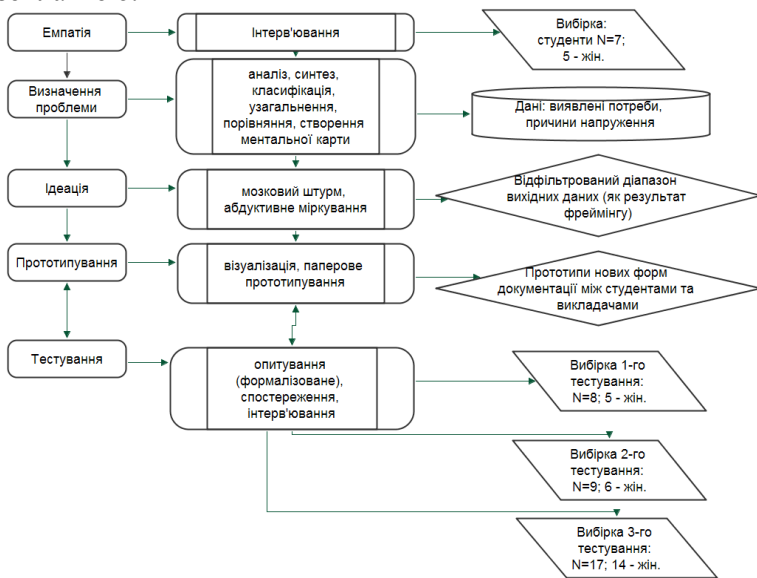


Рис. 1. Схема дизайну дослідження (процедури, методи, джерела і види даних).

Примітка: вихідна точка – лівий верхній кут – емпатія.

Опис застосованих методів дослідження подаємо згідно настанов А. Грабченка, В. Федоровича, Я. Гаращенко (2009). Для реалізації мети дослідження було застосовано **загальнонаукові методи**: 1) методи теоретичного та емпіричного дослідження

(аналіз, синтез, абдукція, класифікація, узагальнення, порівняння); 2) методи емпіричного дослідження (спостереження, інтерв'ювання, формалізоване опитування); **спеціальні методи:** мозковий штурм, візуалізація (ментальні карти, прототипування), тестування; методи описової **статистики та** одновибірковий критерій χ^2 .

У описі методів згадано формалізоване опитування, щодо цього варто уточнити, що йдеться про опитування на стадії фінального тестування прототипу (порівняння традиційного силабусу із новоствореним), форма опитування містила 2 дихотомічних запитання і 25 запитань із рейтинговими шкалами в 11 градацій (від -5 до 5) щодо настрою респондента, бажання приступити до виконання завдань, розуміння сенсу виконання завдань, розуміння їх структури, критеріїв оцінювання, задоволення від взаємодії з документом, почуття вдячності викладачеві-авторові документу, задоволеності естетичним виглядом документу тощо.

Результати. На першому етапі дослідження – емпатії – було здійснено інтерв'ювання студентів згідно рекомендацій щодо застосування цього методу у дизайн-мисленні Т. Келлі та Д. Келлі (2020). Завдання цієї стадії дослідження полягало у виокремленні незадоволених потреб студентів, що є джерелом напруження, стресу, визначенні можливих джерел незадоволення. Систематизовані результати із виокремленням трьох змістових блоків: причини негативних станів, потреби (усвідомлені, адже визначалися на основі самозвіту досліджуваних), типові способи самопомоги представлено у Табл. 1.

Бачимо, що негативні переживання студенти асоціюють із низкою причин, серед яких найчастіше згадуються ті, що пов'язані з організацією навчального процесу, взаєминами та комунікацією. Стосовно навчального процесу, то особливо емоційно студенти реагують на недостатнє розуміння сенсу завдань, що їх призначають до виконання («Для чого мені це?», «Яку практичну користь це принесе?»), на труднощі у організації учбової діяльності (невміння створити чіткий план дій, оперувати великими масивами інформації щодо завдань, ефективно розподіляти час на їх виконання), а також на недостатнє розуміння критеріїв оцінювання їхньої роботи.

Таблиця 1

| Результати емпатійного дослідження потреб студентів згідно методології дизайн-мислення | | | |
|--|------------------------|---|---|
| Причини появи негативних переживань (напруження, стрес, тривога, злість, обурення) | Кількість спостережень | Потреби | Типові способи самодопомоги |
| Недостатнє розуміння критеріїв оцінювання | 4 | Потреба у досягненнях, афіліації | Переключення, друзі, прогулянка на природі |
| Нерозуміння сенсу пропонуванних завдань | 3 | Потреба у комунікації, висловлюванні емоцій | Пестити власну самооцінку (хвалити себе за дрібниці) |
| Погана організація процесу виконання завдань | 2 | Потреба у переключенні, відпочинку | Саморефлексія і зміна стратегії роботи, розподіл пріоритетів та сил |
| Відсутність зацікавленості, внаслідок нерозуміння сенсу виконання завдань «для чого мені це треба» | 2 | Потреба системного розуміння навчального процесу, потреба у задоволенні від пізнавальної діяльності | Зосередження на своїх потребах, вироблення плану дій |
| Порушення соціальної комунікації в групі | 2 | Усамотнення | Тривалий сон, повернутися в тут-і-зараз, медитації, катарсис |
| Ігнорування в групі | 1 | Потреба в афіліації | --- |
| Проблеми пов'язані зі спілкуванням | 1 | Потреба в контролі над ситуацією | --- |

Звісно, зважаючи на обсяг вибірки і специфіку застосованих методів, ми не можемо стверджувати, що отримали вичерпний перелік причин негативних переживань. Разом з тим, вважаємо цю інформацію цінною і релевантною для виокремлення простору вдосконалення навчального процесу.

На другій стадії – визначення проблеми – для класифікації й категоризації отриманих даних було застосовано метод ментальної карти (Романовський, Гриньова, Резван, 2018). Виявлені проблеми студентів було згруповано за змістом та проаналізовано на предмет відповідності критеріям відкритості, слабкої структурованості (Барнет, Еванз, 2018) та сили скарг (частота та емоційність, з якими студенти повідомляли про проблему).

Таким чином, з урахуванням трьох чинників було прийнято рішення зосередитися на скаргі студентів щодо недостатнього розуміння сенсу завдань, критеріїв їх оцінювання як джерел напруження, тривоги, злості, обурення і стресу. Цікаво, що таким чином, через емпатію до студентів, ми, фактично, прийшли до одного із найбільш обговорюваних сьогодні у контексті забезпечення якості вищої освіти питання – про форму, зміст і функції робочої програми (силабусу) дисципліни, що хоч і є обов'язковими інструментами взаємодії викладача і студента, досі знаходяться у процесі оптимізації (Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 2019).

Враховуючи виявлені потреби студентів, вимоги щодо організації навчального процесу, ми здійснили мозковий штурм з метою пошуку способів покращити силабус дисциплін так, щоб він максимально йшов на зустріч згаданим потребам, а значить окрім інформації навчально-методичного й організаційного характеру, містив також такі компоненти, що сприятимуть розвитку внутрішньої мотивації до виконання завдань, поліпшенню розуміння сутності та сенсу, практичної значущості завдань. Примітно, що у фокусі нашої уваги опинився не стільки зміст завдань (адже експертом тут можуть виступати лише викладачі, група забезпечення та гарант відповідної освітньої програми), скільки спосіб представлення студенту інформації щодо них. Однією із задач на цій стадії було також оптимізувати процес пошуку інформації для виконання того чи іншого виду роботи і довершити все це приемним візуальним дизайном з метою створити атмосферу «легкості» та «гарного смаку» у роботі з продуктом.

Сформульовані на стадії ідеації знахідки лягли в основу першого прототипу – нового дизайну одного з розділів силабусу,

а саме: «Порядок оцінювання результатів навчання» (на прикладі робочої програми (силабусу) дисципліни «Клінічна психологія») Відповідно, у вибірку тестування прототипу входили студенти спеціальності «Психологія». Загалом, як видно зі схеми дослідження (рис.1), після першого прототипування тричі відбувалася ітерація: зворотній зв'язок, отриманий від досліджуваних враховувався, прототип удосконалювався, деталізувався, знову перевірявся на споживачах (студентах). Було б недоцільно надто детально висвітлювати процес удосконалення прототипу, тож ми зупинимося на основних модифікаціях, яких у кінцевому рахунку зазнав розділ документу: 1) стиль комунікації викладача зі студентом став менш формальним, більш приязним; 2) щодо кожного завдання була сформована низка запитань (від першої особи) і максимально конкретні у розрізі кожного завдання відповіді на них, а саме: «Чого я можу навчитися завдяки виконанню цього завдання? Як це може мені знадобитися на практиці? На що варто звернути увагу при виконанні? Що буде оцінюватися при відповіді? Що мені знадобиться на занятті?»; 3) естетичному вигляду документу було приділено чимало уваги (застосовано сучасний графічний дизайн).

Опрацьовані й систематизовані результати інтерв'ювання і спостереження під час тестування останнього прототипу представлено у Таблиці 2. Бачимо, що респонденти надають особливої ваги роз'ясненню сенсу виконання завдання, а також візуальним компонентам програми.

Щодо результатів формалізованого опитування, то найважливіші з них представлено у Таблиці 3. Вони показують, що середні значення оцінки досліджуваними якості традиційного си́лабусу та розробленого прототипу відрізняється статистично значимо за такими критеріями як (1) розуміння сенсу виконання завдань, (2) зрозумілість критеріїв оцінювання, (3) задоволення від взаємодії з розробкою.

Таблиця 2

**Результати інтерв'ювання та спостереження під час
фінального тестування прототипу (N = 17, 82% (15 осіб) -
жіночої статі)**

| Зміст коментарів, реакцій | Частота коментарів респондентів | |
|---|---------------------------------------|-------|
| Подобається пряме посилання до літератури | 3 | 33,4% |
| Подобається візуальне оформлення, пастельні відтінки, це покращує сприйняття інформації | 6 | 66,7% |
| Вдоволення щодо чіткої структури силабусу, який не містить зайвої інформації, «води» | 2 | 22,2% |
| Задоволеність щодо розуміння сенсу виконання завдання | 6 | 66,7% |
| Краще сприймається силабус, коли він візуально не переобтяжений малюнками, навіть симпатичними, подобається лаконічний дизайн | 5 | 55,5% |
| Подобається виражений акцент на питання: «Для чого мені це робити?», але хочеться перефразувати на: «Що я можу навчитися, виконуючи те чи інше завдання?» | 1 | 11,1% |
| Побажання зменшити кількість сторінок в силабусі. | 1 | 11,1% |

Крім того, 88 % досліджуваних відповіли ствердно на питання «Чи варто залишити у документі питання з екзаменаційного переліку, що відповідають кожному завданню?»; 88% досліджуваних вважають, що їх задоволеність студентським життям зростає, якщо вони розумітимуть сенс виконання поставлених перед ними завдань; рівень вдячності викладачам, які запровадили б запропоновану оновлену форму настанов щодо виконання завдань дисципліни досліджувані оцінили в середньому на 8.18 з можливих 10 балів (SD = 3.03).

Таблиця 3

Результати формалізованого опитування у розрізі порівняння традиційного силабусу та розробленого прототипу

| | Середнє значення | SD | Значимість відмінностей за одновибірковим критерієм χ^2 |
|--|------------------|------|--|
| Бажання приступити до виконання завдання | | | |
| силабус | 3.29 | 3.02 | P = .86 |
| прототип | 7.47 | 1.97 | |
| Розуміння сенсу виконання завдання | | | |
| силабус | 6.35 | 2.45 | P = .04 |
| прототип | 8.82 | 1.13 | |
| Зрозумілість структури завдання | | | |
| силабус | 4.94 | 2.73 | P = .14 |
| прототип | 8.29 | 1.65 | |
| Зрозумілість критеріїв оцінювання | | | |
| силабус | 7.41 | 2.06 | P = .04 |
| прототип | 8.24 | 1.48 | |
| Задоволення від взаємодії | | | |
| силабус | 5.71 | 2.37 | P = .00 |
| прототип | 8.24 | 1.09 | |

Обговорення. Викладені результати дослідження не суперечать іншим подібним знахідкам у сфері вивчення різних аспектів емоційного благополуччя студентів, задоволеності їх навчанням, адаптації до умов ЗВО. Так, окреслені на стадії емпатії причини інтенсивних негативних переживань цілком співзвучні систематизованим Н. Буняк (2013) та Н. Кулешою (2014) чинникам дезадаптації. У цьому дослідженні ми не намагалися охопити усі ці чинники системно, адже це, ймовірно, призвело б до фокусування дослідження на причинах виникнення проблем, тоді як імплементація стратегії дизайн-мислення сприяла зосередженню на пошуку шляхів їх вирішення (кількість

застосованих процедур і результатів, отриманих на кожній стадії, відображає цю орієнтацію), що в точності відповідає дизайнерському підходу згідно А. Сунг та Т. Р. Келлі (Sung, & Kelley, 2018).

Отримані нами результати також узгоджуються із пропонуваними В. В. Івановою (2019), адже також засвідчують спроможність методології сприяти глибокому розумінню потреб студентів і покращувати якість надання освітянських послуг закладом вищої освіти. Щодо розуміння потреб, то цінною знахідкою цього дослідження вважаємо не стільки ідентифікацію незадоволеної потреби чи мотиваційного напруження, скільки розуміння контексту, у якому ці потреби виникають, що здається неможливим при застосуванні виключно кількісних методів. Таким чином, зсув фокусу уваги нашого дослідження з незадоволеної потреби (розуміти сенс діяльності, відчувати інтерес, - потреби, визначені як важливі для емоційного благополуччя людини (Saeednia, Y., 2009)) на контекст її виникнення (реальні умови здійснення навчальної діяльності, документи, які є орієнтиром при організації діяльності, комунікація з викладачами) дозволив розробити конкретний новаторський продукт, що, як бачимо з результатів вище, дійсно відповідає потребам студентів. Цим ми підтверджуємо висловлену А. Маєр тезу про глибоке розуміння контексту як основну умову інновативності (Maer, 2011).

Цікаво, що потреби студентів стали більше зрозумілими не лише на етапі емпатії, а й в процесі тестування прототипів. Зокрема, було зауважено неабияку увагу досліджуваних до естетичного вигляду документів, з якими вони працюють. Це було цілком неочікуваною знахідкою, яку вважаємо новизною даного дослідження. Не маючи теоретичного підґрунтя розмірковувати над фактором естетики для емоційного благополуччя і задоволеності потреб студентів, ми не припускали його значимості і точно не включили б у опитувальник, якби реалізовували кількісне дослідження. Застосування дизайн-мислення дозволило бути більш чутливими і відкритими до нового. Подальші пошуки показали, що естетичні потреби сучасної молоді (які традиційно відносяться до сфери дизайну) є предметом низки досліджень (Stokes & Black, 2012), зокрема і

психологічних. Так, Л. Савчин (2013), обґрунтовує мистецтво як чинник потреб молоді, зокрема художньо-естетичних.

Висновки. Пропоноване дослідження вважаємо кейсом, що підтверджує доцільність застосування методології дизайн-мислення для цілей покращення емоційного благополуччя студентів ЗВО. Розроблений у процесі реалізації дослідження продукт – оновлення робочої програми дисципліни (силабусу) – може бути рекомендований для подальшого вивчення у кількісному дослідженні і розробки на цій основі настанов для налагодження ефективної комунікації між викладачем і студентом.

Література

Барнет, Б., Еванз, Д. (2018). Дизайн-мислення. Спроектуй своє життя. Київ : Наш формат.

Буняк, Н. А. (2013). Адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах. *Психологія і особистість*, 1, 32–44.

Галус, О. М. (2007). Активна професійна адаптація студентів як педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*, 1, 35–40.

Грабченко, А. І., Федорович, В. О., Гарашенко, Я. М. (2009). *Методи наукових досліджень : Навчальний посібник*. Харків : НТУ «ХП».

Іванова, В. В. (2019). Роль дизайн-мислення в освіті. *Інтелект XXI*, 4, 93–97.

Келлі, Т., Келлі, Д. (2020). Творча впевненість. Як розкрити свій потенціал. Київ : Основи.

Кулеша, Н. П. (2014). Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО як етап особистісного і професійного розвитку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія та педагогіка*, 30, 81–85.

Невідома, Я. Г. (2012). Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 1(14), 145–151.

Проскурняк, О. П., Чаплак, Я. В., Чуйко, Г. В. (2017). Переживання емоційного вигорання та депресії у студентському віці. *Психологічний часопис*, 6(10), 149–162.

Райчева, Т. Д. (2012). Адаптація студентів до навчальної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 12, 135–138.

Романовський, О. Г., Гриньова, В. М., Резван, О. О. (2018). Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2, 185–196.

Савчин, Л. (2013). Мистецтво як основа художньо-естетичного чинника потреб молоді. *Культура України*, 42, 131–139.

Сорочинська, В. Є. (2013). Адаптація студентів вищих навчальних закладів: зарубіжна і вітчизняна практика. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 40, 383–386.

Черевичко, О. Г., Щеглов, Є. М. (2011). Адаптація студентів до занять у ВНЗ за допомогою рухової активності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 91, 472–474.

Чорноморський національний університет імені Петра Могили (2019). Силабус чи робоча програма: чи є обов'язковим наявність силабусу з дисципліни під час акредитації ЗВО. [Електронний ресурс] URL: <https://chmnu.edu.ua/silabus-chi-robocha-programa-chi-ye-obov-yazkovim-nayavnist-silabusu-z-distiplini-pid-chas-akreditatsiyi-zvo/>

Юрценюк, О. С. (2017). Депресивні та тривожні розлади у студентів. *Український вісник психоневрології*, 1 (90), С. 165.

Berger, J. S. (2018). Mental health survey shows lack of awareness of student resources. *University Wire*. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezp.sub.su.se/docview/2036955512?accountid=38978>.

Cross, N. (2018). A brief history of the Design Thinking Research Symposium series. *Design Studies*, 57, 160–164.

Cui, M. (2017). Understanding parenting influence on Chinese university students' well-being. *Asian journal of social science*, 45(4-5), 465–482.

Formosa, D. (2012). *Design thinking: keynote address at the 2013 age Ideas International Design Week*, Design Foundation, Melbourne, Australia, 2 May. Retrieved from <http://www.agideas.net/coming-event/business-breakfast>.

Geisner, I. M., Trager, B. M., Hultgren, B. A., Larimer, M. E., Mallett, K. A., & Turrisi, R. (2018). Examining parental monitoring as a moderator of the relationship between depressed mood and alcohol use and problems. *Addictive Behaviors*, 81, 117-124. doi: 10.1016/j.addbeh.2018.02.011.

Henriksen, D. Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking skills and creativity*, 26, 140-153. doi: 10.1016/j.tsc.2017.10.001.

Muratovski, G. (2017). Towards Evidence-Based Research and Cross-Disciplinary Design Practice. *Creativity, Design Thinking and Interdisciplinarity*. doi: 10.1007/978-981-10-7524-7.

Myer, A. (2011). *Designing for Growth: A Design Thinking Tool Kit for Managers*. Columbia Business School Publishing, 39-49.

Noel, L., & Liub, T. L. (2017). Using Design Thinking to Create a New Education Paradigm for Elementary Level Children for Higher Student Engagement and Success. *Design And Technology Education*, 22(1), 1–12.

Saeednia, Y. (2009). The need to know and to understand in Maslow's basic needs hierarchy. *US-China Education Review*, 6(9), 52–57.

Shamionov, R. M., & Grigorveva, M. V. (2015). Social Needs and Convictions as Predictors of Emotional and Psychological Well-being of College and University Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6 S1), 528.

Stokes, B. & Black, C. (2012) Application of the Functional, Expressive and Aesthetic Consumer Needs Model: assessing the clothing needs of adolescent girls with disabilities. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 5:3, 179-186. doi: 10.1080/17543266.2012.700735.

Sung, E., & Kelley, T. (2018). Identifying design process patterns: a sequential analysis study of design thinking. *International Journal Of Technology And Design Education*, 1-20. doi:10.1007/s10798-018-9448-1.

Оригінальний рукопис отриманий 25 серпня 2020 року

Стаття прийнята до друку 3 вересня 2020 року