

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Кваліфікаційна робота

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ АКАДЕМІЧНОЇ
УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНІЙНОГО НАВЧАННЯ**

на здобуття освітнього ступеня «бакалавр»

за спеціальністю 053 «Психологія»

Студента 4 курсу, 3 групи
спеціальності 053 «Психологія»

Сіукаєва Євгенія Юрійовича

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук
доцент кафедри психології розвитку,

Запека Яна Григорівна

Допустити до захисту в ЕК
кафедри психології розвитку

Протокол №_____ від_____

завідувач кафедри:

доктор психологічних наук, професор

Власова Олена Іванівна

(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ	7
1.1. Стан розробки проблеми мотивації навчальної діяльності в зарубіжній та українській психології	7
1.2. Роль індивідуально-типологічних особливостей в процесі навчальної діяльності студентів	15
1.3. Дистанційна освіта як різновид сучасних освітніх послуг	22
Висновки до 1 розділу	27
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	29
2.1. Методологія та методи емпіричного дослідження	29
2.2. Процедура дослідження та опис вибірки	31
2.3. Обґрунтування методик дослідження	35
Висновки до 2 розділу	40
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО- ТИПОЛОГІЧНИХ ПРЕДИКТОРІВ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	43
3.1. Аналіз результатів дослідження	43
3.2. Рекомендації щодо підвищення академічної успішності студентів	60
Висновки до 3 розділу	63
ВИСНОВКИ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Питання навчання постійно підіймається серед спеціалістів різноманітних галузей, адже від того, наскільки воно ефективне, залежить якість роботи усіх сфер нашої діяльності. Головну роль у формуванні бази для створення навчальних програм завжди відігравали фахівці з галузей психології та педагогіки, так як саме вони мають компетенцію для створення ефективних методів навчання. Психологія надає важливий погляд на психіку учня, адже від цього залежить ефективність надання знань.

Парадигма навчання змінилася за останні декілька років. По-перше, школи та університети припинили застосування однакових педагогічних засобів та програм під час навчання. Створення приватного сектору в сфері освіти дозволило експериментувати із підходами до концепції навчання. Краще всього це можна побачити у дошкільному навчанні, де приватний сектор мало або взагалі не врегульований державою. Різноманітні садки, які використовують «Педагогіку Монтесорі», тому приклад. Якщо ж говорити про вищу освіту, то бачимо концептуально різні підходи до процесу навчання в залежності від країни. Навіть з урахуванням обмежень, що впроваджує болонська система, можна побачити як різний підхід до формування навичок та знань у студентів, так і різний рівень у студентів, що відвідують вищі навчальні заклади, в яких ця система застосовується.

По-друге, сьогодні вимушує кардинально змінювати систему навчання. Через пандемію CoVid-19, стає неможливим притримуватись традиційного формату завдань. Завдяки програмному забезпеченню відеозв'язку (Zoom, Skype, Google Hangout) ми можемо імітувати звичну систему. Ключове слово - «Імітувати», адже, наприклад, відсутність повної невербальної комунікації, або велика вірогідність технічних негараздів, дозволяє нам говорити про, з першого погляду несуттєві, але важливі

відмінності, які впливають як на академічну успішність учнів, так і на рівень знань, що вони отримують.

В Україні можна роздивлятися два абсолютно різні кейси дистанційного навчання. Перший – це весна 2020 року. Карантин почався зненацька, що не дозволило вищим навчальним закладам підготуватися до дистанційного навчання. Другий – це період після весни 2020 року. Карантин виявився довгостроковим, і ВНЗ почали розробляти можливі способи імітувати аудиторне, класичне навчання. У першому випадку навчання було ненароком орієнтоване на умовну групу «Інтровертів», яким традиційно було важко у рамках традиційного навчання. У другому, навчання стало класичним, і знову стало орієнтуватися на умовних «Екстравертів».

Через новизну проблеми дистанційного навчання, на наш погляд, важливо дослідити різницю, яка виникає у академічній успішності різних груп студентів під час дистанційного дослідження.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити індивідуально-типологічні чинники академічної успішності студентів в умовах дистанційного навчання.

Об’єкт: академічна успішність студентів.

Предмет: індивідуально-типологічні чинники академічної успішності студентів в умовах дистанційного навчання.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури дослідити взаємозв’язок індивідуально-типологічних особливостей студентів з їх з академічною успішністю та мотивацією.
2. Підбір інструментарію та вибірки для дослідження індивідуально-психологічних особливостей, які впливають на академічну успішність студентів.

3. Емпірично дослідити взаємозв'язок індивідуально-типологічних особливостей студентів з академічною успішністю та навчальною мотивацією, визначити чинники, які позитивно впливають на академічну успішність.
4. Розробити рекомендації щодо підвищення рівня академічної успішності у студентів з різними індивідуально-типологічними особливостями.

Теоретико-методологічні основи дослідження. Дослідження базується на теоретичному обґрунтуванні впливу індивідуально-типологічних характеристик та мотивації на академічну успішність, які були описані Мошкіном О.С., Колесніковим А.В., Чернявською А.П. Фроловим Є.В., Кочаряном О.С. та іншими. Також до уваги були узяті вітчизняні та закордонні дослідження щодо впливу дистанційного навчання на академічну успішність студентів та особливості прояву індивідуально-типологічних характеристик під час пандемії.

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження, а саме:

Теоретичні – систематизація, аналіз та узагальнення отриманих психологічних даних.

Емпіричні – психодіагностичні методики: «П'ятифакторний опитувальник особистості» (Р. МакКрає, П. Коста); «Шкала академічної мотивації» (Т.О. Гордєєва, О.А. Сичев, Е.Н. Осін); «Опитувальник міжособистісних стосунків» (В. Шутц, О.О. Рукавшник); «Рівень соціальної фрустрованості» (Б.В. Вассерман, Б.В. Іовлев, М.А. Беробен).

Для розв'язання решти завдань було використано методи кількісної та якісної обробки емпіричних даних: описові статистики, одновибірчий критерій Колмогорова-Смірнова, кореляційний аналіз Спірмена, регресійний аналіз.

Емпірична база дослідження: Дослідження проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського

політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, Київського національного економічного університету та інших. В опитуванні взяли участь 122 респондента, з них – 42 чоловіка та 80 жінок

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (70 найменувань, з них – 25 іноземною мовою) та додатків. Повний обсяг дипломної роботи становить 93 сторінки, основний зміст викладено на 67 сторінках комп'ютерного тексту. Робота містить 17 таблиць та 1 рисунок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1 Стан розробки проблеми мотивації навчальної діяльності в зарубіжній та українській психології

Академічний успіх студента багато у чому залежить від його особистої навчальної мотивації.

У психологічно педагогічній літературі відокремлюють поняття професійної та навчальної мотивації. Якщо казати про навчання студентів, важливо зауважити що їхня навчальна діяльність вже не відповідає тій, що була в школі, адже в основу вищої освіти закладено професійну підготовку. Однак необхідно зазначити, що їхня мотивація не може бути суто професійною, так як студенти не залучені напряму у професійну діяльність.

Поглядів на те, що таке академічна мотивація, існує безліч. Так, наприклад, І.О. Зимня [38] пропонує визначати її як таку, яка є частиною навчання як діяльності. Відповідно до цього, можна виділити специфічні для цього виду мотивації критерії, що на неї впливають:

- Освітня система або навчальний заклад, у якому відбувається навчання;
- Особливості організації навчання;
- Індивідуальні особливості суб'єктів навчання (такі як стать, здібності, самооцінка і т.д.);

У свою чергу, О.В. Карпова пропонує розглядати навчальну діяльність як інтегративний ефект взаємодії двох факторів:

- Загальних (тобто ступені організації особистісної структури та сфери мотивації);
- Специфічних (тобто чинники діяльнісного плану, такі як зміст навчальної діяльності, її структура та організація).

О.В. Карпова [42] говорить про те, що навчальна мотивація організована на фундаменті структурно- рівневого принципу, яка утворює особливу ієрархію з п'яти рівнів:

- Метасистемного, де розташовані особистісні витвори
- Системного, який формує організаційні чинники
- Субсистемного, що є організацію основних мотиваційних підсистем
- Компонентного, який є компоновкою окремих мотивів особистості
- Елементарного, що складається з індивідуально незначних, але необхідних для формування мотивів витворів

Навчальну діяльність прийнято вважати полімотивованою. Виділяють три типи джерел активності, а саме:

- Внутрішні;
- Зовнішні;
- Особистісні.

До внутрішніх джерел можна віднести соціальні та пізнавальні потреби, тобто прагнення до соціального схвалювання досягнень та дій, що до них призвели. Зовнішні джерела, у свою чергу, можна визначити як умови життєдіяльності учня. Такими є: вимоги, очікування та можливості. Вимоги – це необхідність дотримання низки соціальних норм. Очікування можна характеризувати як певну установу суспільства щодо процесу навчання, яка приймається учнем та дозволяє подолати труднощі під час навчання. Можливості, у свою чергу - це ті умови, які мають бути наявні для навчання.

В. Я. Кіготь та В. О. Якунін [70] відокремлюють два різних поняття: цілі навчання та цілі вчення. У першому випадку, цілі є суто зовнішніми, тобто по суті є суспільними запитам та суспільними цінностями. У другому – завдання визначаються вже особистими потребами, формуються внутрішньо. Такі цілі формуються з особистого досвіду. Важливо зауважити, що збіг цих двох видів

цілей відбувається лише тоді, коли зовнішні відварюють себе в структурі індивідуальних мотивів.

Згідно з концепцією В.І. Шкуркіна [26], навчальна мотивація формується на основі різноманітних потреб, у яких мотивація несе експліцитну, або репрезентативну функцію. Можна виділити основні потреби, які є визначними під час перебігу активності та напряду впливають на результат цієї активності. Так, виділяють пізнавальні потреби, потребу афіляції, спілкування, домінування та досягнення. Такі потреби репрезентуються наступними мотивами: професійний, пізнавальний, творчих досягнень, соціальний, соціально-психологічний та престижу.

На основі вищенаведеної інформації можна виділити такі групи мотивів:

- Соціальні, тобто розуміння різноманітних значень учіння, особиста потреба у розумінні світу;
- Пізнавальні, тобто безпосередньо зацікавленість у отриманні знань, прагнення до навчання;
- Особистісні, тобто бажання набути авторитет серед своїх однолітків, прагнення до власної гідності;

П.М. Якобсон [40] виділяє 3 типи мотивації, які впливають на результативність процесу навчання:

- «Негативна» мотивація, тобто мотивація через можливі негативні наслідки, які виникнуть при поганому навчанні або при відмові від навчання. Як правило це докори з боку авторитетів (вчителі, однолітки, батьки). Ця мотивація визначається як неефективна, тобто вона не призводить до позитивних академічних змін;
- «Позитивна» мотивація, яку можна розділити на два підтипи: визначення через особистісні соціальні прагнення та визначення через індивідуально-особистісні мотиви;

- Мотивація, яка є фундаментальною в основі початкової діяльності, тобто яка напряму пов'язана із цілями навчання.

В. Апелът [49] виділяє наступні мотиви:

- Соціальні, тобто відчуття обов'язку, відповідальність, що виходить з соціальної значущості процесу навчання;
- Пізнавальні, тобто такі, в яких ключову роль грає сам процес отримання знань;
- Комунікативні, де провідними є соціальні інтеракції;
- Саморегуляції, тобто самовдосконалення.

Якщо характеризувати навчальну мотивацію, то можна прийти висновку, що вона є складною, системною структурою, для якої характерні спрямованість, динамічність та стійкість, та яка напряму пов'язана з рівнем інтелекту і власне характером навчальної діяльності.

Говорячи саме про вищу освіту, ми стикаємося із суттєвими відмінностями між мотивами студентів та школярів.

Відповідно до дослідження С.М. Кусакиної [44], більшість потенційних абітурієнтів (тобто учні десятих та одинадцятих класів) та студентів перших курсів визначають свої мотиви як професійний та мотив отримання диплому. Тобто, можна казати про те, що головною метою вступу до вищого навчального закладу є не сам процес отримання знань, а лише факт отримання диплому. Однак, ситуація змінюється у тих, хто вже почав навчання та адаптувався до умов ВНЗ, у яких мотивація просто отримання «скоринки» змінюється на мотивацію всебічного розвитку, та саме мотиваційна готовність набирає більші показники, аніж мотивація професійна. Це свідчить про готовність студентів до самого процесу навчання, радше ніж до одного факту отримання кваліфікації у певній спеціальності. Також слід зауважити, що студенти різних курсів мають різні провідні мотиви, тобто під час навчання у вищому навчальному закладі мотивація змінюється.

М.В. Овчинников [52] у своєму дослідженні виявив, що мотиваційні періоди можна розділити на два етапи, які відповідають першому-другому курсові та третьому-четвертому. Він стверджує, що у першому випадку студент проходить навчально-дослідницьку діяльність, де адаптується до умов навчання у вищому навчальному закладі. У свою чергу, другий етап характеризується як навчально-професійний. С.С. Занюк [36] у своєму дослідженні виявив, що якщо говорити про саме структуру мотивації навчання, то у студентів першого етапу головну роль займають зовнішні мотиви, тобто мотиви саморозвитку, достатку, престижу. Також цікавим є те, що студенти другого етапу виявляють зниження навчальної мотивації загалом.

Н.Ц. Бадмаєва [28] виявила, що у студентів, що навчаються за спеціальністю «Соціальний робітник», під час навчання відбуваються зміни у мотиваційній сфері. Так, у першокурсників головним є мотив отримання знань, другорядним є отримання диплому, а останнє місце в особистісній ієрархії мотивів займає безпосереднє опанування професії. Другий та третій курс показує зміни у цій структурі: мотив отримання знань замінюється мотивом опанування професії, і перший переходить на останнє місце. Четвертий курс виявляє інші показники. В них отримання диплому потрапляє на перше місце, після нього йде отримання знань, і на останньому місці з'являється мотив опанування професії. Через це Бадмаєва припускає, що мотив студента залежить від того, наскільки близькими є цілі цих мотивацій.

Також важливим у цьому дослідженні є те, що було виявлено відмінності у структурі мотивацій серед студентів різних спеціальностей. Так, у студентів-психологів творча мотивація посідає третє місце, тоді як у соціальних робітників лише шосте.

Таким чином, можна припустити, що процес вибору спеціальності залежить від спектру можливих мотивацій студента. Також припущенням може стати те, що окремі спеціальності формують свої системи мотивації у студентів.

Тобто самі умови навчання у різних вищих навчальних заклад за різними спеціальностями формують різноманітні мотиваційні спектри.

С. Васчул [25] у своїх дослідженнях на тему онлайн-навчання з психології, намагалася передбачити успіх студентів за критеріями самодисципліни, витраченого часу, навичок навчання, мотивації, доступу до технологій та навичок м володіння цими технологіями. Дослідниця дійшла висновку, що винятково надійними предикторами успішності навчання студентів виявилися лише самодисципліна та мотивація. Таким чином, вона припускає що саме ці фактори є найголовнішими під час навчання.

Дослідження А. Куроша, Е. Шахзарда, А. Хамеша та П. Хаді [24] встановило, що існує значна позитивна кореляція між академічною мотивацією та академічними досягненнями, визначаючи, що такі показники як завдання, зусилля, боротьба та соціальний престиж найбільше впливали на академічну успішність.

Важливу роль у формуванні академічної мотивації відіграє й сам навчальний заклад. Завдяки комплексу психологічно-педагогічних методів, вищий навчальний заклад може впливати на рівень академічної мотивації студентів. Так, можна виділити декілька пунктів

Перш за все, розуміння користі отримуваних знань для подальшої практичної діяльності. Мотивація студента формується під час освоєння знань та усвідомлення їх необхідності після закінчення вищого навчального закладу. Цьому процесу може посприяти сама система передачі знань. Так, в основі навчання повинні лежати базові знання, які співвідносяться із предметними сферами. Вони повинні засвоюватися у практиці, в активній формі, тобто через критику, опробування, розробку парадигм. Таким чином, задача педагога полягає не в тому, щоб просто розповісти студенту інформацію, а допомогти йому провести апробацію цих знань, застосувати їх у вирішенні практичних

професійних питань. Сам процес навчання повинен будуватися таким чином, щоб студент отримав навички самостійного отримання за застосування знань.

Важливим фактором також є залучення спеціалістів даної професійної галузі. Це дозволяє студенту розуміти цінність цих знань. Завдяки такому конструюванню навчальної діяльності, студент має можливість самостійно формувати систему отриманих знань, або когнітивні схеми. Він буде знаходити сенс у навчальній діяльності та самостійно встановлювати мету навчання.

У процесі здобуття академічної освіти важливо розуміти, що пізнавальні процеси мають під собою стимульну природу. Тобто, під час навчання важливо звертатися як до різноманітних органів чуття (будь то зір, тактильні відчуття або слух), так і до емоційної сфері. Завдяки цьому, можна збільшити ефективність процесу навчання та обробки отриманих знань, спираючись на активну діяльність студента, а не на пасивне запам'ятовування.

Академічна мотивація збільшується, коли студент отримує не готові рішення або вже перероблені за нього знання, а коли він сам повинен прикласти зусиль для того, щоб сконструювати власну систему знань та навичок.

Індивідуально-типологічні особливості студента теж впливають на мотиваці навчання та досягнень. По суті, такі мотивації є комплексною взаємодією між цілями та цінностями, не тільки індивідуальними, а й соціокультурними.

Якщо виділяти академічні цілі, то можна прийти до висновку, що тільки дві з них є по-справжньому важливими. А саме:

- Підвищення рівня професіоналізму та майстерності у професії;
- Саморепрезентація та особиста діяльність.

У першому випадку студент для досягнення поставлених цілей орієнтується на оволодіння професією, тобто підвищення рівня знань, компетенції, здобуття впевненості у своїй майстерності.

У другому, студенту потрібен орієнтир щодо його рівня знань, для розуміння власних здобутків та рівня його оточення. З цим може допомогти безпосередньо педагог, адже він може видавати оцінку рівня компетенції. Самоцінність формується особою за умови можливості виконання завдань, які стоять перед нею. Тобто, якщо робота студента вимагає багато часу та зусиль, однак не приносить гарних результатів, самоцінність руйнується і, відповідно, втрачається ключовий вид мотивації. Для боротьби з цією проблемою, програма навчання повинна відповідати рівню студента, інакше може виникати ситуація, коли його компетенція не дозволяє виконати поставлені завдання, навіть за умови вкладання великої кількості часу та сил.

Слід зауважити, що цілі майстерності та саморепрезентації не поєднуються під час виконання одного завдання. Однак, одночасне досягнення цих цілей можливе за умови виконання різних за своїм типом завдань. Тобто для охоплення усіх ключових цілей та мотивації програма повинна включати різноманітний спектр завдань, які студент буде виконувати протягом навчання.

Як вже зазначалося вище, важливим критерієм для розвитку студента під час навчання є об'єктивна та прозора система оцінювання його роботи під час навчального семестру. Завдяки цьому, студент має змогу побачити свій прогрес та, як наслідок, скорегувати власний підхід до навчання для позитивних змін у академічній успішності. У протилежному випадку студент втрачає ключову групу цілей та мотивацій під час навчання, він втрачає сенс у навчальній роботі та припиняє бачити необхідність виконання завдань, наданих викладачами. Відповідно, академічна успішність падає.

Важливим аспектом для студента під час навчання у вищому навчальному закладі також є саме середовище навчання. Під час навчання в ЗВО відбувається формування та розвиток особистості як частини суспільства. Середовище навчання важливе тим, що формує у студента відповідне ставлення як до самої професії, так і до принципів роботи під час професійної діяльності.

Через це, безвідповідальне середовище формує спеціаліста, який відповідним чином ставиться до своєї праці.

1.2 Роль індивідуально-типологічних особливостей у процесі навчальної діяльності студентів

Дослідження зв'язку індивідуально-типологічних особливостей студента та його академічного успіху існують з того часу, коли були запропоновані перші емпіричні інструменти дослідження особистості. Однак основну проблему у цьому напрямі роботи складає те, що не існує чіткої парадигми вивчення цього феномену. Тобто роль особистісних рис у навчанні визначається в першу чергу самим навчанням, і як наслідок деякі риси, в залежності від контексту навчання за різними спеціальностями, можуть мати як наслідкову природу, так і спонукаючу. Інакше кажучи, роль особистісних рис змінюється в залежності від умов навчання.

Ранні дослідження з питання взаємозв'язку між індивідуально-типологічними особливостями та навчанням були проведені на початку ХХ сторіччя, й орієнтувалися переважно на моральні якості, як от: чесність, кооперація та свідомість. Однак, головною проблемою стало виокремлення умовно «некогнітивних» факторів, які б дали змогу передбачити академічні успіхи. Д. Векслер (1943 рік) та Ф. Александер (1935) в якості таких факторів описують риси темпераменту, а саме потяг, наполегливість, інтерес. До цього висновку вони приходять через важливість вище зазначених характеристик у деяких формах діяльності.

Мессік у 1979 році формує свій перелік «некогнітивних» рис, які включали у себе:

- Настрої;
- Інтереси;
- Темперамент;

- Копінг стратегії;
- Когнітивні стилі;
- Цінності.

I. Ілясов розподіляє психологічні фактори, які впливають на академічний успіх, на дві умовні групи:

- Когнітивні фактори. До них він відносить сприймання, пам'ять, уяву, увагу.
- Особистісні фактори. До них входять мотивація, потяг, емоції, саморегуляція.

Вплив на когнітивні особливості студентів може мати позитивний ефект на академічну успішність. Так, наприклад, застосовуючи технологію комп'ютерних презентацій PowerPoint, викладач впливає одразу на декілька стилів навчання, що позитивно впливає на більшість учнів у класі.

Теоретичним підґрунтям для даного дослідження є модель особистості «Велика п'ятірка», обрана нами через низку переваг:

- По-перше, ця модель охоплює як темпральні, так і диспозиційні фактори, які трактують особистість та напряду можуть впливати на рівень академічної успішності
- По-друге, «Велика п'ятірка» комплексно підходить до визначення особистості, і тому вона організовує можливі зміни на базові та абстрактні, стилістичної та поведінкової природи.

Як зазначалося у першому пункті, навчання - це процес усвідомлення інформації, у який залучені сприйняття, увага, пам'ять та мислення. «Некогнітивні» індивідуально-особистісні фактори можуть виступати у цьому процесі як модератори академічного навчання. Наприклад, умовні фактори наполегливості модерують роботу селективної уваги, а когнітивний стиль визначає ефективність сприйняття та засвоєння нової інформації.

Одним з факторів у «Великій п'ятірці» є інтроверсія-екстраверсія. Традиційно, процес академічного навчання був екстравертно-орієнтовним, тобто вимагав від студента постійного контакту з оточенням, будь то однокласники та сокурсники або вчителі та вихователі. М. Г. Ламбергетс [13] говорить про те, що під час навчальної діяльності не всі студенти залучені у роботу однаково. Оскільки класичне навчання орієнтовано на екстравертну діяду, студенти-інтроверти демонструють нижчі показники залучення та якості сприймання під час навчальної роботи. Було проведено дослідження з використанням технології відео-конференцій, де інтровертовані та екстравертовані студенти працювали разом в умовах інтровертно-екстравертної діади. Дослідження показало, що чим більша різниця у цій діаді в бік екстраверсії, тим більше було залучення екстравертованих студентів у діяльність у вигляді розмови. Таким чином, можна дійти висновку, що підхід до навчальної діяльності може впливати на залучення студентів у роботу та, як наслідок, їх академічну успішність.

Однак, дослідження Х. Сорайя [20] показує, що інтровертовані студенти є успішнішими за екстравертованих. Аргументується це таким чином:

- Студенти-інтроверти мають більш ефективні навчальні звички та можуть демонструвати більшу концентрацію під час навчання;
- Академічна успішність у вищому навчальному закладі менше залежить від соціальних стосунків з іншими студентами та викладачами. Більше приділяється уваги рівню знань та конкуренції. Тому екстраверти, які за рахунок соціальних інтеракцій, програють інтровертам, які сконцентровані саме на навчанні ;
- Для екстравертів характерна зовнішня мотивація, вони імпульсивні під час вирішення проблем, і тому більш схильні до низьких академічних результатів.

Враховуючи все вище зазначене, потрібно зауважити, що ефективність навчання залежить від стилю навчання та його орієнтації на екстравертів чи інтровертів. Як вже говорилися у підпункту 1, важливо враховувати специфіку навчання за окремими спеціальностями, адже від цього залежить, які саме індивідуально-типологічні характеристики будуть чинити вплив на академічну успішність.

Якщо говорити про дистанційне навчання, можемо побачити з першого погляду незначні, але важливі відмінності від традиційного аудиторного навчання для екстравертів та інтровертів, навіть за умови того, що воно імітує традиційний спосіб здобуття освіти. Так, наприклад, екстраверти, які зазвичай більше виражають свої емоції через невербальну форму комунікації, відчують себе гірше в умовах онлайн режиму, ніж під час аудиторних занять. Це пов'язано з технічними лімітами, які привносить відео конференція. Екстраверт, таким чином, не може повноцінно виражати свої думки та почуття, адже важливі невербальні форми комунікації ускладнені або взагалі неможливі під час відео-конференції (такі як міміка, жести, «мова тіла»). В свою чергу, інтроверти почують себе більш комфортно в таких умовах, так адже вони отримують можливість у будь який час лімітувати комунікацію (за допомогою виключення камери та/або мікрофону). Також важливо зазначити, що висока ймовірність технічних негараздів під час конференції з боку викладача або студента позитивно впливає на рівень комфорту інтровертів, тому що страх помилки нівелюється проблемами з обладнанням або інтернетом.

Мета-аналіз міжнародних досліджень [1], які намагалися визначити кореляцію між особистісними якостями за «Великою п'ятіркою» та академічним успіхом, показав наявність сильної кореляції між середньою оцінкою студентів та такими факторами, як-от: «Доброзичливість», «Сумлінність», та «Відкритість новому досвіду». Важливо зазначити, що саме

«Сумлінність» мала найбільш тісний зв'язок з академічною успішністю респондентів.

У дослідженні Д. Ная, К. Орла та К. Кочерегіної [50] було виявлено, що серед російських студентів кореляцію між середніми оцінками та факторами «Великої п'ятірки» було виявлено з факторами «Інтроверсія», «Доброзичливість», «Нейротизм» та «Відкритість новому досвіду».

Така невелика, але суттєва різниця дає можливість говорити про те, що відмінності в кореляції факторів «Великої п'ятірки» з академічною успішністю може бути обумовлена особливостями навчальних програм різних країн. Тобто ті фактори, які приносили успіх студенту в системі навчання однієї країни, можуть не відігравати жодної ролі в умовах системи освіти іншої країни.

Однак важливо відмітити, що хоча й можна побачити позитивну кореляцію між факторами «Великої п'ятірки» та рівнем академічної успішності, вона є непостійною та певною мірою залежною від другорядних чинників, зокрема: рік навчання, система оцінювання. Також вважається, що у якості модератора академічної успішності може виступати і гендер. Це пов'язують з тим, що хоча «Велика п'ятірка» й охоплює весь спектр особистісних якостей як чоловіків, так і жінок, інтеракція між цими якостями відрізняється залежно від гендеру. З другого боку, інше дослідження не виявило жодної відмінності в академічній успішності для представників різних гендерів. Автори припускають, що така різниця у результатах може бути викликана низкою другорядних факторів, таких як гендерні ролі у країнах досліджень або час досліджень.

Якщо говорити про міжособистісні стосунки, то спершу потрібно розуміти, що цей предиктор є скоріш уточнюючим, аніж ключовим. Виходячи з теоретичного підґрунття, що стало основою методики «Опитувальник міжособистісних відношень» [2], виділяють три потреби:

- Контролю

- Включення
- Афекту

Ці потреби можуть мати три типи задовільності:

- Дефіцитарне
- Надмірне
- Ідеальне

Відповідно до цього, цілком можливо припустити, що різний рівень задовільності різних потреб буде мати вплив на те, які педагогічні інструменти будуть найбільш ефективнішими під час навчання окремого студента.

Дослідження Фейтелера [6], метою якого було дослідити вплив вираженості різних потреб у рамках теорії про міжособистісні стосунки на бажану поведінку викладача у класі, показує, що дійсно існує взаємозв'язок. Так, студенти які виявляють низьку потребу у контролі надають перевагу такій поведінці викладача, при якій контроль цього викладача є прихованим або проявляється не сильно. Студенти з великим показником потреби у контролі, у свою чергу, хотіли чіткої структурності та викладача, який показує повний контроль. Також ці характеристики впливають і на бажання студентів розбиватися на групи під час виконання завдання. І хоча автор зазначає необхідність подальшого дослідження взаємозв'язку, можна говорити про існування цього взаємозв'язку.

Для цього дослідження параметри потреб у міжособистісних відношень грають важливу роль, так як під час дистанційного навчання деякі потреби (наприклад потреба в афекті) може не задовольнятися у тій мірі, у якій вона задовольнялася під час класичного навчання, що може впливати на академічну успішність.

Соціальна фрустрованість, у свою чергу, відіграє схожу роль, що і потреби міжособистісних відношень. Тобто, соціальна фрустрованість, в

залежності від форми навчання, буде мати різні параметри та, як наслідок, буде по різному впливати на академічну успішність.

Відповідно до теоретичних засад [31], сама по собі соціальна фрустрованість є наслідком неможливості реалізації особистості своїх актуальних соціальних потреб. Соціальна фрустрованість може бути проявлена по відношенню до окремих соціальних кіл та соціальних факторів, умовно їх можна поділити на:

- Родичі та близькі
- Найближче соціальне коло
- Власний соціальний статус
- Власне соціально-економічне положення
- Власне здоров'я та роботоздатність

Оскільки усі ці фактори є динамічними, тобто можуть змінюватися з часом

та під впливом різних обставин, рівень соціальної фрустрованості також може змінюватися. Таким фактором, у нашому випадку, є дистанційне навчання, яке потенційно може змінювати ці фактори. Наприклад, зменшення спілкування з одногрупниками може впливати на фрустрованість у факторі «Найближче соціальне коло» або «Власний соціальний статус».

Включення цієї теоретичної основи вмотивоване її подібністю до міжособистісних стосунків. Тобто, соціальна фрустрованість у купі з міжособистісними стосунками дає нам можливість отримати куди більший інсайд у соціальне життя студента, що дозволить проаналізувати вплив дистанційного навчання як ізолюючого особистість фактора та вплив цієї соціальної ізоляції на академічну успішність.

Підводячи підсумки, можна говорити про важливість ролі індивідуально-типологічних характеристик під час навчання. Базуючись на дослідженнях,

можна стверджувати не просто про помірний вплив на успішність, а й на здатність маніпулювати цією успішністю через індивідуально-типологічні характеристики. Особливо добре це можна побачити на прикладі факторів «Великої п'ятірки». Дистанційне навчання, у свою чергу, є не скільки повноцінним фактором, скільки фактором-медіатором. Тобто дистанційне навчання буде змінювати те, як саме індивідуально-типологічні характеристики будуть взаємодіяти між собою та як саме вони будуть впливати на академічну успішність. Нажаль, досліджень з теми індивідуально-типологічних характеристик (особливо соціальних характеристик) та академічної успішності не так багато, тому ми можемо висувати лише припущення.

Також важливо відзначити, що окремі індивідуально-типологічні риси, які позитивно корелюють з академічною успішністю, можуть стати основою для створення сприятливої моделі студента вищого навчального закладу, та, що важливо, розробки педагогічного інструментарію для стимулювання підвищення академічної успішності у студентів з різними індивідуально-типологічними характеристиками. Можна стверджувати, що викладачі мають використовувати знання про ефективність тих чи інших індивідуально-типологічних характеристик для створення ефективної програми навчання для якомога більшої кількості студентів.

1.3 Дистанційна освіта як різновид сучасних освітніх послуг

Концепція дистанційного та онлайн навчання не нова. У 2011 році, дослідження Є. Єлейн та Д. Симана [35] встановили, що з 2,500 коледжів та університетів Америки, 65 відсотків говорило про онлайн навчання як довгострокову стратегію. Варто зауважити, що приватний сектор мав більший показник. Так, 69 відсотків вищих навчальних закладів говорили про перспективи застосування такої форми навчання. Також зазначалося, що саме

представники приватного сектору найбільш вірогідно будуть впроваджувати онлайн навчання.

Результати дослідження Т. Маноучегра та А. Гардінера [15], яке було проведено вже у 2012 році, демонструють, що для роботодавців, які наймають випускників спеціальності «Інформаційні технології», фактор онлайн навчання не відіграє важливої ролі. Важливішими для них були фактори академічної успішності та досвіду роботи випускників. Дослідники дійшли висновку, що онлайн навчання еволюціонує та може стати повноцінною самостійною альтернативою традиційному навчанню.

Навіть у 2001 році концепція дистанційного навчання мала місце. Її прихильники зазначали, що традиційне навчання, на відміну від дистанційного, незмінне, негнучке, статичне та орієнтоване на викладача. В свою чергу опоненти цієї концепції зазначали, що дистанційне навчання не надає усієї повноти, яку надає традиційний аудиторний академічний процес. Дослідження, яке проводила Ш. Такер [21], визначило, що у студентів, які навчалися дистанційно, оцінки за тести, домашні завдання, дослідницькі роботи та екзамени мало відрізнялись від тих, які отримували студенти, що відвідували університет.

Важливим фактором у дистанційному навчанні є соціальна присутність студентів під час групових занять. Дослідження К. Джангджу [10], ціль якого була встановити взаємозв'язок між демографічними даними, соціальною присутністю, педагогічними засобами та задоволенням від навчання, показало наступні результати:

- Значний вплив на соціальну присутність та задоволення від навчання показували медія інтеграція та якість викладання матеріалу;
- Інтерактивність мала вплив на соціальну присутність, но не на задоволення від навчання.

Через пандемію Covid-19, навчальним закладам, які притримувалися класичного, аудиторного навчання, необхідно було адаптуватися до нових умов навчання. Дослідження, проведе Л. Бакхматовим, О. Бабакиною та Й. Белмаз [7]показує, що серед викладачів було низьке схвалення та прийняття онлайн навчання.

Дослідження А. Бассера, Г. Флетта та В. Зейглер-Хілла [4] щодо адаптації студентів до онлайн навчання показує, що у більшості студенти виражали негативне ставлення до раптового переходу на онлайн навчання через пандемію. Також було зазначено, що чим вищим був рівень адаптації до ситуації пандемії, тим більш академічно успішним був студент під час дистанційного навчання.

Визначається, що студентам стало набридати онлайн навчання через два тижні після початку та через велику кількість завдань відбувалася зміна настрою у студентів. Також важливо зазначити, що студенти вважали таку зачну кількість завдань неефективною.

Дослідження, яке було проведено Х. Бабером [8] доводить, що такі фактори онлайн навчання як інтерактив, мотивація студента, структура курсу, знання викладача тпозитивно впливають на суб'єктивне сприйняття якості навчання та задоволення студентів.

Ще одне дослідження показує, що вміння студента користуватися інтернетом/комп'ютером та його академічна мотивація мають прямий вплив на задоволення від курсу.

Підводячи підсумок, можна казати про зачну різницю між класичною та дистанційною формами навчання. Відповідно, студенти можуть мати різні показники академічної успішності та демонструвати різний рівень задоволеності навчанням в залежності від того, яка форма їм більше до вподоби. Тобто, аналізуючи індивідуально-типологічні характеристики у контексті порівняння між класичним та дистанційним навчанням, можна зрозуміти, які

саме особистісні фактори впливають на академічну успішність під час дистанційного навчання. Дослідження, в якому модель «Велика п'ятірка» використовувалася для визначення взаємозв'язку між індивідуально-типологічними рисами та задоволеністю онлайн навчанням показало, що студенти з домінуючими рисами «Доброчесність» та «Інтелект/креативність» мали позитивне відношення до онлайн навчання, тоді як риса «Невротизм» мала сильний негативний вплив. Дослідники роблять висновок, що особистісні характеристики дійсно впливають на преференції студентів щодо онлайн навчання.

У свою чергу Д. Сїб [3], дослідивши за допомогою моделі «Великої п'ятірки» взаємозв'язок між індивідуально-типологічними характеристиками та академічною успішністю, приходять до висновку, що ці характеристики не впливають на результативність навчання. Більш того, такі параметри як екстраверсія або інтроверсія ніяк не впливають на процес онлайн навчання. Найбільш значущим фактором, який дійсно мав ефект на академічну успішність, була кількість слів, яку студент промовив під час дискусій в онлайн форматі. Як і попередні дослідники, він рекомендує провести додаткові дослідження.

Слід зазначити, що під час дистанційної освіти соціальні взаємодії з однолітками та викладачами зменшені. При академічному навчанні, навчальний заклад виступає не тільки як місце навчання, а й як місце соціального контакту. Таким чином, соціальна академічна мотивація навчання може зменшитися і, як наслідок, зменшиться й академічна успішність.

Важливо зазначити і те, що дистанційне навчання може мати різну форму та структуру. Якщо говорити про факультет психології Київського Національного Університету імені Тараса Шевченка, то можна говорити про умовно два типи дистанційного навчання:

- «Перехідна» форма – весна 2020 року

- «Імітуюча» форма – осінь 2020 по сьогодні

Головними відмінностями між цими двома типами є загальний підхід до Навчання. Так, під час «перехідної» форми навчання відбувалося майже без залучення тих онлайн-платформ, які стали популярні зараз (такі як Zoom, Google Classroom). Це можна пов'язати в першу чергу з неготовністю викладачів до неочікуваного переходу до дистанційного навчання. Також важливо розуміти, що сама по собі програма предметів не була розрахована на дистанційне навчання, а часу на адаптацію цих програм не було. Таким чином, навчання було орієнтовано на виконання тих чи інших індивідуальних завдань, які часто вимагали аналізу джерел. Часто це було написання есе, виконання різних теоретичних завдань. Однак найважливішим є набагато більший контакт з викладачем через електронну пошту та мінімальна взаємодія з однокурсниками.

«Імітуюча» форма, у свою чергу, можна характеризувати намаганням перенести класичну форму навчання до онлайн. Тобто, сам по собі процес навчання є ідентичним класичному, однак форма проведення навчання змінилася. Викладачі отримали час для адаптації до нових умов. Саме у вересні активно почалося використання онлайн платформ для відеозв'язку, що дозволило проводити як лекції, так і семінарські завдання. Це дозволило зменшити кількість роботи для адаптації самої програми навчання та, як наслідок, на сьогодні ми маємо варіант навчання, який майже не відрізняється від класичного. Однак важливо зазначити, що різниця все ж таки є. В першу чергу це стосується самої взаємодії між викладачем та студентами. Так, часто викладачам некомфортно «розмовляти у пустоту», тобто проводити заняття, коли студенти не включають камер. Студенти, у свою чергу, відчувають більшу свободу та «відстороненість» від заняття, так як у будь який час вони можуть виключити мікрофон та камеру та займатися своїми справами. Це змінює динаміку взаємодії між студентом та викладачем.

Таким чином, важливо наголосити про важливість не скільки дистанційного навчання, скільки реалізації цього навчання. Різні види дистанційного навчання потенційно можуть по різному впливати на індивідуально-типологічні характеристики різних студентів та, як наслідок, по різному виражатися в академічній успішності.

Також важливо розуміти, що дистанційне навчання є лише частиною тих факторів, які умовно можна назвати медіатарними. Тобто напряду дистанційне навчання не впливає на академічну успішність. Скоріш, дистанційне навчання змінює поведінку індивідуально-типологічних характеристик та їх вплив на академічну успішність. Таким чином, дистанційне навчання потрібно розглядати не окремо, а у комплексі з такими факторами як навчальний заклад, спеціальність, країн навчання і т.д.

Висновки до 1 розділу

Аналізуючи усі наявні у цьому дослідженні теоретичні матеріали, ми маємо змогу говорити про те, як само взаємодіють індивідуально-типологічні характеристики, різні види мотивації та форми навчання на академічну успішність.

1) Нами було наведено та проаналізовано теоретичну базу з питання ролі мотивації під час навчальної діяльності. Було наведено декілька класифікацій мотивацій та були знайдені характеристики цих видів. Ми можемо говорити про те, що умови формування мотивації та те, який вид мотивації є найбільш значущим для досягнення академічної успішності, залежить від специфіки педагогічної програми та спеціальності, за якими відбувається навчання. Також було виявлено, що під час навчання можливо впливати одразу на декілька груп мотивацій при умові, що навчальна програма доволі різноманітна.

2) Нами було розглянуто вплив індивідуально-типологічних особливостей студента на його академічну успішність. Було проаналізовано декілька підходів

до вивчення цієї проблеми та обрано найбільш доцільну для нашого дослідження модель «Велика п'ятірка». Також було виявлено, що на взаємозв'язок індивідуально-типологічних характеристик та академічної успішності впливають так звані «медіатори», тобто фактори, які можуть змінювати необхідні для успішності характеристики.

3) Нами було проаналізовано статистичні, педагогічні та психологічні джерела з питання дистанційного навчання. Були проаналізовані ранні дослідження та більш актуальні щодо ситуації пандемії, які дозволили сформулювати розуміння феномену онлайн навчання. Інформація, яка була надана, дає можливість говорити про дистанційне навчання як «медіаторний» фактор, який може змінювати взаємодію індивідуально-типологічних характеристик та академічної успішності. Також важливо зазначити, що дослідження з теми впливу факторів «Великої п'ятірки» на успішність навчання в онлайн форматі дуже мало, що дає змогу говорити про наукову новизну нашого дослідження.

Підсумовуючи перший розділ, необхідно сказати про те, що індивідуально-типологічні характеристики та різні типи мотивацій під впливом умовного «середовища», до якого слід віднести особливості навчання за різними спеціальностями та форму навчання, можуть по-різному впливати на академічний успіх студента. Тобто вплив «середовища» є ключовим у тому, як та які саме індивідуальні особливості будуть пов'язані з академічним успіхом. Через це важливо зазначити, що завдяки створенню психолого-педагогічних методів на основі технологій онлайн навчання, можна підвищити рівень академічної успішності студентів з різними індивідуально-типологічними характеристиками.

Відповідно до цього, було розроблено наступну концептуальну модель дослідження.

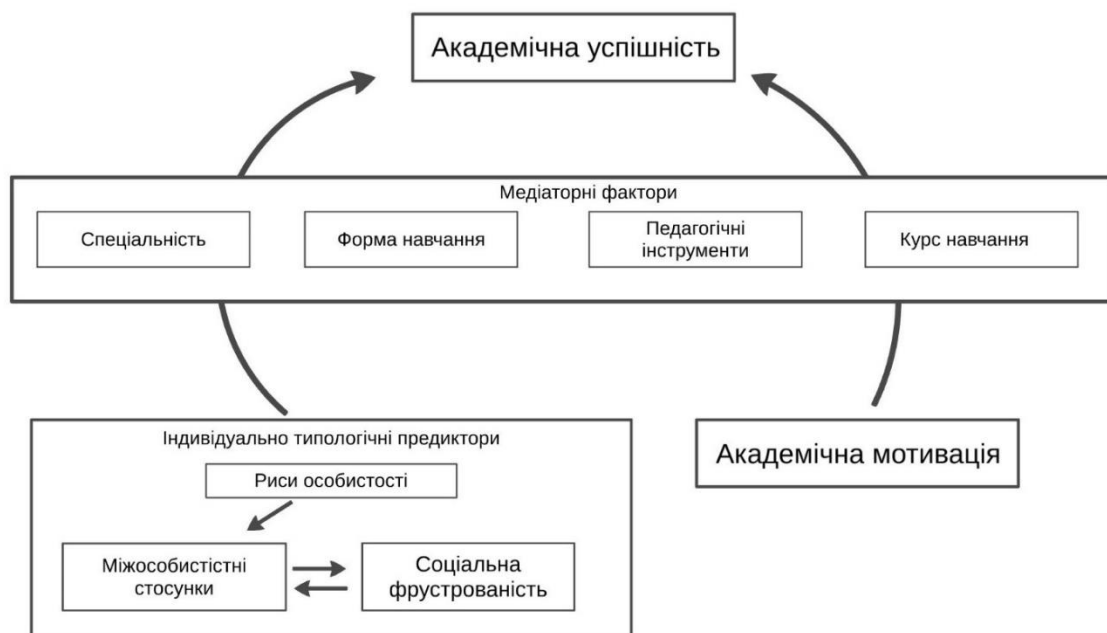


Рис.1.1. Концептуальна модель дослідження

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1 Методологія та методи дослідження

Спираючись на теоретичний аналіз літератури з теми дистанційного навчання та індивідуально-типологічних предикторів академічної успішності, було розроблено таку операціональну модель дослідження:

Табл 2.1.1 Операціональна модель дослідження

№	Явище, що досліджується	Методика дослідження
1	Індивідуально-типологічні предиктори	«П'ятифакторний опитувальник особистості» Р. МакКрає, П. Коста
2		«Опитувальник міжособистісних стосунків» Т. О. Гордеєва, О. А. Сичев, Е. Н. Осін.

3		«Рівень соціальної фрустрованості» В. Шутц, О. О. Рукавшник.
4	Академічна мотивація	«Шкала академічної мотивації» Л.І. Бехтерев, Б.В, Вассерман, Б.В. Іовлев, М.А. Беребен.
5	Академічна успішність	Середній бал

У даному дослідженні перевіряються наступні гіпотези:

1. Дистанційне навчання змінює індивідуально-типологічні характеристики, які позитивно впливають на академічну успішність студентів. Нульова гіпотеза – дистанційне навчання не змінює набір індивідуально-типологічних характеристик, який позитивно впливає на академічну успішність студентів.
2. Індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на академічну успішність, будуть змінюватися в залежності від спеціальності студента. Нульова гіпотеза – індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на академічну успішність, не будуть змінюватися в залежності від спеціальності.

У дослідженні були використанні наступні статистичні методи: частотний аналіз, одновибірчий критерій Колмогорова-Смірнова, кореляційний аналіз за методом Спірмена та регресійний аналіз.

Частотний аналіз був використаний для характеристики вибірки дослідження.

Одновибірчий критерій Колмогорова-Смірнова дозволяє перевірити прості гіпотези на незалежність аналізованої вибірки. У цьому дослідженні він був використаний для перевірки результатів за методиками дослідження на нормальність розподілу.

Кореляційний аналіз дозволяє дослідити існування залежності однієї змінної від іншої. У цьому дослідженні він був використаний для підбору змінних у регресійний аналіз. У нашому випадку було використана кореляція Спірмена.

Регресійний аналіз слугує інструментом для аналізу взаємозв'язку однієї залежної змінної від незалежних. В нашому дослідженні використовувалася лінійна регресія з моделлю «Назад».

2.2 Процедура дослідження та опис вибірки

Після аналізу теоретичного матеріалу було виявлено, що індивідуально-типологічні характеристики разом з різними видами мотивації, під впливом педагогічних особливостей навчання за різними спеціальностями, дистанційного навчання, року навчання та гендеру, які виділяються у «медіаторні фактори», впливають на академічну успішність студента.

Відповідно до цього, предметом дослідження стали індивідуально-типологічні чинники та різні види мотивації студентів вищих навчальних закладів.

Метою дослідження є емпіричне виявлення взаємозв'язку індивідуально-типологічних чинників й різних видів мотивації, під впливом «медіаторних факторів», з академічною успішністю. В ході емпіричного дослідження вирішувалися такі задачі:

1. Підбір необхідного методичного інструментарію та вибірки для дослідження індивідуально-типологічних характеристик;
2. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між індивідуально-типологічними чинниками й різними видами мотивації, під впливом «медіаторних факторів» та академічною успішністю;

3. Розробка рекомендацій щодо покращення рівня академічної успішності у студентів з різними індивідуально-типологічними чинниками.

Емпіричне дослідження складалося з кількох етапів: підготовчий, діагностичний, формувальний та констатуючий. Дослідження проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. В опитуванні взяли участь 122 особи.

Табл 2.2.1 *Розподіл респондентів за спеціальністю.*

Спеціальність

		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент	
Валидные	Психологія	48	39,3	39,3	39,3	
	Комп'ютерні науки	24	19,7	19,7	59,0	
	Логістика	2	1,6	1,6	60,7	
	Статистика	8	6,6	6,6	67,2	
	Екологія	4	3,3	3,3	70,5	
	Менеджмент	6	4,9	4,9	75,4	
	Інженерія	2	1,6	1,6	77,0	
	Маркетолог	2	1,6	1,6	78,7	
	Медицина	2	1,6	1,6	80,3	
	Міжнародні Відносини	14	11,5	11,5	91,8	
	Авіоніка	2	1,6	1,6	93,4	
	Кіновед	4	3,3	3,3	96,7	
	Графічний дизайн	2	1,6	1,6	98,4	
	Прикладна лінгвістика	2	1,6	1,6	100,0	
	Всього		122	100,0	100,0	

Як видно з таблиці 2.2.1 більшість респондентів (48 осіб) навчаються за спеціальністю «Психологія». Другою найпопулярнішою серед респондентів спеціальністю є «Комп'ютерні науки» (24 особи). Спеціальність «Міжнародні відносини» займає третє місце за кількістю студентів в нашому дослідженні (14 осіб). Інші спеціальності не мають достатню кількість респондентів для їх включення у дослідження.

Табл. 2.2.2 Розподіл респондентів за статтю.

		Стать			
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	Чоловіча	42	34,4	34,4	34,4
	Жіноча	80	65,6	65,6	100,0
	Всього	122	100,0	100,0	

Якщо говорити про співвідношення респондентів за статтю, то з таблиці 2.2.2 бачимо, що більшість респондентів є жінками (80 осіб); чоловіків, у свою чергу, 42.

Табл. 2.2.3. Розподіл респондентів за віком.

		Вік			
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	17,00	2	1,6	1,6	1,6
	18,00	16	13,1	13,1	14,8
	19,00	30	24,6	24,6	39,3
	20,00	32	26,2	26,2	65,6
	21,00	28	23,0	23,0	88,5
	22,00	10	8,2	8,2	96,7
	25,00	2	1,6	1,6	98,4
	41,00	2	1,6	1,6	100,0
	Всего	122	100,0	100,0	

Розподіл респондентів за віком виглядає наступним чином: згідно з таблицею 2.2.3, більшість респондентів мають вік від 19 до 21 років. Серед опитаних також є особи віком до 19 років та старші за 21 рік, проте їхня низька кількість не дозволяє перевірити, чи існують певні статистично значущі відмінності за фактором віку.

Табл 2.2.4. Розподіл респондентів за курсом.

		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1,00	14	11,5	11,5	11,5
	2,00	16	13,1	13,1	24,6
	3,00	36	29,5	29,5	54,1
	4,00	42	34,4	34,4	88,5
	5,00	12	9,8	9,8	98,4
	6,00	2	1,6	1,6	100,0
	Всего	122	100,0	100,0	

Таблиця 2.2.4 надані для наочної демонстрації того, що найбільша кількість респондентів навчаються на 3 та 4 курсах. Серед респондентів найменша кількість осіб навчається на 1 та 5 курсах.

Табл. 2.2.5. Розподіл респондентів за фактором проживання у гуртожитку.

		Гуртожиток			
		Частота	Проценти	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	Так	24	19,7	19,7	19,7
	Ні	98	80,3	80,3	100,0
	Всього	122	100,0	100,0	

Дані, показані в та таблиці 2.5.5 говорять про те, що 98 респондентів не проживають у гуртожитках, та 24 респондента проживають у гуртожитках.

2.3 Обґрунтування методик дослідження

Формування методико-діагностичного інструментарію проводилося з урахуванням поставлених задач та аналізу теоретичного матеріалу. Таким чином, було підібрано чотири діагностичні методики та сформовано низку питань. На основі цього було розроблено анкету на базі Google Forms.

До методик, які були включені у анкету, належать:

- «П'ятифакторний опитувальник особистості» Р. МакКрає, П. Коста.
- «Шкала академічної мотивації» Т.О. Гордєєва, О.А. Сичев, Е.Н. Осін.
- «Опитувальник міжособистісних стосунків» В. Шутц, О.О. Рукавшиник.
- «Рівень соціальної фрустрованості» Л.І. Бехтерев, Б.В. Вассерман, Б.В. Іовлев, М.А. Беробен.

1) «П'ятифакторний опитувальник особистості»

Опитувальник «Велика п'ятірка» дозволяє розробити портрет особистості, використовуючи п'ятифакторну модель особистості.

П'ятифакторна модель особистості – диспозиціональна модель особистості, яка характеризує людину через використання п'яти рис (диспозицій), або факторів. Фактор (риса чи диспозиція) – це тенденція до поведінки характерним вчином, що виявляється у широкому спектрі ситуацій.

Опитувальник 5PFQ – адаптація опитувальника NEO PI-R, що був розроблений Паулем Коста та Робертом МакКрає. Адаптацією займався Хейджиро Тсуїї, а російськомовну адаптацію даного опитувальника розробив А. Б. Хромов.

Опитувальник містить 75 тверджень, відповіді представлені у вигляді спектру з 5 точок, на різних боках якого різні твердження.

Опитувальник оперує двома видами факторів:

- Первинний;
- Вторинний.

Окремі групи первинних факторів формують вторинні. Всього є 25 первинних факторів та 5 вторинних.

До вторинних відносять:

1. Екстраверсія – інтроверсія;
2. Прихильність – відокремленість;
3. Самоконтроль – імпульсивність;
4. Емоційна нестійкість – емоційна стійкість;
5. Експресивність – практичність.

До первинних відносять:

- 1.1 Активність – пасивність
- 1.2 Домінування – залежність
- 1.3 Товариськість – замкнутість

- 1.4 Пошук вражень – ухилення від вражень
- 1.5 Прояв відчуття провини – уникнення відчуття провини
- 2.1 Теплість – байдужість
- 2.2 Співробітництво – суперництво
- 2.3 Довірливість – підозрілість
- 2.4 Розуміння – нерозуміння
- 2.5 Повага інших – самоповага
- 3.1 Акуратність – неакуратність (відсутність акуратності)
- 3.2 Наполегливість – відсутність наполегливості
- 3.3 Відповідальність – відсутність відповідальності
- 3.4 Самоконтроль поведінки – імпульсивність (відсутність самоконтролю)
- 3.5 Передбачення – безжурність
- 4.1 Тривожність – безтурботність
- 4.2 Напруженість – розслабленість
- 4.3 Депресивність – емоційний комфорт
- 4.4 Самокритика – самодостатність
- 4.5 Емоційна лабільність – емоційна стабільність
- 5.1 Цікавість – консерватизм
- 5.2 Любознавство – реалістичність
- 5.3 Артистичність – відсутність артистичності
- 5.4 Сенситивність – нечутливість
- 5.5 Пластичність – ригідність

2) «Шкала академічної мотивації»

Ця методика була розроблена Т. О. Гордєєвою, О. А. Сичовим та Е. М. Осінім у 2014 році. За основу була взята Шкала академічної мотивації

Валлеранда. Теоретичним фундаментом є теорія самодетермінації, яка буда розроблена Є. Дісі та Р. Райаном.

Опитувальник складається з 7 шкал, а саме:

1. Шкала мотивації пізнання, тобто прагнення до вивчення нового, розуміння суті предмету, який вивчається. Цей тип мотивації пов'язаний з інтересом та задоволенням під час пізнання;
2. Шкала мотивації досягнення, тобто прагнення досягати максимальних результатів у навчанні та отримання задоволення від вирішення складних завдань;
3. Шкала саморозвитку, тобто прагнення до розвитку особистих здібностей, розкриття свого потенціалу у навчальній діяльності та досягнення майстерності й компетентності;
4. Шкала мотивації самоповаги, тобто бажання відчувати власну значущість через процес навчання. В академічному плані це виражається у потребі у повазі та самоповазі;
5. Шкала інтроцентованої мотивації, тобто прагнення до навчання обумовлено соромом та відчуттям боргу перед важливими для особистості людьми та собою;
6. Шкала екстернальної мотивації, тобто необхідність навчання, обумовлена соціальними вимогами. По суті навчання тут виступає як спосіб уникнути проблем у суспільстві;
7. Шкала амотивації, тобто відсутність інтересу та відчуття необхідності навчання.

3) «Опитувальник міжособистісних стосунків»

Ця методика є адаптацією американського опитувальника «FIRO», який був розроблений В. Шутцем. Адаптацією займався А.А. Рукавішников. Метою цієї методики є діагностування різноманітних аспектів міжособистісних

стосунків у діадах та групах та вивчення комунікативних особливостей особистості.

Відповідно до теорії, яка лежить у фундаменті цього опитувальника, міжособистісна поведінка пояснюється через три потреби, а саме:

1. Включення;
2. Контролю;
3. Афекту.

На основі цих потреб, виділяються три типи «нормальної» міжособистісної поведінки в області, які відповідають різним рівням задоволення потреб:

1. Дефіцитарна поведінка, яка говорить про те, що індивід не намагається задовольнити потребу;
2. Надмірна – коли індивід намагається задовольнити потребу за будь-якої ціни;
3. Ідеальна поведінка – коли потреба задовольняється на достатньому рівні.

4) «Рівень соціальної фрустрованості»

Ця методика була розроблена у 2004 році Л. І. Васерманом, Б. В. Іовлевим та М.А. Берєбиним.

У методиці розглядається абсолютна ступінь вираження «Задоволення-Незадоволення» для окремих шкал. Виділяють 5 блоків шкал з 4 позиціями у кожному:

1. Задоволеність взаємостосунками з рідними та близькими (з чоловіком, жінкою, батьками, дітьми). Важливо зауважити, що в нашому дослідженні через специфіку вибірки позиції «Чоловік» та «Жінка» були замінені на «Хлопець» та «Дівчина» відповідно;
2. Задоволеність найближчим соціальним колами (друзі, колеги, начальство, протилежним полом). Важливо зауважити, що в нашому дослідженні

через специфіку вибірки позиції «Колеги» та «Начальство» були замінені на «Одногрупники» та «Викладачі» відповідно;

3. Задоволеність своїм соціальним статусом (освітою, рівнем професійної підготовки, сферою професійної діяльності, роботою загалом);
4. Задоволеність соціально-економічним положенням (матеріальне положення, умови проживання, проведення вільного часу, положенням у суспільстві);
5. Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю (фізичним здоров'ям, психоемоційним станом, працездатністю, стилем життя).

Також в опитувальник були закладені наступні питання:

- Вкажіть Вашу стать;
- Вкажіть Ваш вік;
- Вкажіть спеціальність, за якою навчаєтесь;
- Вкажіть Ваш курс;
- Чи проживаєте Ви у гуртожитку?
- Чи вважаєте Ви себе академічно успішним?
- Як змінилася Ваша академічна успішність за час дистанційного навчання?
- Вкажіть Ваш приблизний середній бал відповідно до залікової книжки до початку дистанційного навчання;
- Вкажіть ваш приблизний середній бал відповідно до залікової книжки після початку дистанційного навчання.

Висновки до 2 розділу

Аналіз теоретичних засад дозволив сформулювати методичний та статистичний інструментарій, завдяки якому було можливо провести

дослідження. Так, на основі теоретичного аналізу було обрано «П'ятифакторний опитувальник особистості», який у своїй основі має п'ятифакторну модель особистості, «Опитувальник міжособистих відношень» та «Рівень соціальної фрустрованості» для дослідження соціальної сфери респондентів, «Шкала академічної мотивації» для дослідження академічної мотивації студентів. Завдяки цьому методичному інструментарію було досліджено ті індивідуально-типологічні предиктори, які, згідно літератури, мали вплив на академічну успішність студентів.

Також, покладаючись на сформовані задачі, було прийнято рішення що-до складу вибірки, яка буде приймати участь у цьому дослідженні. В якості респондентів було обрано студентів різних вищих навчальних закладів та різних спеціальностей задля дослідження динаміки індивідуально-типологічних предикторів за різних педагогічних умов. Також були виведені гіпотези, які будуть перевірятися під час дослідження, а саме:

- Дистанційне навчання змінює набір індивідуально-типологічних характеристик, який позитивно впливає на академічну успішність студентів. Нульова гіпотеза – дистанційне навчання не змінює індивідуально-типологічні характеристики, які позитивно впливають на академічну успішність студентів
- Індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на академічну успішність, будуть змінюватися в залежності від спеціальності студента. Нульова гіпотеза – індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на академічну успішність, не будуть змінюватися в залежності від спеціальності.

Відповідно до цього, був сформований й статистичний інструментарій, який було використано в описі вибірки та у підрахунку результатів дослідження:

- Частотний аналіз;
- Одновиборчий критерій Колмогорова-Смирнова;
- Корреляційний аналіз за методом Спірмена;
- Регресивний аналіз.

Таким чином, можна говорити про виконання другого завдання, а саме про підбір методологічного інструментарію та вибірки для дослідження. Загалом, треба зазначити що сама тема впливу індивідуально-типологічних характеристик на академічну успішність студентів під час дистанційного навчання та порівняння цих результатів з аналогічним дослідженням та класичним навчанням нова та невивчена.

РОЗДІЛ 3. ЕМІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ПРЕДИКТОРІВ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Аналіз результатів дослідження

Для розуміння статистичного інструментарію, завдяки якому буде проведений статистичний аналіз, необхідно спочатку перевірити дані на нормальність розподілу. Для цього було використано одновибірчий критерій Колмогорова-Смирнова.

Табл 3.1.1 Аналіз вибірки на нормальність розподілу за факторами методики «Опитувальник міжособистісних стосунків.»

		Одновибірочный критерий Колмогорова-Смирнова					
		Виражена поведінка в області Включення	Виражена поведінка в області Контролю	Виражена поведінка в області Афекту	Потрібна поведінка в області Включення	Потрібна поведінка в області Контролю	Потрібна поведінка в області контролю
N		122	122	122	122	122	122
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	3,0328	3,2459	2,5246	3,0984	3,0328	2,9836
	Среднекв. отклонения	,81245	,93871	,74093	1,02377	1,01179	1,05222
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,271	,215	,252	,178	,201	,186
	Положительные	,270	,177	,252	,178	,201	,186
	Отрицательные	-,271	-,215	-,248	-,171	-,176	-,177
Статистика критерия		,271	,215	,252	,178	,201	,186
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Як бачимо з таблиці 3.1.1, асимптотичне значення за всіма шкалами дорівнює ,000, що каже про відмінність розподілу від нормального за методикою «Опитувальник міжособистісних стосунків». З цієї таблиці також можна побачити, що за цими факторами переважна більшість респондентів має переважно «Примежову» вираженість факторів, за винятком факторів «Виражана поведінка в області Афекту» та «Потрібна поведінка в області Контролю», де вибірка виражає «Низьку» вираженість.

Табл 3.1.2 Аналіз вибірки на нормальність розподілу за факторами методики
«Рівень соціальної фрустрованості»

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Задоволеність взаємовідносинами з рідними та близькими	Задоволеність найближчим соціальним	Задоволеність своїм соціальним статусом	Задоволеність соціально- економічним положенням	Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю
N		122	122	122	122	122
Параметри нормального розподілення ^{a, b}	Среднее	2,5082	2,197	2,7213	2,7705	2,8197
	Среднекв. отклонения	,74130	,6251	,83579	,96883	,93611
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,294	,345	,221	,213	,203
	Положительные	,294	,345	,216	,213	,203
	Отрицательные	-,205	-,278	-,221	-,167	-,183
Статистика критерия		,294	,345	,221	,213	,203
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Таблиця 3.1.2 показує, що параметр асимптотичного значення за всіма шкалами дорівнює ,000 , що каже про відмінність розподілу за методикою «Рівень соціальної фрустрованості» від нормального. Також важливо зазначити, що у середньому вибірка виражає по усім факторам показник «Зона невизначеної оцінки», що є середнім результатом відповідно до методики.

Табл 3.1.3 Аналіз вибірки на нормальність розподілу за факторами методики
«Академічна мотивація»

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Шкала мотивації пізнання	Шкала мотивації досягнення	Шкала саморозвитку	Шкала мотивації самоповаги	Шкала інтроцентрової мотивації	Шкала екстернальної мотивації	Шкала амотивації
N		122	122	122	122	122	122	122
Параметри нормального розподілення ^{a, b}	Среднее	3,6844	3,4508	3,6066	3,07377	2,7295	2,6475	2,5164
	Среднекв. отклонения	,99990	,98838	,95936	1,167168	1,08359	1,06054	1,06975
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,133	,104	,119	,096	,096	,172	,090
	Положительные	,097	,078	,097	,084	,096	,172	,090
	Отрицательные	-,133	-,104	-,119	-,096	-,090	-,097	-,083
Статистика критерия		,133	,104	,119	,096	,096	,172	,090
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,000 ^c	,002 ^c	,000 ^c	,008 ^c	,008 ^c	,000 ^c	,016 ^c

Таблиця 3.1.3. також показала, що за критеріями методики «Академічна мотивація» значення асимптоти не складає достатнього рівня для того, щоб вважати розподіл за даною методикою нормальним. Взагалом вибірка показує

або середній результат («Шкала мотивації пізнання», «Шкала мотивації досягнення», «Шкала саморозвитку», «Шкала мотивації самоповаги»), або нижче середнього («Шкала інтроцентрованої мотивації», «Шкала екстернальної мотивації», «Шкала амотивації»).

Табл 3.1.4 Аналіз вибірки на нормальність розподілу за вторинними факторами методики «Велика п'ятірка»

		Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова				
		Екстраверсія - інтроверсія	Прихильність - відокремленість	Самоконтроль - імпульсивність	Емоційна нестійкість - емоційна стійкість	Експресивність - практичність
N		122	122	122	122	122
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	2,2459	2,6885	2,4918	2,3443	2,8361
	Среднекв. отклонения	,69605	,61767	,59260	,79013	,37174
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,254	,463	,345	,338	,506
	Положительные	,245	,307	,256	,203	,330
	Отрицательные	-,254	-,463	-,345	-,338	-,506
Статистика критерия		,254	,463	,345	,338	,506
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Таблиця 3.1.4 також показує результати як такі, розподіл за якими відрізняється від нормального, за вторинними факторами методики «Великої п'ятірки». Вибірка, у свою чергу, показує середній результат за усіма факторами, тобто немає факторів, які б переважали інші.

Розподіл даних відрізняється від нормального і за первинними факторами методики «П'ятифакторний опитувальник особистості». Вибірка взагалом схиляється до середніх показників, тобто не віддає перевагу окремому фактору. Винятками є фактор «Пошук вражень».

Таким чином, оскільки за всіма методиками не було виявлено нормального розподілу, унеможлиблюється використання параметричних статистичних критеріїв, кластерного та факторного аналізів. Таким чином, у якості статистичного інструменту було обрано обернену лінійну регресію.

Через неможивість використання параметричних статистичних критерії, було прийнято рішення використовувати критерій Манна-Уїтні для порівняння вибірки за змінними «Стать» та «Суб'єктивна успішність». Для змінної «Суб'єктивна успішність» респонденти були поділені на групу «Успішні» та «Не успішні».

Відповідно до аналізу за змінною «Стать», було виявлені наступні статистично значим фактори:

- Акуратність – неакуратність (відсутність акуратності) (,001). Середній ранг у жінок (68.40) перевищує такий у чоловіків (48,36), тобто жінки більш схильні до неакуратності, ніж чоловіки.
- Тривожність – безтурботність (,001). Середній ранг у жінок (68.75) перевищує такий у чоловіків (47,69), що говорить про те, що жінки більш безтурботні, ніж чоловіки.
- Домінування – залежність (,007). Середній ранг у жінок (66.70) перевищує такий у чоловіків (51,60), що говорить про те, що жінки є більш залежними ніж чоловіки, які у свою чергу демонструють домінування.
- Наполегливість – відсутність наполегливості (,038). Середній ранг у жінок (65.78) перевищує такий у чоловіків (53,36), що говорить про те, що чоловіки виявляють більшу наполегливість, ніж жінки
- Депресивність – емоційний комфорт (,000). Середній ранг у жінок (70,20) перевищує такий у чоловіків (44,93), що говорить про те, що жінки виявляють більший емоційний комфорт, ніж чоловіки. Чоловіки, у свою чергу, виявляють більшу депресивність.
- Артистичність – відсутність артистичності (,016). Середній ранг у жінок (66,20) перевищує такий у чоловіків (52,55), що говорить про те, що чоловіки проявляють більшу артистичність, ніж жінки.

- Пошук вражень – ухилення від вражень (,002). Середній ранг у чоловіків (72,36) перевищує такий у жінок (55,80), що говорить про те, що жінки більш схильні до пошуку вражень, ніж чоловіки, які ухиляються від вражень
- Самоконтроль поведінки – імпульсивність (відсутність самоконтролю) (,002). Середній ранг у чоловіків (73,83) перевищує такий у жінок (55,03), що говорить про те, що чоловіки більш схильні до імпульсивності, ніж жінки, які проявляють більший самоконтроль.
- Емоційна лабільність – емоційна стабільність (,000). Середній ранг у жінок (73,10) перевищує такий у чоловіків (39,40), що говорить про те, що чоловіки проявляють більшу емоційну лабільність, ніж чоловіки
- Оцінка до дистанційного навчання (,028). Середній ранг у жінок (65,78) перевищує такий у чоловіків (53,36), що говорить про те, що жінки в цілому краще навчалися під час класичного навчання, ніж чоловіки.

У свою чергу аналіз за змінною «Суб'єктивна успішність надав наступні результати:

- Акуратність – неакуратність (відсутність акуратності) ,008. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно успішним (59,43) перевищує ранг у тих, хто вважає себе не успішним (41,42). Це говорить про те, що академічно успішні студенти проявляють більшу неакуратність, ніж академічно успішні.
- Домінування – залежність ,020. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно успішним (58,73) перевищує ранг у тих, хто вважає себе не

успішним (43,92). Тобто студенти, які є більш залежними, є більш успішними.

- Співробітництво – суперництво ,004. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно неуспішним (69,83) перевищує ранг у тих, хто вважає себе успішним (51,50). Це говорить про те, що академічно успішні студенти схильні до співробітництва, ніж до суперництва.
- Наполегливість – відсутність наполегливості ,025. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно успішним (58,71) перевищує ранг у тих, хто вважає себе не успішним (44,00). Таким чином, студенти які не є наполегливими проявляють більшу академічну успішність.
- Відповідальність – відсутність відповідальності ,000. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно успішним (59,43) перевищує ранг у тих, хто вважає себе не успішним (41,42).
- Виражена поведінка в області Аффекту ,000. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно не успішним (74,33) перевищує ранг у тих, хто вважає себе успішним (50,24). Тобто можна говорити про те, що не успішні студенти проявляють більшу поведінку в області Аффекту у порівнянні з успішними.
- Задоволеність найближчим соціальним колом ,011. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно не успішним (67,92) перевищує ранг у тих, хто вважає себе успішним (52,03). Таким чином, академічно не успішні студенти виявляють більшу задоволеність найближчим соціальним колом, ніж успішні студенти
- Задоволеність своїм соціальним статусом ,003. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно не успішним (71,67) перевищує ранг у тих, хто вважає себе успішним (50,99). Тобто ті студенти, які задоволені своїм

соціальним статусом, є менш успішними ніж ті, які не задоволені цим статусом.

- Задоволеність соціально-економічним положенням ,021. Середній ранг у тих, хто вважає себе академічно не успішним (68,08) перевищує ранг у тих, хто вважає себе успішним (51,99). Таким чином, задоволені своїм соціально-економічним статусом студенти є менш успішними, ніж ті, які не задоволені ним.

Відповідно до співвідношення респондентів згідно параметру «Спеціальність», було прийнято рішення проводити подальший аналіз виключно з тими респондентами, які навчаються за спеціальністю «Психологія».

Табл 3.1.5 Результати кореляційного аналізу даних за критерієм «Оцінка під час дистанційного навчання»

	Оцінка під час дистанційного навчання		
	Коефіцієнт кореляції	Знач. (двухстороння)	N
Активність – пасивність	0,342	0,017	48
Наполегливість – відсутність наполегливості	-0,383	0,007	48
Товариськість – замкнутість	0,359	0,012	48
Довірливість – підозрілість	-0,448	0,001	48
Відповідальність – відсутність відповідальності	-0,338	0,019	48
Прояв відчуття провини – уникнення відчуття провини	0,333	0,021	48
Передбачення – безжурність	-0,354	0,014	48
Емоційна лабільність – емоційна стабільність	0,366	0,011	48
Пластичність – ригідність	0,534	0	48
Екстраверсія – інтроверсія	0,616	0	48
Самоконтроль – імпульсивність	-0,455	0,001	48
Шкала мотивації досягнення	0,321	0,026	48
Шкала саморозвитку	0,425	0,003	48
Шкала мотивації самоповаги	0,4	0,005	48
Шкала амотивації	-0,389	0,006	48
Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю	0,321	0,026	48

Табл 3.1.6 *Результати кореляційного аналізу даних за критерієм «Оцінка до дистанційного навчання».*

	Оцінка до дистанційного навчання		
	Коефіцієнт кореляції	Знач. (двухстороння)	N
Активність – пасивність	0,392	0,006	48
Пошук вражень – ухилення від вражень	0,467	0,001	48
Емоційна лабільність – емоційна стабіль	0,572	0	48
Емоційна нестійкість – емоційна стійкість	0,458	0,001	48
Шкала мотивації самоповаги	0,347	0,016	48
Шкала екстернальної мотивації	0,444	0,002	48
Шкала інтроцентрованої мотивації	0,175	0,233	48

Після визначення нормальності розподілу, було проведено кореляційний аналіз даних за всіма наявними методиками та змінними «Оцінка до дистанційного навчання» і «Оцінка під час дистанційного навчання».

Як бачимо з таблиць 3.1.5 та 3.1.6, існують наступні кореляції :

- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Активність-пасивність», тобто, чим пасивнішим є студент, тим більша в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим, що студент не веде активного життя, тому має багато часу на виконання необхідної для гарної оцінки роботи.
- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Активність-пасивність», тобто чим пасивнішим є студент, тим більша в нього оцінка під час класичного навчання. Це може бути пов'язаним з тим самим, що і у випадку дистанційного навчання. Тобто студент не має активного соціального життя, і тому має набагато більше часу для навчання і, як наслідок, кращу оцінку.
- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Наполегливість-відсутність наполегливості», тобто чим наполегливішим є студент, тим краще в нього оцінки під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим що наполегливість дозволяє студенту якісніше виконувати завдання, які потрібні для отримання великої кількості балів.

- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Товариськість – замкнутість», тобто чим замкнутішим є студент, тим краще в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим, що студент має маленьке коло спілкування, через що не відволікається на соціальні контакти.
- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Довірливість – підозрілість», тобто чим довірливішим є студент, тим краще в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим, що підвищена довірливість дозволяє студентам більше кооперуватися, що спрощує набуття оцінок.
- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Відповідальність – відсутність відповідальності», тобто чим відповідальнішим є студент, тим більше в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим, що відповідальність дозволяє студенту краще готувати ті завдання, які необхідні для великої кількості балів.
- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Пошук вражень – ухилення від вражень», тобто чим більше студент ухиляється від вражень, тим краще в нього оцінка під час класичного навчання. Це може бути пов'язано одразу з декількома речами. По-перше – якщо студент ухиляється від вражень, він намагається створити рутину, тобто намагається не виходити за рамки свого розпорядку. Це дозволяє йому краще систематизувати свій час та відводити потрібну кількість часу на виконання необхідних завдань. По друге – ухилення від вражень дозволяє студенту не витратити час на пошук цих вражень (наприклад на відвідування вечірок), що також відводить більше часу на навчання.

- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Прояв відчуття провини – уникнення відчуття провини», тобто чим більше у студента прояв відчуття провини, тим більше в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим, що студент, який має схильність до прояву відчуття провини, буде намагатися зробити завдання як можна краще.
- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Емоційна лабільність – емоційна стабільність, тобто чим емоційно стабільнішим є студент, тим краще в нього оцінки під час дистанційного навчання. Це може бути пов'язано з тим, що емоційна стабільність дозволяє студенту не витратити сили та час на емоційні переживання та вчасно виконувати необхідну кількість завдань для набирання високого балу.
- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Передбачення – безжурність», тобто чим більше студент проявляє передбачення, тим більше в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може казати про те, що студент, який намагається передбачити, як саме можна покращити та отримати найбільший бал, розробляє шлях до отримання цих балів.
- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Пластичність – ригідність», тобто чим ригіднішим є студент, тим краще в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це говорить про те, що ригідному студенту зручніше працювати у наявній педагогічній середі, яка у свою чергу також є ригідною, тобто не змінюється і має постійну структуру.
- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Екстраверсія – інтроверсія», тобто чим інтровертнішим є студент, тим

краще в нього оцінки під час дистанційного навчання. Це дозволяє нам говорити про те, що чим менше у студента соціальних зв'язків, тим краще вона навчається.

- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Самоконтроль – імпульсивність», тобто чим більше студент виявляє самоконтроль, тим більше в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може казати про те, що студенти, які краще контролюють себе під час соціальних взаємодій та під час роботи, можуть краще концентруватися на навчанні та отримувати більше балів.
- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Емоційна нестійкість – емоційна стійкість», тобто чим більша емоційна стійкість студента, тим більше він отримує оцінку під час класичного навчання. Це говорить про те, що відволікання на емоційні переживання знижують академічну успішність студента.
- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Шкала саморозвитку», тобто чим більше студент прагне саморозвитку, тим більше в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може казати про те, що саморозвиток, тобто бажання розуміти світ навколо, є провідною мотивацією у навчанні.
- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Шкала мотивації самоповаги», тобто чим більше студент прагне до отримання поваги зі сторони оточення та себе через навчання, тим краще в нього оцінка під час дистанційного навчання. Це може говорити про те, що для академічної успішності важливо підкріпляти академічні досягнення повагою зі сторони викладача та інших студентів.
- Помірна зворотна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Шкала амотивації», тобто чим менше амотивація у

студента, тим більше його академічна успішність під час дистанційного навчання. Це говорить про те, що студенти які не хочуть навчатися, будуть мати низьку академічну успішність.

- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Шкала мотивації самоповаги», тобто чим більша мотивація самоповаги у студента, тим більше його оцінка під час класичного навчання. Це говорить про те ж саме, що і у випадку дистанційного навчання – тобто чим більше студент хоче досягти поваги через навчання, тим більше він буде працювати над досягненням цієї поваги, тобто над балами.
- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Шкала інтроцентрованої мотивації», тобто чим більше студент виявляє почуття обов'язку перед іншими та собою, тим краще в нього оцінки. Це говорить про те, що обов'язок для таких студентів грає важливу роль.
- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Шкала екстернальної мотивації», тобто чим більше студент відчуває необхідність навчання у соціумі, тим краще в нього оцінка під час класичного навчання. Тобто підсилюючи почуття необхідності навчання, можливо покращити академічну успішність студента.
- Помірна кореляція між «Оцінка до дистанційного навчання» та «Виражена поведінка в області Включення», тобто чим більше студент виявляє потребу у включенні через свою поведінку, тим краще в нього оцінки під час класичного навчання. Це говорить про те, що ті студенти, які активно показують нестачу у включенні до тих чи інших соціальних груп, у тому числі в університеті, мають кращі оцінки. Пов'язати це можна з тими кореляціями, що вже були виявлені, а саме ті, які говорять про закритість та інтровертованість студентів

- Помірна кореляція між «Оцінка під час дистанційного навчання» та «Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю», це говорить про те, що чим здоровішим студент себе вважає, тим краще в нього оцінки під час дистанційного навчання. Це може казати про те, що студент, який не відволікається на власне самопочуття не витрачає час на хворобу та «відновлення» після неї.

Відповідно до даних, що були отримані під час кореляційного аналізу, було прийнято рішення проводити лінійний регресійний аналіз методом «Назад» з наступними критеріями та змінною «Оцінка під час дистанційного навчання»:

- «Активність-пасивність»
- «Наполегливість-відсутність наполегливості»
- «Товариськість – замкнутість»
- «Довірливість – підозрілість»
- «Відповідальність – відсутність відповідальності»
- «Прояв відчуття провини – уникнення відчуття провини»
- «Емоційна лабільність – емоційна стабільність»
- «Передбачення – безжурність»
- «Пластичність – ригідність»
- «Екстраверсія – інтроверсія»
- «Самоконтроль – імпульсивність»
- «Шкала саморозвитку»
- «Шкала мотивації самоповаги»
- «Шкала амотивації»
- «Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю»

Також лінійний регресійний аналіз методом «Назад» було проведено з наступними критеріями та змінною «Оцінка до дистанційного навчання»

- «Активність-пасивність»
- «Пошук вражень – ухилення від вражень»
- «Емоційна нестійкість – емоційна стійкість»
- «Шкала мотивації самоповаги»
- «Шкала інтроцентрованої мотивації»
- «Шкала екстернальної мотивації»
- «Виражена поведінка в області Включення»

Табл 3.1.7 Сводка регресійних моделей за параметром «Оцінка під час дистанційного навчання»

Сводка для моделі⁹

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дарбин-Уотсон
1	,957 ^a	,916	,881	,17466	
2	,957 ^b	,916	,884	,17232	
3	,957 ^c	,915	,886	,17072	
4	,956 ^d	,913	,887	,16987	
5	,955 ^e	,912	,889	,16854	
6	,955 ^f	,911	,890	,16730	2,093

Як бачимо з таблиці 3.1.7, аналіз надав нам 6 моделей, з яких було обрано останню як найбільш надійну. Показник «Дарбіна-Уотсона» наближений до 2, що говорить про відсутність автокореляцій. У свою чергу показники «R», «R-квадрат» та «скорегований R-квадрат» дають змогу говорити про пояснення змінними майже 95% вибірки.

Табл 3.1.8 Результати ANOVA для регресійних моделей за параметром «Оцінка до дистанційного навчання»

ANOVA ^a						
Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	10,993	14	,785	25,742	,000 ^b
	Остаток	1,007	33	,031		
	Всего	12,000	47			
2	Регрессия	10,990	13	,845	28,471	,000 ^c
	Остаток	1,010	34	,030		
	Всего	12,000	47			
3	Регрессия	10,980	12	,915	31,394	,000 ^d
	Остаток	1,020	35	,029		
	Всего	12,000	47			
4	Регрессия	10,961	11	,996	34,531	,000 ^e
	Остаток	1,039	36	,029		
	Всего	12,000	47			
5	Регрессия	10,949	10	1,095	38,546	,000 ^f
	Остаток	1,051	37	,028		
	Всего	12,000	47			
6	Регрессия	10,936	9	1,215	43,415	,000 ^g
	Остаток	1,064	38	,028		
	Всего	12,000	47			

Таблиця 3.1.8, у свою чергу, говорить про те, що обрана нами модель є статистично значущою та, відповідно, може бути заснованою у подальшому аналізі.

Табл 3.1.9 Результати регресійного аналізу за параметром «Оцінка до дистанційного навчання»

Кoeffициенты ^a							
Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная ошибка	Бета			Допуск	VIF

6	(Константа)	5,441	,297		18,324	,000		
	Наполегливість - відсутність наполегливості	-,668	,082	-,719	-8,166	,000	,301	3,323
	Довірливість - підозрілість	-,263	,054	-,301	-4,886	,000	,615	1,627
	Відповідальність - відсутність відповідальності	,390	,070	,384	5,546	,000	,486	2,058
	Емоційна лабільність - емоційна стабільність	,195	,040	,304	4,894	,000	,606	1,651
	Передбачення - безжурність	-,337	,060	-,317	-5,589	,000	,723	1,383
	Самоконтроль - імпульсивність	-,165	,061	-,209	-2,715	,010	,392	2,553
	Шкала мотивації самоповаги	,202	,028	,461	7,149	,000	,560	1,786
	Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю	-,063	,032	-,134	-1,985	,054	,516	1,939
	Екстраверсія - інтроверсія	,217	,039	,343	5,561	,000	,613	1,631

У таблиці 3.1.9 можна побачити, що «Значущість» перевищує показник 0,05 лише за змінною «Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю», що говорить про доволі систематичний вплив цих показників.

Параметр «VIF» дає змогу говорити про відсутність мультиколінеарності. Параметр «Допуск» в усіх змінних перевищує показник 0,2, що свідчить про відносну незалежність цих змінних від інших. Згідно значенню Beta, ми можемо говорити про найбільший вплив наступних змінних на модель:

- Обернений вплив змінної «Наполегливість-відсутність наполегливості», тобто, чим більший показник наполегливості, тим вища оцінка. У нашому випадку це означає, що студент, який наполегливо виконує свої академічні зобов'язання отримує кращі результати, що є логічним.
- «Шкала мотивації самоповаги», тобто чим більше студент намагається отримати відчуття поваги від себе та оточуючих завдяки оцінкам та академічним успіхам. Це дозволяє говорити про важливість цього виду мотивації під час дистанційного навчання. Однак важливо зазначити, що на цей вид мотивації напряду неможливо вплинути.
- «Відповідальність-відсутність відповідальності», тобто чим більша відсутність відповідальності, тим вища оцінка. Це може говорити про те,

що відчуття відповідальності, тобто відсутність можливості виправити власні помилки після здачі робіт, у студента викликають по перше постійні сумніви у правильності виконання роботи а по друге емоційну напругу, що може викликати неправильні відповіді у робота та, як наслідок, низькі бали.

- «Екстраверсія-Інтроверсія», де чим більша інтроверсія, тим вища оцінка. Це каже про те, що інтровертовані студенти, які мало проводять час з іншими, більш сконцентровані на навчанні та отримують більші оцінки. Однак важливо зазначити, що на цей параметр також важко впливати педагогічними засобами.
- «Емоційна лабільність-емоційна стабільність», де чим більша емоційна стабільність, тим вища оцінка. Це говорить про те, що емоційна стабільність, тобто відсутність переживань, дає змогу студенту віддавати більше часу на навчання, ніж на власні переживання.

Табл 3.1.10 Сводка регресійних моделей за параметром «Оцінка під час дистанційного навчання»

Сводка для моделі^f

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ваний R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дарбин- Уотсон
1	,738 ^a	,544	,478	,34433	
2	,737 ^b	,544	,489	,34042	
3	,736 ^c	,542	,499	,33704	
4	,731 ^d	,534	,502	,33622	
5	,715 ^e	,512	,490	,34016	1,931

Як бачимо з таблиці 3.1.10, регресивний аналіз надав нам 5 моделей для залежної змінної «Оцінка під час дистанційного навчання». Показник «Дарбіна-Уотсона» наближений до 2, тобто можна говорити про відсутність

автокореляцій. Показники «R», «R-квадрат» та «скорегований R-квадрат» свідчать про охоплення майже 71%.

Табл 3.1.11 Результати регресійного аналізу за параметром «Оцінка під час дистанційного навчання»

Модель		Коефіцієнти ^a					Статистика коллинеарності	
		Нестандартизованые коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость	Допуск	VIF
		B	Стандартная ошибка	Бета				
5	(Константа)	2,692	,245		10,983	,000		
	Пошук вражень - ухилення від вражень	,503	,099	,532	5,074	,000	,988	1,012
	Шкала інтроцентрованої мотивації	,273	,053	,540	5,153	,000	,988	1,012

Як можна побачити з таблиці 3.1.11, регресивний аналіз надав нам 2 незалежні змінні, а саме «Пошук вражень-ухилення від вражень» та «Шкала інтроцентрованої мотивації».

Залежність змінної «Пошук вражень- ухилення від вражень» говорить нам про те, що студенти, які ухиляються від вражень, мають більші оцінки. Це може казати про те, що студенти, що обмежують власні соціальні інтеракції, мають більше вільного часу на навчання та, як наслідок, більшу академічну успішність.

Показники «Допуску» та «VIF» свідчать як про відсутність мультиколінеарності, так і про незалежність наданих змінних. «Значущість» каже про систематичний вплив цих змінних. Також можна говорити про доволі значний вплив змінних на залежну змінну.

3.2 Рекомендації щодо підвищення академічної успішності студентів

На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження було доведено, що індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на

академічну успішність, відрізняються в залежності від форми навчання (дистанційної чи класичної). Виходячи із цього, можна стверджувати, що і педагогічні засоби, необхідні для стимулювання академічного успіху студентів, мають відрізнятися. Далі буде наведено приклади, яким чином можливо підвищити академічну успішність студентів, виходячи з тих індивідуально-типологічних характеристик, які впливають на оцінку до та під час дистанційного навчання. Важливим уточненням є те, що не на всі предиктори можна вплинути за допомогою педагогічних методів, тому рекомендації були розроблені лише для тих, впливати на які таким чином можливо. Надані рекомендації мають виключно гіпотетичний характер, оскільки для розробки повноцінних, вичерпних висновків необхідно проведення спеціалізованих педагогічно-психологічних досліджень. Спочатку розглянемо ті фактори, які впливають на оцінку під час дистанційного навчання.

Предиктор «Мотивація самоповаги», відповідно до теорії, визначає бажання студента вчитися заради відчуття особистого значення та підвищення самооцінки. Тобто, чим більше студент задовольняє свою потребу у повазі, тим вищі в нього показники академічної успішності.

Таким чином, задоволення цієї потреби за допомоги використання педагогічних інструментів та стимулювання даного типу мотивації у студентів дозволить підвищити їхню середню оцінку. В першу чергу, цього можна досягнути завдяки прозорій та універсальній системі оцінювання робіт. Такий метод оцінки дозволить студентові чітко розуміти необхідні умови, які він має виконати для отримання гарного результату. По-друге, - система «номінальних» нагород за високі показники академічної успішності. Прикладом можуть бути «відзнаки» за гарне навчання, спеціальні заходи для студентів з високими показниками академічної успішності тощо. Такі нагороди, з одного боку, формуватимуть чітку мету, до якої будуть прагнути студенти, а з

іншого – дадуть можливість задовольнити власну потребу у самоповазі та повазі інших через включення до обмеженого кола осіб.

Другий предиктор – це «Відсутність відповідальності». Результати нашого дослідження показали, що чим нижча відповідальність у студента, тим вищі його показники академічної успішності. На цей фактор можна впливати через надання студентам можливості «виправити» свої помилки. Так, наприклад, в університетах Франції практикують надання студентам можливості мати декілька спроб на тестах чи іспитах. Також позитивно вплинути на академічну успішність може й дозвіл студентам переписувати деякі роботи впродовж семестру, адже зниження покарання за помилки дозволить їм відчувати меншу відповідальність, та може підвищити їхню академічну успішність.

На предиктор «Емоційна стабільність», тобто на відсутність різких емоційних змін, можна вплинути через зниження кількості несподіванок під час навчання. До цього пункту входять чіткий розклад, заздалегідь визначені дати іспитів та модульних робіт, вчасна комунікація між факультетом та студентами. Володіння всією необхідною для навчання інформацією зробить здобуття освіти більш емоційно розмірним. Крім того, важливим фактором академічної успішності також є емоційна нейтральність викладацького складу. Тобто, викладачі не повинні виражати сильних емоцій (як позитивних, так і негативних) по відношенню до студентів під час процесу навчання; спілкування зі студентами має бути суто професійним.

Якщо ж говорити про особливості дистанційного навчання, то предиктор «Ухилення від вражень» має схожий з фактором «Емоційна стабільність» механізм впливу на академічну успішність студентів. Тобто основним предиктором успіху в даному випадку є відсутність непередбачених ситуацій, що можуть виникати під час навчання. Досягти цього можна шляхом складення чіткого розкладу, вчасної комунікації між факультетом та студентами, а також

забезпеченням необхідної технічної бази для проведення занять в дистанційному форматі (зокрема, забезпечення викладачів ліцензіями програм для дистанційного зв'язку, а також навичок використання інших комп'ютерних програм, що використовуються під час такої форми навчання).

Висновки до розділу 3

Під час аналізу статистичних даних, було застосовано низку статистичних інструментів, а саме одновибірочний критерій Колмогорова-Смирнова, кореляційний аналіз та лінійна обратна регресія методом «Назад». Це дозволило, по перше, зрозуміти, чи доцільно використовувати параметричні статистичні моделі для опису вибірки та, по друге, визначити ті параметри, які будуть використовуватися під час аналізу. Було виділені наступні кореляції:

- «Активність-пасивність»
- «Наполегливість-відсутність наполегливості»
- «Товариськість – замкнутість»
- «Довірливість – підозрілість»
- «Відповідальність – відсутність відповідальності»
- «Прояв відчуття провини – уникнення відчуття провини»
- «Емоційна лабільність – емоційна стабільність»
- «Передбачення – безжурність»
- «Пластичність – ригідність»
- «Екстраверсія – інтроверсія»
- «Самоконтроль – імпульсивність»
- «Шкала саморозвитку»
- «Шкала мотивації самоповаги»
- «Шкала амотивації»
- «Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю»

- «Активність-пасивність»
- «Пошук вражень – ухилення від вражень»
- «Емоційна нестійкість – емоційна стійкість»
- «Шкала мотивації самоповаги»
- «Шкала інтроцентрованої мотивації»
- «Шкала екстернальної мотивації»
- «Виражена поведінка в області Включення»

Відповідно до цих даних, було проведено регресійний аналіз, для визначення сили впливу даних змінних та на їх направленість, що важливо зі змінними, які належать до п'ятифакторної моделі особистості.

Регресійний аналіз показав наступні результати:

Індивідуально-типологічними предикторами, які впливають на академічний успіх студента під час дистанційного навчання, можна вважати наступні фактори:

- «Наполегливість»
- «Мотивація самоповаги»
- «Відсутність відповідальності»
- «Інтроверсія»
- «Емоційна стабільність»

Індивідуально-типологічними предикторами, які впливають на академічний успіх студента під час стандартного очного навчання, є наступні фактори:

- «Ухилення від вражень»
- «Інтроцентрована мотивація».

Таким чином, можна зробити наступний висновок:

Індивідуально-типологічні предиктори, які позитивно впливають на академічну успішність студента, відрізняються в залежності від того, чи

проводиться навчання у класичній очній формі або дистанційно. Тобто, перша висунута гіпотеза була підтверджена.

Через те, що кількість респондентів, які навчаються за спеціальністю «Комп'ютерні науки», не дозволяє проводити порівняння з тими студентами, що навчаються на спеціальності «Психологія», друга гіпотеза не може бути дослідженна.

Виходячи з результатів емпіричного дослідження та базуючись на теоретичному підґрунті роботи, в якості четвертого завдання було розроблено низку рекомендацій для підвищення академічної успішності студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія» в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Важливо наголосити на тому, що ці висновки можуть бути запроваджені лише в межах однієї спеціальності, оскільки педагогічна специфіка під час навчання за іншими спеціальностями та в інших вищих навчальних закладах може відрізнятися і, як наслідок, надані в нашій роботі рекомендації будуть неефективними. Крім того, не на всі предиктори академічної успішності можна вплинути за допомогою педагогічних засобів. Теоретичний аналіз надає змогу говорити про те, що сам процес відбору студентів до ВНЗ може вплинути на середню академічну успішність.

Якщо говорити про саме рекомендації до зміни навчального процесу, то важливо розуміти, що для підвищення академічної успішності у студентів потрібно впроваджувати систематичні та загальні для усієї спеціальності зміни до самого процесу навчання та його організації. Це, нажаль, може бути неможливим через наявність інших, більш глобальних та значущих проблем у системі освіти. Тому, хоча ці рекомендації і можуть потенційно підвищити академічну успішність, вони не будуть мати сили без загальної реформи вищої освіти як на окремому факультеті, так і на рівні країни загалом.

Підсумовуючи усе, можна говорити про успішне виконання другого та третього завдань дослідження та про результативність дослідження загалом. Дані, що були отримані під час аналізу, дають підставу і далі вивчати тему впливу індивідуально-типологічних характеристик на академічну успішність як під час дистанційного навчання, так і під час класичного, очного навчання. Дане дослідження, як і приведені у теоретичній часті приклади, говорять про актуальність цієї теми, особливо у наш час та про необхідність подальшого вивчення.

ВИСНОВКИ

1. У ході теоретичного аналізу було досліджено тему впливу різних видів академічної мотивацій, феномен дистанційного навчання та вплив індивідуально-типологічних характеристик студентів на їх академічну успішність. Виходячи з цього аналізу можна говорити про те, що індивідуально-типологічні характеристики дійсно впливають на академічну успішність, в тому числі під час дистанційного навчання.

Дистанційне навчання, у свою чергу, можна віднести до «медіаторних» факторів, які впливають на взаємозв'язок між академічною успішністю та індивідуально-типологічними характеристиками. До «медіаторних факторів» також можна віднести країну навчання, ВНЗ, спеціальність та інше. Дослідження, які були проведені під час пандемії, показують, що дистанційне навчання може змінювати динаміку поведінки індивідуально-типологічних характеристик та академічної мотивації відносно до академічної успішності. Тобто, ті характеристики, які потрібні для академічної успішності під час класичного навчання, можуть бути ідентичними тим, що потрібні і під час дистанційного навчання, а можуть і не відповідати їм. Відповідно до цього, за допомогою педагогічних інструментів можливо впливати як на академічну мотивацію, так і на індивідуально-типологічні характеристики. Таким чином було виконано перше завдання дослідження.

2. Аналіз теоретичних засад та перегляд минулих досліджень з цієї теми дозволили сформувати методичний інструментарій та сформувати опитувальник, за допомогою якого і було проведено дослідження. Було обрано наступні методики: «П'ятифакторний опитувальник особистості», «Шкала академічної мотивації» «Опитувальник міжособистісних стосунків», «Рівень

соціальної фрустрованості». Також було сформовано наступну вибірку для проведення дослідження: студенти різних спеціальностей з Київського Національного Університету імені Тараса Шевченка, Київського Політехнічного Інституту імені Ігоря Сікорського, Київського Національного Економічного Університету та інших. Таким чином було виконано друге завдання дослідження.

3. Було проведено емпіричне дослідження, у якому перевірялася наступна гіпотези:

- Дистанційне навчання змінює індивідуально типологічні характеристики, які позитивно впливають на академічну успішність студентів. Нульова гіпотеза – дистанційне навчання не змінює набір індивідуально-типологічних характеристик, який позитивно впливає на академічну успішність студентів
- Індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на академічну успішність, будуть змінюватися в залежності від спеціальності студента. Нульова гіпотеза – індивідуально-типологічні характеристики, які впливають на академічну успішність, не будуть змінюватися в залежності від спеціальності.

Однак через статистичну нестачу респондентів, які навчаються на інших спеціальностях, друга гіпотеза не була перевірена. За допомогою частотного аналізу, одновиборчого критерію Колмогорова-Смірнова, кореляційного аналізу за методом Спірмена та лінійного регресивного аналізу, було знайдено різницю між факторами, які пов'язані з академічною успішністю під час дистанційного навчання та факторами, які впливають на академічну успішність під час класичного навчання. Таким чином, було доказано першу гіпотезу та виконано третє завдання дослідження.

4. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, було розроблено ряд педагогічно-психологічних рекомендацій, які потенційно

можуть підвищити академічну успішність студентів спеціальності «Психологія», які навчаються у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, таким чином виконуючи четверте завдання дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A. Vedel. The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis [Електронний ресурс] / A. Vedel. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: researchgate.net/publication/265089810_The_Big_Five_and_tertiary_academic_performance_A_systematic_review_and_meta-analysis.
2. B. D. Raad. Personality in learning and education: A review [Електронний ресурс] / B. D. Raad, H. C. Schouwenburg // European Journal of Personality. – 1996. – Режим доступу до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/230181676_Personality_in_learning_and_education_A_review.
3. B. K. Pathak. Emerging online educational models and the transformation of traditional universities [Електронний ресурс] / B. K. Pathak. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12525-016-0223-4>.
4. Besser A. Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. [Електронний ресурс] / Besser A, Flett G. L., Zeigler-Hill V. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: <https://psycnet.apa.org/record/2020-77530-001>.
5. D. Vlachopoulos. COVID-19: Threat or Opportunity for Online Education? [Електронний ресурс] / D. Vlachopoulos. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: <https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol10/iss1/2/>.
6. Feitler F. C. The Relationship Between Interpersonal Relations Orientations and Preferred Classroom Physical Settings [Електронний ресурс] / Feitler. – 1970. – Режим доступу до ресурсу: <https://eric.ed.gov/?id=ED039173>.
7. G. Matthews. Models of personality and affect for education: A review and

- synthesis [Электронный ресурс] / Ж. Метьюс, М. Zeidner, R. D. Roberts. – 2006. – Режим доступа до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/254201478_Models_of_personality_and_affect_for_education_A_review_and_synthesis.
8. Hasnan B. Determinants of Students' Perceived Learning Outcome and Satisfaction in Online Learning during the Pandemic of COVID-19 [Электронный ресурс] / Hasnan B. – 2020. – Режим доступа до ресурсу: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3679489.
 9. J. Singh. Leaning online education during COVID-19 pandemic – attitudes and perceptions of non-traditional adult learners [Электронный ресурс] / J. Singh, B. Matthees, A. L. Odetunde. – 2021. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QAE-12-2020-0147/full/html>.
 10. Jungjoo K. Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education / K Jungjoo, K Yangyi , C Daeyeon. // Computers & Education. – 2011. – №2. – С. 1512–1520.
 11. К. С. Cook. Online Education: Global Questions, Local Answers / 26. К. С. Cook, К. Grant-Davis., 2017. – 342 с.
 12. К. Coterо. Appropriation of skills in students who migrated from traditional education model to an online education model, derivated from COVID-19 [Электронный ресурс] / К. Coterо, L. Rodríguez, A. Armando . – 2020. – Режим доступа до ресурсу: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9375801>.
 13. Lambregts, M.G. Introverts and extraverts collaborating: the influence on participation, transactivity and group work perceptions during an online discussion [Электронный ресурс] / Lambregts, M.G.. – 2020. – Режим доступа до ресурсу: <http://essay.utwente.nl/85145/>.

14. Larreamendy-Joerns, J. Going the Distance With Online Education [Электронный ресурс] / Larreamendy-Joerns, J, Leinhardt, G. – 2006. – Режим доступа до ресурсу: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543076004567>.
15. Manouchehr T. Recruiters' Perceptions of Information Systems Graduates with Traditional and Online Education / Manouchehr T, Gardiner A. – 2012. – №23.
16. Osgood Ch. The Measurement of Meaning. / Ch. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. – Urbana, IL: University of Illinois Press, 1957. – 520 p.
17. P. Patrick. Navigating Distance and Traditional Higher Education: Online faculty experiences [Электронный ресурс] / P. Patrick, A. Costin, A. G. Yick. – 2005. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/235>.
18. Pitambar P. Online Education: Benefits, Challenges and Strategies During and After COVID-19 in Higher Education / Pitambar P. // International journal on studies in education. – 2021. – №2.
19. Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? / R. Shreder, S. C. Howard, D. Tonder, F. Siddik. // Computers in Human Behavior. – 2021. – №118.
20. S. Nakimi. The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievement [Электронный ресурс] / S. Nakimi, E. Hejazi, M. G. Lavasani // 2011 – Режим доступа до ресурсу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102773X>.
21. S. Tucker. Distance Education: Better, Worse, Or As Good As Traditional Education? [Электронный ресурс] / S. Tucker. – 2001. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html>.
22. Schutz W. C. FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior. [Электронный ресурс] / Schutz. – 1958. – Режим доступа до ресурсу:

- <https://psycnet.apa.org/record/1959-02479-000>.
23. Shashi S. C. Contemporary social sciences / Shashi S. Dharam D. S.. – Нью Делі: Research Foundation International, 2020. – 134 с. – (29; вип. 4).
 24. The relationship between academic motivation and academic achievement students [Електронний ресурс] / Kourosh A, Shahrzad E M, Hamzeh A. Z. , Hadi P. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811002904>.
 25. Waschull S. B. Predicting Success in Online Psychology Courses: Self-Discipline and Motivation [Електронний ресурс] / Waschull S. B. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15328023top3203_11.
 26. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
 27. Афанасенкова, Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Афанасенкова Елена Леонидовна; М., 2005. – 23 с.
 28. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст]: моногр. / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
 29. Бакхмат Л. Assessing online education during the COVID-19 pandemic: a survey of lecturers in Ukraine [Електронний ресурс] / Л. Бакхмат, О. Бабакіна, Й. Белмаз. – 2021. – Режим доступу до ресурсу: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012050/meta>.
 30. Бугрименко, А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бугрименко Анна Георгиевна; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 24 с.

31. Вассерман Л. И. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение [Электронный ресурс] / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Беребин. – 2004. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.medpsy.ru/library/library125.php>.
32. Герасимова, А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.
33. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] // Современная психология мотивации / Т. О. Гордеева; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-103.
34. Гриценко, Л. І. Мотивація навчання студентів-правознавців [Текст] / Л. І. Гриценко // Науковий вісник КНУВС. – 2010. – №4. – С. 179-188
35. Слейн А. І. Going the Distance: Online Education in the United States [Электронный ресурс] / А. І. Слейн, С. Джеф. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <https://eric.ed.gov/?id=ED529948>.
36. Занюк, С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Занюк Сергій Степанович; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
37. Збанацкая, А. Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Збанацкая Александра Борисовна; Моск. Психолого-социальный ин-т. – М., 2007. – 19 с.
38. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

- 39.Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Изотова Елизавета Геннадьевна; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2009. – 23 с.
- 40.Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
- 41.Калашнікова О. В. Создание условий психологического комфорта в условиях использования дистанционных технологий обучения [Электронный ресурс] / О. В. Калашнікова. – 2021. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44861573>.
- 42.Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Карпова Елена Викторовна; ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2009. 51 с.
- 43.Костомірова С. Students' Psychological Characteristics as Factor of Effective Acquisition of Visual Information in E-learning [Электронный ресурс] / С. Костомірова, Д. Гнедюк. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000410>.
- 44.Кусакина, С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов [Текст] / С. Н. Кусакина // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 58-67.
- 45.Кучмиева, С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. социол.наук: 22.00.04 / Кучмиева Светлана Ивановна; ГОУВПО Волгоградск. гос. ун-т. – Волгоград, 2007. – 24 с.
- 46.Макарова О. Effectiveness of traditional and online learning: comparative analysis from the student perspective / Олена Макарова. – 2021. – №99.

47. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
48. Мошкин О. С. Мотивация учебной деятельности студентов / О. С. Мошкин, О. В. Колесников, Н. Е. Кох. // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты.
49. Мусаев, К. Ф. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності/ К. Ф. Мусаєв. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_6/files/PD610_47.pdf
50. Най-Джон В. К. Факторы "большой пятерки" как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронный ресурс] / В. К. Най-Джон, К. А. Орел, К. В. Кочергина. – 2013. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19068171>.
51. Овчинников, М. В. Динамика мотивации обучения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Овчинников Михаил Владимирович; ГОУВПО Курганск. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
52. Овчинников, М. В. Динамика мотивации обучения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Овчинников Михаил Владимирович; ГОУВПО Курганск. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
53. Осіпова Л. Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л. Б. Осіпова, О. М. Горева. – 2014.
54. Павловец, Г. Г. Учебная мотивация как фактор профессионального становления современных студентов / Г. Г. Павловец, В. В. Филоненко. – Электронный ресурс. Режим доступа: conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc
55. Патяева, Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и

- самоопределяемое учение [Текст] // Современная психология мотивации / Е. Ю. Патяева; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 289-314.
56. Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании [Текст] / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 175 с.
57. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 207 с.
58. Підбуцька Н. В. Психологічні предиктори академічних досягнень майбутніх інженерів / Н. В. Підбуцька.
59. Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления [Электронный ресурс] / С. В. Матвієнко, О. В. Васильєва, Н. Ю. Полякова, В. В. Евдокієнко. – 2021. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-slozhnosti-voznikayushchie-v-protsesse-distantsionnogo-obucheniya-i-sposoby-ih-preodoleniya>.
60. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
61. Столин, В. В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании [Текст] / В. В. Столин, М. Кальвиньо // Вестник МГУ. Сер. XIV. Психология. – 1982. – № 3. – С. 38-46.
62. Тихомирова, И. В. Мотивационные особенности студентов, представляющих разные таксоны обучаемости [Текст] / И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта // Труды СГУ. Сер.: Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – Вып. 82. – М.: СГУ, 2005. – С. 11-24.
63. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
64. Хараш, А. У. Смысловая структура публичного выступления (об объекте

- смыслового восприятия) [Текст] / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 84-95. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
65. Чаденкова, О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чаденкова Оксана Александровна; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 19 с.
66. Чернявська А. П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов / А. П. Чернявська. // Педагогическая психология.
67. Чиркина, С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чиркина С. Е.; Ин-т развития образования Республики Татарстан. – Казань, 2005. – 18 с. ___
68. Шмелев, А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности [Текст] / А. Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157 с.
69. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия [Текст] / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, В. Н. Павленко, Н. А. Чичихіна // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – 2009. – Вип. 2. – С. 379-387.
70. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк опитувальника «П'ятифакторний опитувальник особистості»

1. Мне нравится заниматься физкультурой	- 2	- 1	0	1	2	Я не люблю физические нагрузки
2. Люди считают меня отзывчивым и доброжелательным человеком	- 2	- 1	0	1	2	Некоторые люди считают меня холодным и черствым
3. Я во всем ценю чистоту и порядок	- 2	- 1	0	1	2	Иногда я позволяю себе быть неряшливым
4. Меня часто беспокоит мысль, что что-нибудь может случиться	- 2	- 1	0	1	2	«Мелочи жизни» меня не тревожат
5. Все новое вызывает у меня интерес	- 2	- 1	0	1	2	Часто новое вызывает у меня раздражение
6. Если я ничем не занят, то это меня беспокоит	- 2	- 1	0	1	2	Я человек спокойный и не люблю суетиться
7. Я стараюсь проявлять дружелюбие ко всем людям	- 2	- 1	0	1	2	Я не всегда и не со всеми дружелюбный человек
8. Моя комната всегда аккуратно прибрана	- 2	- 1	0	1	2	Я не очень стараюсь следить за чистотой и порядком
9. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков	- 2	- 1	0	1	2	Я не обращаю внимания на мелкие проблемы
10. Мне нравятся неожиданности	- 2	- 1	0	1	2	Я люблю предсказуемость событий
11. Я не могу долго оставаться в неподвижности	- 2	- 1	0	1	2	Мне не нравится быстрый стиль жизни
12. Я тактичен по отношению к другим людям	- 2	- 1	0	1	2	Иногда в шутку я задеваю самолюбие других
13. Я методичен и пунктуален во всем	- 2	- 1	0	1	2	Я не очень обязательный человек
14. Мои чувства легко уязвимы и ранимы	- 2	- 1	0	1	2	Я редко тревожусь и редко чего-либо боюсь
15. Мне не интересно, когда ответ ясен заранее	- 2	- 1	0	1	2	Я не интересуюсь вещами, которые мне не понятны
16. Я люблю, чтобы другие быстро выполняли мои распоряжения	- 2	- 1	0	1	2	Я не спеша выполняю чужие распоряжения
17. Я уступчивый и склонный к компромиссам человек	- 2	- 1	0	1	2	Я люблю поспорить с окружающими
18. Я проявляю настойчивость, решая	- 2	- 1	0	1	2	Я не очень настойчивый человек

трудную задачу	2	1				
19. В трудных ситуациях я весь сжимаюсь от напряжения	- 2	- 1	0	1	2	Я могу расслабиться в любой ситуации
20. У меня очень живое воображение	- 2	- 1	0	1	2	Я всегда предпочитаю реально смотреть на мир
21. Мне часто приходится быть лидером, проявлять инициативу	- 2	- 1	0	1	2	Я скорее подчиненный, чем лидер
22. Я всегда готов оказать помощь и разделить чужие трудности	- 2	- 1	0	1	2	Каждый должен уметь позаботиться о себе
23. Я очень старательный во всех делах человек	- 2	- 1	0	1	2	Я не очень усердствую на работе
24. У меня часто выступает холодный пот и дрожат руки	- 2	- 1	0	1	2	Я редко испытывал напряжение, сопровождаемое дрожью в теле
25. Мне нравится мечтать	- 2	- 1	0	1	2	Я редко увлекаюсь фантазиями
26. Часто случается, что я руковожу, отдаю распоряжения другим людям	- 2	- 1	0	1	2	Я предпочитаю, чтобы кто-то другой брал в свои руки руководство
27. Я предпочитаю сотрудничать с другими, чем соперничать	- 2	- 1	0	1	2	Без соперничества общество не могло бы развиваться
28. Я серьезно и прилежно отношусь к работе	- 2	- 1	0	1	2	Я стараюсь не брать дополнительные обязанности на работе
29. В необычной обстановке я часто нервничаю	- 2	- 1	0	1	2	Я легко привыкаю к новой обстановке
30. Иногда я погружаюсь в глубокие размышления	- 2	- 1	0	1	2	Я не люблю тратить свое время на размышления
31. Мне нравится общаться с незнакомыми людьми	- 2	- 1	0	1	2	Я не очень общительный человек
32. Большинство людей добры от природы	- 2	- 1	0	1	2	Я думаю, что жизнь делает некоторых людей злыми
33. Люди часто доверяют мне ответственные дела	- 2	- 1	0	1	2	Некоторые считают меня безответственным
34. Иногда я чувствую себя одиноко, тоскливо и все валится из рук	- 2	- 1	0	1	2	Часто, что-либо делая, я так увлекаюсь, что забываю обо всем
35. Хорошо знаю, что такое красота и элегантность	- 2	- 1	0	1	2	Мое представление о красоте такое же, как и у других
36. Мне нравится приобретать новых друзей и знакомых	- 2	- 1	0	1	2	Я предпочитаю иметь только несколько надежных друзей
37. Люди, с которыми я общаюсь, обычно мне нравятся	- 2	- 1	0	1	2	Есть такие люди, которых я не люблю
38. Я требователен и строг в работе	- 2	- 1	0	1	2	Иногда я пренебрегаю своими обязанностями
39. Когда я сильно расстроен, у меня	-	-	0	1	2	У меня очень редко бывает мрачное

тяжело на душе	2	1				настроение
40. Музыка способна так захватить меня, что я теряю чувство времени	- 2	- 1	0	1	2	Драматическое искусство и балет кажутся мне скучными
41. Я люблю находиться в больших и веселых компаниях	- 2	- 1	0	1	2	Я предпочитаю уединение
42. Большинство людей честные, и им можно доверять	- 2	- 1	0	1	2	Иногда я отношусь подозрительно к другим людям
43. Я обычно работаю добросовестно	- 2	- 1	0	1	2	Люди часто находят в моей работе ошибки
44. Я легко впадаю в депрессию	- 2	- 1	0	1	2	Мне невозможно испортить настроение
45. Настоящее произведение искусства вызывает у меня восхищение	- 2	- 1	0	1	2	Я редко восхищаюсь совершенством настоящего произведения искусства
46. «Болея» на спортивных соревнованиях, я забываю обо всем	- 2	- 1	0	1	2	Я не понимаю, почему люди занимаются опасными видами спорта
47. Я стараюсь проявлять чуткость, когда имею дело с людьми	- 2	- 1	0	1	2	Иногда мне нет дела до интересов других людей
48. Я редко делаю необдуманно то, что хочу сделать	- 2	- 1	0	1	2	Я предпочитаю принимать решения быстро
49. У меня много слабостей и недостатков	- 2	- 1	0	1	2	У меня высокая самооценка
50. Я хорошо понимаю свое душевное состояние	- 2	- 1	0	1	2	Мне кажется, что другие люди менее чувствительны, чем я
51. Я часто игнорирую сигналы, предупреждающие об опасности	- 2	- 1	0	1	2	Я предпочитаю избегать опасных ситуаций
52. Радость других я разделяю как собственную	- 2	- 1	0	1	2	Я не всегда разделяю чувства других людей
53. Я обычно контролирую свои чувства и желания	- 2	- 1	0	1	2	Мне трудно сдерживать свои желания
54. Если я терплю неудачу, то обычно обвиняю себя	- 2	- 1	0	1	2	Мне часто «везет», и обстоятельства редко бывают против меня
55. Я верю, что чувства делают мою жизнь содержательнее	- 2	- 1	0	1	2	Я редко обращаю внимание на чужие переживания
56. Мне нравятся карнавальные шествия и демонстрации	- 2	- 1	0	1	2	Мне не нравится находиться в многолюдных местах
57. Я стараюсь поставить себя на место другого человека, чтобы его понять	- 2	- 1	0	1	2	Я не стремлюсь понять все нюансы переживаний других людей
58. В магазине я обычно долго выбираю то, что надумал купить	- 2	- 1	0	1	2	Иногда я покупаю вещи импульсивно
59. Иногда я чувствую себя жалким человеком	- 2	- 1	0	1	2	Обычно я чувствую себя нужным человеком
60. Я легко «вживаюсь» в переживания	-	-	0	1	2	Приключения киногероя не могут

вымышленного героя	2	1				изменить мое душевное состояние
61. Я чувствую себя счастливым, когда на меня обращают внимание	- 2	- 1	0	1	2	Я скромный человек и стараюсь не выделяться среди людей
62. В каждом человеке есть нечто, за что его можно уважать	- 2	- 1	0	1	2	Я еще не встречал человека, которого можно было бы уважать
63. Обычно я хорошо думаю, прежде чем действую	- 2	- 1	0	1	2	Я не люблю продумывать заранее результаты своих поступков
64. Часто у меня бывают взлеты и падения настроения	- 2	- 1	0	1	2	Обычно у меня ровное настроение
65. Иногда я чувствую себя фокусником, подшучивающим над людьми	- 2	- 1	0	1	2	Люди часто называют меня скучным, но надежным человеком
66. Я привлекателен для лиц противоположного пола	- 2	- 1	0	1	2	Некоторые считают меня обычным и неинтересным человеком
67. Всегда стараюсь быть добрым и внимательным с каждым человеком	- 2	- 1	0	1	2	Некоторые люди думают, что я самонадеянный и эгоистичный
68. Перед путешествием я намечаю точный план	- 2	- 1	0	1	2	Я не могу понять, зачем люди строят такие детальные планы
69. Мое настроение легко меняется на противоположное	- 2	- 1	0	1	2	Я всегда спокоен и уравновешен
70. Я думаю, что жизнь – это азартная игра	- 2	- 1	0	1	2	Жизнь – это опыт, передаваемый последующим поколениям
71. Мне нравится выг лядеть вызывающе	- 2	- 1	0	1	2	В обществе я обычно не выделяюсь поведением и модной одеждой
72. Некоторые говорят, что я снисходителен к окружающим	- 2	- 1	0	1	2	Говорят, что я часто хвастаюсь своими успехами
73. Точно и методично выполняю свою работу	- 2	- 1	0	1	2	Я предпочитаю «плыть по течению», доверяя своей интуиции
74. Иногда я бываю настолько взволнован, что даже плачу	- 2	- 1	0	1	2	Меня трудно вывести из себя
75. Иногда я чувствую, что могу открыть в себе нечто новое	- 2	- 1	0	1	2	Я не хотел бы ничего в себе менять

Бланк опитувальника «Шкала академічної мотивації»

Утверждение	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в университете.					
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.					
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
10. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
11. Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
12. Потому что совесть заставляет меня учиться.					
13. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.					
14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.					
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.					
18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.					
19. Потому что учиться - это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.					
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).					
24. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.					
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе.					
26. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.					
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.					

28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.

--	--	--	--	--	--

Бланк опитувальника «Опитувальник міжособистісних стосунків»

Для каждого утверждения выберите ответ, который больше всего вам подходит. Номер ответа напишите слева от каждой строчки. Пожалуйста, будьте как можно более внимательны.

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Обычно Часто Иногда По случаю Редко Никогда

1. Стремлюсь быть вместе со всеми.
2. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.
3. Становлюсь членом различных групп.
4. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными членами групп.
5. Когда представляется случай, я склонен стать членом интересных организаций.
6. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.
7. Стремлюсь влиться в неформальную общественную жизнь.
8. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.
9. Стремлюсь задействовать других в своих планах.
10. Позволяю другим судить о том, что я делаю.
11. Стараюсь быть среди людей.
12. Стремлюсь устанавливать с другими близкие и сердечные отношения.
13. Имею склонность присоединяться к остальным всякий раз, когда делается что-то совместно.
14. Легко подчиняюсь другим.
15. Стараюсь избегать одиночества.
16. Стремлюсь принимать участие в совместных мероприятиях.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающий количество людей, которые могут влиять на вас или на которых ваше поведение может распространяться.

Относиться к:

- (1) Большинству людей (4) Нескольким людям
 (2) Многим (5) Одному двум людям
 (3) Некоторым людям (6) Никому

17. Стремлюсь относиться к другим přátельски.
18. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.
19. Мое личное отношение к окружающим - холодное и безразличное.
20. Предоставляю другим, чтобы руководили ходом события.
21. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными.
22. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.
23. Стремлюсь приобрести близкие и сердечные отношения с другими.
24. Позволяю другим судить о том, что я делаю.

25. С другими веду себя холодно и безразлично.
26. Легко подчиняюсь другим.
27. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающий количество людей, которые могут влиять на вас, или на которых ваше поведение распространяется.

Относиться к:

- (1) Большинству людей (4) Нескольким людям
 (2) Многим (5) Одному двум людям
 (3) Некоторым людям (6) Никому

28. Люблю, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.
29. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.
30. Стремлюсь оказывать сильное влияние на деятельность других.
31. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
32. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
33. В обществе других стремлюсь руководить ходом событий.
34. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
35. Я люблю, когда другие ведут себя со мной холодно и сдержанно.
36. Стремлюсь, чтобы остальные поступали так, как я хочу.
37. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их дебатах (дискуссиях).
38. Я люблю, когда другие относятся ко мне по-приятельски.
39. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их деятельности.
40. Мне нравится, когда окружающие относятся ко мне сдержанно.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из следующих ответов.

- (1) (4) (2) (5) (3) (6)

Обычно Случайно Часто Редко Иногда Никогда

41. В обществе стараюсь играть главенствующую роль.
42. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.
43. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
44. Стремлюсь, чтобы другие делали то, что я хочу.
45. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
46. Мне нравится, когда другие относятся ко мне холодно и сдержанно.
47. Стремлюсь сильно влиять на деятельность других.
48. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
49. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.
50. В обществе стараюсь руководить ходом событий.
51. Мне нравится, когда другие приглашают принять участие в их деятельности.
52. Мне нравится, когда ко мне относятся сдержанно.

53. Стараюсь, чтобы остальные делали то, что я хочу.
54. В обществе руковожу ходом событий.

Додаток Г

Блан опитувальника «Рівень соціальної фрустрованості»

Сферы социального функционирования	Удовлетворён полностью	Скорее удовлетворён	Трудно сказать	Скорее неудовлетворён	Совершенно неудовлетворён
1. Удовлетворённость взаимоотношениями с женой (мужем)					
2. Удовлетворённость взаимоотношениями с родителями					
3. Удовлетворенность взаимоотношениями с детьми					
4. Удовлетворенность взаимоотношениями с родственниками					
5. Удовлетворённость взаимоотношениями с друзьями					
6. Удовлетворенность взаимоотношениями с противоположным полом					
7. Удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами по работе					
8. Удовлетворенность взаимоотношениями с администрацией по работе					
9. Удовлетворенность своим образованием					
10. Удовлетворённость уровнем профессиональной подготовки					
11. Удовлетворенность сферой профессиональной деятельности					
12. Удовлетворённость работой в целом					
13. Удовлетворенность материальным положением					

14. Удовлетворённость жилищно-бытовыми условиями					
15. Удовлетворённость проведением свободного времени					
16. Удовлетворённость своим положением в обществе					
17. Удовлетворённость своим физическим состоянием					
18. Удовлетворённость своим психоэмоциональным состоянием					
19. Удовлетворённость своей работоспособностью					
20. Удовлетворённость своим образом жизни в целом					

Таблиці з обрахунками IBM SPSS Statistics

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Пошук вражень - ухилення від вражень	Розуміння - нерозуміння	Самоконтроль поведінки - імпульсивність (відсутність самоконтролю)	Самокритика - самодостатність	Сенситивність - нечутливість
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,068	-,197	-,161	,075	-,086
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,645	,179	,274	,611	,561
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,467**	-,039	-,028	,280	,183
		Знач. (двухстороння)	,000	.	,001	,794	,848	,054	,214
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Пошук вражень - ухилення від вражень	Коефіцієнт кореляції	,068	,467**	1,000	-,456**	,151	,328*	-,172
		Знач. (двухстороння)	,645	,001	.	,001	,305	,023	,242
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Розуміння - нерозуміння	Коефіцієнт кореляції	-,197	-,039	-,456**	1,000	,215	-,104	,558**
		Знач. (двухстороння)	,179	,794	,001	.	,143	,484	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Самоконтроль поведінки - імпульсивність (відсутність самоконтролю)	Коефіцієнт кореляції	-,161	-,028	,151	,215	1,000	,104	,277
		Знач. (двухстороння)	,274	,848	,305	,143	.	,483	,056
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Самокритика - самодостатність	Коефіцієнт кореляції	,075	,280	,328*	-,104	,104	1,000	-,101
		Знач. (двухстороння)	,611	,054	,023	,484	,483	.	,494
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Сенситивність - нечутливість	Коефіцієнт кореляції	-,086	,183	-,172	,558**	,277	-,101	1,000
		Знач. (двухстороння)	,561	,214	,242	,000	,056	,494	.
N		48	48	48	48	48	48	48	

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Прояв відчуття провини - уникнення відчуття провини	Повага інших-самоповага	Передбачення - безжурність	Емоційна лабільність - емоційна стабільність	Пластичність - ригідність
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,333*	,092	-,354*	,366*	,534**
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,021	,535	,014	,011	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,000	,065	-,125	,572**	,152	
		Знач. (двухстороння)	,000	.	1,000	,662	,397	,000	,302
		N	48	48	48	48	48	48	48
Прояв відчуття провини - уникнення відчуття провини	Коефіцієнт кореляції	,333*	,000	1,000	,092	-,177	-,135	,534**	
		Знач. (двухстороння)	,021	1,000	.	,535	,229	,361	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
Повага інших-самоповага	Коефіцієнт кореляції	,092	,065	,092	1,000	,259	-,021	,044	
		Знач. (двухстороння)	,535	,662	,535	.	,075	,886	,767
		N	48	48	48	48	48	48	48
Передбачення - безжурність	Коефіцієнт кореляції	-,354*	-,125	-,177	,259	1,000	,000	-,076	
		Знач. (двухстороння)	,014	,397	,229	,075	.	1,000	,607
		N	48	48	48	48	48	48	48
Емоційна лабільність - емоційна стабільність	Коефіцієнт кореляції	,366*	,572**	-,135	-,021	,000	1,000	,209	
		Знач. (двухстороння)	,011	,000	,361	,886	1,000	.	,154
		N	48	48	48	48	48	48	48
Пластичність - ригідність	Коефіцієнт кореляції	,534**	,152	,534**	,044	-,076	,209	1,000	
		Знач. (двухстороння)	,000	,302	,000	,767	,607	,154	.
		N	48	48	48	48	48	48	48

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Виражена поведінка в області Включення	Виражена поведінка в області Контролю	Виражена поведінка в області Афекту	Потрібна поведінка в області Включення	Потрібна поведінка в області Контролю	Потрібна поведінка в області контролю
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,242	,178	-,257	,132	-,240	-,102
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,098	,227	,077	,373	,101	,491
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,344*	,283	-,175	,133	,174	-,142	
		Знач. (двухстороння)	,000	.	,017	,051	,234	,368	,237	,337
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Виражена поведінка в області Включення	Коефіцієнт кореляції	,242	,344*	1,000	,451**	,072	,221	,202	,200	
		Знач. (двухстороння)	,098	,017	.	,001	,628	,131	,169	,173
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Виражена поведінка в області Контролю	Коефіцієнт кореляції	,178	,283	,451**	1,000	,086	,121	,228	,205	
		Знач. (двухстороння)	,227	,051	,001	.	,561	,412	,120	,162
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Виражена поведінка в області Афекту	Коефіцієнт кореляції	-,257	-,175	,072	,086	1,000	,043	,470**	,373**	
		Знач. (двухстороння)	,077	,234	,628	,561	.	,771	,001	,009
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Потрібна поведінка в області Включення	Коефіцієнт кореляції	,132	,133	,221	,121	,043	1,000	,375**	,430**	
		Знач. (двухстороння)	,373	,368	,131	,412	,771	.	,009	,002
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Потрібна поведінка в області Контролю	Коефіцієнт кореляції	-,240	,174	,202	,228	,470**	,375**	1,000	,437**	
		Знач. (двухстороння)	,101	,237	,169	,120	,001	,009	.	,002
		N	48	48	48	48	48	48	48	48
Потрібна поведінка в області контролю	Коефіцієнт кореляції	-,102	-,142	,200	,205	,373**	,430**	,437**	1,000	
		Знач. (двухстороння)	,491	,337	,173	,162	,009	,002	,002	.
		N	48	48	48	48	48	48	48	48

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Задоволеність взаємовідносинами з рідними та близькими	Задоволеність найближчим соціальним	Задоволеність своїм соціальним статусом	Задоволеність соціально-економічним положенням	Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	-,154	,116	-,174	,115	,321*
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,295	,432	,238	,437	,026
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,121	-,159	-,007	-,210	,047
		Знач. (двухстороння)	,000	.	,412	,279	,963	,152	,752
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Задоволеність взаємовідносинами з рідними та близькими	Коефіцієнт кореляції	-,154	,121	1,000	,312*	,561**	,009	,244
		Знач. (двухстороння)	,295	,412	.	,031	,000	,950	,095
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Задоволеність найближчим соціальним	Коефіцієнт кореляції	,116	-,159	,312*	1,000	,329*	,473**	,616**
		Знач. (двухстороння)	,432	,279	,031	.	,022	,001	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Задоволеність своїм соціальним статусом	Коефіцієнт кореляції	-,174	-,007	,561**	,329*	1,000	,164	,327*
		Знач. (двухстороння)	,238	,963	,000	,022	.	,265	,023
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Задоволеність соціально-економічним положенням	Коефіцієнт кореляції	,115	-,210	,009	,473**	,164	1,000	,628**
		Знач. (двухстороння)	,437	,152	,950	,001	,265	.	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Задоволеність своїм здоров'ям та працездатністю	Коефіцієнт кореляції	,321*	,047	,244	,616**	,327*	,628**	1,000
		Знач. (двухстороння)	,026	,752	,095	,000	,023	,000	.
		N	48	48	48	48	48	48	48

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Екстраверсія - інтроверсія	Прихильність - відокремленість	Самоконтроль - імпульсивність	Емоційна нестійкість - емоційна стійкість	Експресивність - практичність
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,616**	-,024	-,455**	,196	,103
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,000	,872	,001	,181	,488
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,236	,017	-,071	,458**	,145
		Знач. (двухстороння)	,000	.	,106	,909	,631	,001	,325
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Екстраверсія - інтроверсія	Коефіцієнт кореляції	,616**	,236	1,000	,266	-,080	,346*	,573**
		Знач. (двухстороння)	,000	,106	.	,068	,587	,016	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Прихильність - відокремленість	Коефіцієнт кореляції	-,024	,017	,266	1,000	,445**	,400**	,442**
		Знач. (двухстороння)	,872	,909	,068	.	,002	,005	,002
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Самоконтроль - імпульсивність	Коефіцієнт кореляції	-,455**	-,071	-,080	,445**	1,000	,229	,297*
		Знач. (двухстороння)	,001	,631	,587	,002	.	,118	,041
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Емоційна нестійкість - емоційна стійкість	Коефіцієнт кореляції	,196	,458**	,346*	,400**	,229	1,000	,435**
		Знач. (двухстороння)	,181	,001	,016	,005	,118	.	,002
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Експресивність - практичність	Коефіцієнт кореляції	,103	,145	,573**	,442**	,297*	,435**	1,000
		Знач. (двухстороння)	,488	,325	,000	,002	,041	,002	.
		N	48	48	48	48	48	48	48

Кореляції

		Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Шкала мотивації пізнання	Шкала мотивації досягнення	Шкала саморозвитку	Шкала мотивації самоповаги	Шкала інтроцентрованої мотивації	Шкала екстернальної мотивації	Шкала амотивації	
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,280	,321*	,425**	,400**	,175	-,018	-,389**
		Знач. (двухстороння)		,000	,054	,026	,003	,005	,233	,902	,006
	N		48	48	48	48	48	48	48	48	48
Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	-,084	,077	,019	,347*	,526**	,444**	,200	
	Знач. (двухстороння)	,000		,570	,603	,896	,016	,000	,002	,173	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала мотивації пізнання	Коефіцієнт кореляції	,280	-,084	1,000	,796**	,864**	,477**	-,024	-,354*	-,776**	
	Знач. (двухстороння)	,054	,570		,000	,000	,001	,872	,014	,000	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала мотивації досягнення	Коефіцієнт кореляції	,321*	,077	,796**	1,000	,792**	,576**	,112	-,078	-,571**	
	Знач. (двухстороння)	,026	,603	,000		,000	,000	,447	,600	,000	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала саморозвитку	Коефіцієнт кореляції	,425**	,019	,864**	,792**	1,000	,717**	,040	-,192	-,747**	
	Знач. (двухстороння)	,003	,896	,000	,000		,000	,788	,192	,000	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала мотивації самоповаги	Коефіцієнт кореляції	,400**	,347*	,477**	,576**	,717**	1,000	,572**	,341*	-,387**	
	Знач. (двухстороння)	,005	,016	,001	,000	,000		,000	,018	,007	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала інтроцентрованої мотивації	Коефіцієнт кореляції	,175	,526**	-,024	,112	,040	,572**	1,000	,722**	,251	
	Знач. (двухстороння)	,233	,000	,872	,447	,788	,000		,000	,085	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала екстернальної мотивації	Коефіцієнт кореляції	-,018	,444**	-,354*	-,078	-,192	,341*	,722**	1,000	,524**	
	Знач. (двухстороння)	,902	,002	,014	,600	,192	,018	,000		,000	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
Шкала амотивації	Коефіцієнт кореляції	-,389**	,200	-,776**	-,571**	-,747**	-,387**	,251	,524**	1,000	
	Знач. (двухстороння)	,006	,173	,000	,000	,000	,007	,085	,000		
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	

Кореляції

		Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Активність - пасивність	Теплість - байдужість	Акуратність - неаккуратність (відсутність акуратності)	Тривожність - безтурботність	Цікавість - консерватизм	
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,342*	-,258	-,204	-,148	,259
		Знач. (двухстороння)		,000	,017	,076	,164	,316	,076
	N	48	48	48	48	48	48	48	48
Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,392**	-,183	,000	,214	,188	
	Знач. (двухстороння)	,000		,006	,214	1,000	,145	,202	
	N	48	48	48	48	48	48	48	
Активність - пасивність	Коефіцієнт кореляції	,342*	,392**	1,000	-,224	,175	,069	,523**	
	Знач. (двухстороння)	,017	,006		,127	,233	,643	,000	
	N	48	48	48	48	48	48	48	
Теплість - байдужість	Коефіцієнт кореляції	-,258	-,183	-,224	1,000	,105	,097	-,028	
	Знач. (двухстороння)	,076	,214	,127		,476	,511	,850	
	N	48	48	48	48	48	48	48	
Акуратність - неаккуратність (відсутність акуратності)	Коефіцієнт кореляції	-,204	,000	,175	,105	1,000	,271	,150	
	Знач. (двухстороння)	,164	1,000	,233	,476		,062	,309	
	N	48	48	48	48	48	48	48	
Тривожність - безтурботність	Коефіцієнт кореляції	-,148	,214	,069	,097	,271	1,000	-,053	
	Знач. (двухстороння)	,316	,145	,643	,511	,062		,722	
	N	48	48	48	48	48	48	48	
Цікавість - консерватизм	Коефіцієнт кореляції	,259	,188	,523**	-,028	,150	-,053	1,000	
	Знач. (двухстороння)	,076	,202	,000	,850	,309	,722		
	N	48	48	48	48	48	48	48	

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Домінування - залежність	Співробітництво - суперництво	Наполегливість - відсутність наполегливості	Напруженість - розслабленість	Любознавство - реалістичність
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,167	-,148	-,383**	-,145	-,177
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,255	,316	,007	,327	,229
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	,118	,057	-,023	,268	-,062
		Знач. (двухстороння)	,000	.	,423	,700	,879	,065	,673
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Домінування - залежність	Коефіцієнт кореляції	,167	,118	1,000	-,118	,310*	,188	-,118
		Знач. (двухстороння)	,255	,423	.	,426	,032	,200	,423
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Співробітництво - суперництво	Коефіцієнт кореляції	-,148	,057	-,118	1,000	,019	-,020	,499**
		Знач. (двухстороння)	,316	,700	,426	.	,896	,891	,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Наполегливість - відсутність наполегливості	Коефіцієнт кореляції	-,383**	-,023	,310*	,019	1,000	,089	,196
		Знач. (двухстороння)	,007	,879	,032	,896	.	,547	,183
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Напруженість - розслабленість	Коефіцієнт кореляції	-,145	,268	,188	-,020	,089	1,000	,054
		Знач. (двухстороння)	,327	,065	,200	,891	,547	.	,717
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Любознавство - реалістичність	Коефіцієнт кореляції	-,177	-,062	-,118	,499**	,196	,054	1,000
		Знач. (двухстороння)	,229	,673	,423	,000	,183	,717	.
		N	48	48	48	48	48	48	48

Кореляції

			Оцінка під час дистанційного навчання	Оцінка до дистанційного навчання	Товариськість - замкнутість	Довірливість - підозрілість	Відповідальність - відсутність відповідальності	Депресивність - емоційний комфорт	Артистичність - відсутність артистичності
Ро Спирмена	Оцінка під час дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	1,000	,530**	,359*	-,448**	-,338*	,000	,000
		Знач. (двухстороння)	.	,000	,012	,001	,019	1,000	1,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Оцінка до дистанційного навчання	Коефіцієнт кореляції	,530**	1,000	-,148	-,253	-,060	,188	,000
		Знач. (двухстороння)	,000	.	,316	,083	,687	,202	1,000
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Товариськість - замкнутість	Коефіцієнт кореляції	,359*	-,148	1,000	-,043	-,141	,153	,230
		Знач. (двухстороння)	,012	,316	.	,771	,338	,300	,116
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Довірливість - підозрілість	Коефіцієнт кореляції	-,448**	-,253	-,043	1,000	,484**	,209	,083
		Знач. (двухстороння)	,001	,083	,771	.	,000	,154	,573
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Відповідальність - відсутність відповідальності	Коефіцієнт кореляції	-,338*	-,060	-,141	,484**	1,000	,166	,293*
		Знач. (двухстороння)	,019	,687	,338	,000	.	,261	,043
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Депресивність - емоційний комфорт	Коефіцієнт кореляції	,000	,188	,153	,209	,166	1,000	,079
		Знач. (двухстороння)	1,000	,202	,300	,154	,261	.	,596
		N	48	48	48	48	48	48	48
	Артистичність - відсутність артистичності	Коефіцієнт кореляції	,000	,000	,230	,083	,293*	,079	1,000
		Знач. (двухстороння)	1,000	1,000	,116	,573	,043	,596	.
		N	48	48	48	48	48	48	48