

Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
ННІ психології та соціальної роботи
Кафедра загальної, вікової та соціальної психології імені М.А.Скока

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітнього ступеня «бакалавр»
на тему
**ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Виконала:

студентка IV курсу, 41 групи
Велінець Марія Михайлівна

Науковий керівник:

Дроздова Марина Анатоліївна
канд. психол. наук, доцент

Захищено з оцінкою _____

Голова ЕК _____

Чернігів

2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
1.1. Аналіз феномена атитюду.....	5
1.2. Ставлення учасників педагогічного процесу до дистанційного навчання	10
 РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
2.1. Методика та процедура дослідження	19
2.2. Отримані результати та їхній аналіз	21
2.3. Практичне впровадження результатів.....	34
 ВИСНОВКИ	 42
 ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	 46
 ДОДАТКИ.....	 49

ВСТУП

Актуальність дослідження. Обрана нами тема дослідження несе в собі ряд важливих аспектів, які свідчать про необхідність та важливість її наукового вивчення. По-перше, на сьогодні проблема дистанційного навчання є ключовою у зв'язку із сучасними трансформаціями в освіті, що виникли внаслідок пандемії COVID-19 та через російсько-українську війну, що зробило дану форму навчання актуальною для вітчизняних студентів. Це призвело до значних змін у методах навчання, організації учбового процесу та взаємодії між викладачами і студентами. По-друге, перехід до дистанційного навчання може впливати на психологічний стан студентів, їхню мотивацію, самоорганізацію та соціальну адаптацію. Розуміння їхнього ставлення до цієї форми навчання допоможе визначити ефективніші підходи до організації навчального процесу та підтримки студентської молоді у цьому контексті. По-третє, дана проблематика визначається недостатнім обсягом наукових досліджень у сучасній психологічній науці.

Отже, обрана тема має як наукову, так і практичну значущість.

Об'єктом дослідження виступає феномен атитюду.

Предметом дослідження є особливості ставлення вітчизняної студентської молоді до дистанційного навчання.

Метою дослідження є вивчення особливостей ставлення вітчизняних студентів до дистанційного навчання.

Згідно з поставленою метою було визначено основні **завдання дослідження**:

1. Здійснення теоретичного аналізу феномена атитюду; особливостей ставлення учасників педагогічного процесу до дистанційного навчання.
2. Організація та проведення емпіричного дослідження ставлення студентської молоді до дистанційного навчання.
3. Проведення кількісного та якісного аналізу отриманих результатів.

4. Практичне впровадження отриманих результатів у формі розробки лекційного заняття для студентів психологічних і педагогічних спеціальностей.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали концептуальні положення зарубіжних дослідників (У. Томас, Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Р. Лап'єр, М. Рокич, М. Сміт та ін.) щодо феномена атитюду, його структури, формування та впливу на поведінку індивіда; положення вітчизняних науковців (Д. Узнадзе та ін.) щодо формування уявлень про настанову як загальнопсихологічне явище; наукові розвідки вчених (О. Дробот, Т. Сидоренко, Н. Петрошук, І. Потоцька, В. Рибінська та ін.) щодо вивчення ставлення учасників освітнього процесу до дистанційного навчання.

Методи дослідження. Було використано комплекс теоретичних (аналіз, узагальнення, класифікація), емпіричних (анкетування та шкалювання) та математико-статистичних (аналіз середніх значень, стандартного відхилення, непараметричний U-критерій Манна-Уїтні) методів.

Структура роботи зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, двох розділів, загального висновку, переліку використаних джерел (22 найменування) та додатків.

У першому розділі наведено результати теоретичного аналізу феномена атитюду, описані результати вітчизняних та зарубіжних досліджень стосовно ставлення учасників педагогічного процесу до дистанційного навчання.

У другому розділі представлений опис процедури емпіричного дослідження, отримані результати, їхній аналіз та наведено розробку лекції для студентів.

Загальний обсяг роботи становить 56 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Аналіз феномена атитюду

Дослідження соціальних настановлень має своє коріння в американській соціології та соціальній психології, де сформувався термін "атитюд" (від англ. attitude – ставлення), який визначає особливості ставлення до різних соціальних об'єктів. Сам термін "атитюд" ввели у 1918 р. американські соціологи У. Томас і Ф. Знанецький. Ці автори визначили атитюд як психологічний процес, що характеризує ставлення індивіда до соціального світу і визначається соціальними цінностями, які розуміються як зовнішня, об'єктивна сторона соціального настановлення. В україномовній психологічній літературі аналогом атитюду є конкуруючі терміни-синоніми "соціальне настановлення" і "соціальна настанова".

Соціальне настановлення (атитюд) – одне із засадничих понять соціальної психології, під яким розуміють соціально детерміновану схильність особистості чи групи до заздалегідь визначеного ставлення-позиції щодо того чи іншого соціального об'єкта (людини, явища, події) [4]. Соціальне настановлення – стійке, фіксоване, ригідне утворення особистості, що надає стабільності та спрямованості її діяльності, поведінці, уявленням про світ і саму себе [7]. Соціальна настанова – це сприятлива або несприятлива оціночна реакція на щось або когось, яка виражається в думках, почуттях і цілеспрямованій поведінці [20]. В американській соціальній психології базовим вважається визначення, дане Г. Олпортом: атитюд — це стан психонервової готовності, що формується на основі досвіду і динамічно впливає на реакції індивіда щодо всіх об'єктів або ситуацій, з якими він взаємодіє.

Початково термін "настановлення" використовувався в психології для

позначення психофізіологічної готовності організму реагувати на різні стимули. Вперше ж сам термін з'явився в експериментальній психології в кінці XIX століття завдяки дослідженням німецьких психологів Л. Ланге, а пізніше Г. Мюллера та Т. Шумана. Вони виявили, що при повторенні однакових дій у людини формується певна схильність, готовність сприймати і реагувати на конкретну зовнішню ситуацію – це явище й отримало назву "настановлення". Після цього Г. Еббінгауз встановив взаємозв'язок між настановленням та різними психічними станами індивіда, які виникають в процесі виконання звичайної дії.

Відомий грузинський психолог Д. М. Узнадзе розвинув уявлення про настановлення, інтерпретуючи його як готовність суб'єкта до сприймання майбутніх подій і здійснення цілеспрямованої, вибіркової активності у визначеному напрямку. Настановлення, за Узнадзе, виникає тоді, коли перетинаються чинники потреби і ситуація її задоволення [18]. Враховуючи те, що подібні ситуації виникають доволі часто, настановлення фіксується як складова структури психіки. В результаті, в типових (звичних для людини) ситуаціях воно фактично бере на себе функції потреби і мотиву, замінює їх як пусковий механізм дії, дійсно регулює поведінку.

На противагу звичайному фіксованому настановленню, яке регулює елементарні поведінкові акти індивіда, пов'язані із задоволенням фізіологічних потреб, соціальна настанова формується та функціонує і як складова психологічної структури особистості, і як складова системи соціальних відносин та міжособистісних зв'язків, до яких належить людина, відображає не тільки її власні потреби, але й вимоги та очікування оточення. Людина не просто знає про якесь явище, до цього предмета знання у неї формується ще й певне ставлення. Наше ставлення до людей, явищ, речей і подій визначається багатьма факторами, але, зрештою, нашими оцінками. Отже, соціальне настановлення – це і є наше ставлення до кого-небудь або до чого-небудь, що склалось на основі знання й оцінки.

Відкриття феномена атитюду привернуло увагу багатьох науковців,

тому певний час існувало чимало визначень цього поняття, які часто суперечили один одному. Г. Олпорт нарахував 17 різних його інтерпретацій і, проаналізувавши їх, визначив ті ознаки атитюду, які вважаються визначальними на сьогодні. Ці ознаки зводяться до того, що атитюд: є певним станом свідомості; утілює в собі готовність до реакції; має структуру; формується на основі попереднього досвіду; спрямовує поведінку і справляє на неї динамічний вплив.

Історія вивчення атитюду знаменується також відомим експериментом американського соціолога Річарда Лап'єра, який був проведений на початку 30-х років XX століття [19]. Суть експерименту Лап'єра, відомого як "парадокс Лап'єра", полягала в перевірці зв'язку між атитюдом і реальною поведінкою людей. У 1934 р. Лап'єр разом із двома китайськими студентами здійснив подорож по США, відвідавши 252 готелі. Незважаючи на широко поширені етнічні упередження, у всіх готелях, крім одного, їх приймали за абсолютними стандартами сервісу. Пізніше, через два роки, Р. Лап'єр надіслав листи до 251 готелю, запитуючи про можливість прийому китайців знову, і отримав негативні відповіді від більшості (відповіді надійшли лише зі 128 готелів, причому у 90% листів зазначалося про відмову обслуговувати китайців). Це явище продемонструвало розбіжність між негативними атитюдами щодо китайців та реальною позитивною поведінкою господарів готелів. М. Рокич пояснив цей парадокс тим, що у людей одночасно можуть існувати два подібних атитюди: безпосередньо на об'єкт і на ситуацію, пов'язану з цим об'єктом. В експерименті Лап'єра негативний атитюд до китайців поступився перед позитивним атитюдом до ситуації, яка вимагала дотримання правил гостинності, стандартів сервісу та іміджу готелю. Таким чином, експеримент Лап'єра став важливим кроком у розумінні складної взаємодії між атитюдами й поведінкою.

Структура соціального настановлення. Ставлення людини до будь-якого об'єкта може виявлятися на трьох рівнях: на усвідомленому, тобто раціональному, на емоційному і на рівні конкретної поведінки, у якій

фактично знаходить відображення схильність уникати об'єкта або наближатися до нього. Відповідно у структурі атитюду виокремлюють (М. Сміт) три компоненти: 1) когнітивний (усвідомлення об'єкта соціального настановлення); 2) афективний (емоційна оцінка об'єкта, виявлення почуття симпатії або антипатії до нього); 3) поведінковий, або конативний (спонукання до послідовної поведінки щодо об'єкта) [4].

Когнітивний (або пізнавальний, інформаційний) компонент включає знання, думки, твердження щодо об'єкта атитюду. Цей елемент пов'язаний із сприйняттям об'єкта та виражає наше осмислене ставлення до нього, базуючись на знаннях про об'єкт; раціональне обґрунтування цього ставлення; можливу рефлексію самою людиною такого ставлення.

Афективний (або емоційний) компонент відображає ставлення до об'єкта через емоції (почуття, переживання), які він викликає. Саме цей елемент відіграє ключову роль у регулятивній функції (здатність контролювати власну поведінку) атитюду, пронизуючи когнітивний та конативний компоненти. Деякі вчені визнають емоційний компонент атитюду виключно як оцінний за своїм характером і тому схильні вважати його ядром соціального настановлення. А в когнітивному і поведінковому компонентах дослідники вбачають своєрідний “приріст”, що формується довкола емоційного компонента як своєрідної матриці, з якої когнітивний і поведінковий компоненти “ростуть” [4].

Поведінковий (або конативний) компонент визначає готовність до конкретних дій чи поведінки стосовно об'єкта. Цей компонент соціального настановлення показує, як саме когнітивне та емоційне ставлення до соціального об'єкта відображаються в конкретних діях та вчинках людини. У реальному житті людина одночасно піддається впливу кількох соціальних настановлень, стереотипів, а також цінностей, поглядів та переконань. Таким чином, фактична поведінка людини є результатом впливу цих різноманітних факторів. Тож поведінковий компонент соціального настановлення не є лінійно залежним від змістів когнітивного та емоційного компонентів. Саме

тому він розглядається багатьма науковцями як такий, що меншою мірою пов'язаний з двома першими компонентами – когнітивним і емоційним, більш віддалений від них. [4].

Функції соціального настановлення. Основними функціями соціального настановлення є регулятивна та випереджувальна, які визначають готовність індивіда до дії (здатність контролювати власну поведінку) та передумови самої дії (умови, які призводять або визначають здійснення певної дії) [4].

На особистісному рівні вирізняють (Д. Кац) чотири основні функції атитюду:

- 1) пристосувальну (або утилітарну, адаптивну) – завдяки атитюду суб'єкт зосереджується на тих об'єктах, які сприяють досягненню його цілей;
- 2) функцію знання – атитюд у спрощеній формі інформує суб'єкта про спосіб поведінки щодо конкретного об'єкта;
- 3) функцію цінності (або вираження) – за допомогою атитюдів людина виражає власні ціннісні орієнтири і самостверджується як особистість;
- 4) функцію захисту – атитюд сприяє розв'язанню внутрішніх конфліктів особистості.

Деякі дослідники вказують на протиріччя між описаними компонентами структури, стверджуючи, що когнітивний елемент (знання про об'єкт) містить певну оцінку об'єкта як позитивного або негативного, а поведінковий включає в себе оцінку дії щодо предмета атитюду. Тому в реальному дослідженні атитюду досить складно чітко відділити когнітивний та поведінковий елементи від емоційного. До того ж, соціальні настановлення людини не завжди відображають її фактичні вчинки у певній ситуації через внутрішні (суперечливі атитюди щодо одного й того ж об'єкта, внутрішні конфлікти, емоційний стан) та зовнішні фактори (соціальний тиск, непередбачувані обставини, культурні відмінності).

Важливими ознаками соціального настановлення є інтенсивність позитивного чи негативного афекту, тобто ставлення до якогось психологічного об'єкта, та її латентність, або недоступність для прямого

спостереження. Виходячи з цих ознак, атитюд вимірюється на підставі вербальних самозвітів опитуваних. Цей самозвіт є нічим іншим, як узагальненою оцінкою особистості власного почуття схильності або несхильності до конкретного об'єкта. Інакше кажучи, атитюд - це міра почуття (афекту), викликаного конкретним об'єктом («за» чи «проти»). Саме так побудовані відомі шкали вимірювання соціальних настанов Л. Терстоуна, Д. Лайкерта та інших, що є біполярним континуумом з полюсами: «дуже добре» - «дуже погано», «повністю згоден» — «повністю незгоден» [7]. Отже, виділення в структурі соціального настановлення трьох компонентів є певним теоретичним узагальненням, тому атитюд безсумнівно треба досліджувати та розглядати в цілісному контексті внутрішнього світу конкретної людини і зовнішньої соціальної реальності для забезпечення достовірності та адекватності отриманих результатів.

Таким чином, атитюд – це соціально-психологічний феномен, який відображає стійку готовність особистості до оцінювання та реагування на соціальні об'єкти чи ситуації. Він формується на основі попереднього досвіду, соціальних цінностей та очікувань оточення, динамічно впливає на поведінку і реакції індивіда та забезпечує стабільність і спрямованість діяльності в межах соціальних відносин і міжособистісних зв'язків. Структура соціального настановлення складається з когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів. Головними функціями атитюду є пристосувальна (адаптивна), функція експресії цінностей, функція знання та функція захисту.

1.2. Ставлення учасників педагогічного процесу до дистанційного навчання

Введення карантинних обмежень та перехід до дистанційної форми навчання став примусовою реальністю для багатьох українських навчальних закладів у зв'язку з поширеністю пандемії COVID-19.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій від тих, хто навчає, до тих, хто навчається. За визначенням в наказі Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [16]. На думку науковця І. Блощинського, дистанційне навчання розглядається як ефективний засіб забезпечення неперервності освіти, шлях до її демократизації, гуманізації та варіативності [2].

Вітчизняні фахівці проводили дослідження у 2020 році, метою якого було розкриття особливостей ставлення студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. Згідно з отриманими даними було з'ясовано, що позитивно ставляться до дистанційної форми навчання 48%, нейтрально — 30%, негативно — 22% опитаних [5].

Дослідження вітчизняних вчених, проведене у 2020 році, було спрямоване на виявлення громадської думки щодо ефективності використання онлайн інструментів для забезпечення дистанційного навчання учнів, а також визначенню освітніх ресурсів, електронних засобів навчання, які користуються найбільшим попитом серед вчителів в умовах карантину. В опитуванні взяли участь 607 респондентів, серед яких: учителі, керівники шкіл, асистенти вчителів, шкільні психологи, соціальні педагоги. Результати опитування показали, що 95,5% респондентів в умовах карантину здійснювали навчально-виховну діяльність, що свідчить про відповідальне ставлення педагогів до своєї роботи; 4,5% - не здійснювали. Згідно отриманих даних було з'ясовано, які на думку вчителів є перешкоди до

здійснення дистанційного навчання в умовах карантину: недостатність досвіду – 58,6%; обмежений доступ до Інтернету – 35,3%; недостатньо інформації – 20,2%; нечіткі інструкції від адміністрації ЗЗСО – 10%; недостатня мотивація – 7,8%. Також серед переліку перешкод респонденти зазначали такі: недостатні технічні можливості учнів; недостатня організованість власної діяльності; недостатня мотивація учнів; відсутність можливості підготувати вчителів до дистанційного навчання. Позитивна тенденція спостерігається в тому, що 61% вчителів активно займалися самоосвітою для забезпечення та організації дистанційного навчання. Позитивним також є те, що вчителі почали опановувати нові онлайн інструменти та шукати зручні для себе та учнів навчальні платформи, що дозволять забезпечити групове дистанційне навчання. Було отримано відповіді респондентів щодо готовності вчителів до дистанційного навчання за 5-бальною шкалою: 1 бал – 2,8%; 2 бали – 14,6%; 3 бали – 51,6%; 4 бали – 24,3%; 5 балів – 6,7%. Також респонденти відзначали труднощі дистанційного навчання, пов'язані з потребою у підвищенні кваліфікації в умовах карантину: 40% респондентів наголосили, що потребують онлайн курсів та вебінарів, які нададуть їм практичні поради щодо того, яким чином організувати дистанційне навчання та, водночас, забезпечать сертифікатами, які будуть зараховуватись під час атестації педагогічних працівників; 20% респондентів зазначили, що вони потребують знань та чітких інструкцій щодо використання онлайн інструментів, навчальних платформ для організації групової роботи, відео конференцій; 10% зазначили як потребу нестачу часу, щоб самостійно розібратись, яким чином організувати та забезпечити дистанційне навчання; 10% респондентів мають бажання підвищити кваліфікацію за окремими предметами під час онлайн курсів; 10% респондентів відповіли, що потребують супроводу під час проведення дистанційного навчання, бо погано володіють комп'ютером та не вміють використовувати онлайн ресурси; 10% з них зазначили, що не мають жодних потреб [6].

Вітчизняне дослідження, проведене у 2021 році, мало за мету виявлення ставлення українських учнів та їхніх батьків до дистанційного навчання як альтернативи очній формі навчання під час пандемії та з'ясування переваг і недоліків дистанційного навчання. В анкетуванні взяли участь школярі 1-11 класів та батьки дітей різного шкільного віку. За підсумками анкетування учнів отримано такі результати: 49% учнів відповіли, що під час дистанційного навчання їм довелося самостійно опановувати новий матеріал за підручниками; 45% вивчали нові теми на уроках, які транслювалися на телебаченні «Всеукраїнською школою онлайн»; 39,6% повідомляють, що їхні вчителі регулярно проводили онлайн-уроки. Також 55% учнів відповіли, що на дистанційному навчанні домашніх завдань було більше, ніж зазвичай; 31,5% – стільки ж, як під час навчання в школі, 9,4% – менше, ніж зазвичай. Було з'ясовано, що 55,7% учнів за час дистанційного навчання підвищили свою успішність; 31,5% – рівень якості навчання не змінився; у 10,7% респондентів успішність погіршилася. Також 55,7% учнів відповіли, що їм було досить легко навчатися онлайн; 38,3% – важко. На основі анкетування батьків було виявлено такі результати: 55,3% батьків відповіли, що вчителі регулярно проводили онлайн-уроки; 51,3% – що дітям доводилося самостійно опановувати новий матеріал за підручниками; 27,6% батьків повідомили, що їхні діти навчалися на уроках, які транслювалися на телебаченні «Всеукраїнською школою онлайн». Також 46,1% батьків відповіли, що домашніх завдань було більше, ніж зазвичай; 38,2% – стільки ж, як під час навчання в школі; 10,5% – менше, ніж зазвичай. 39,5% батьків відповіли, що успішність дітей за час дистанційного навчання не змінилася; 35,5% повідомили, що оцінювальні бали успішності дітей стали кращими; 18,4% – гіршими. 59,2% батьків відповіли, що дітям було важко навчатися онлайн; 28,9% – досить легко. Результати анкетування щодо переваг дистанційного навчання показали, що 70,5% учнів вважають дистанційне навчання в цілому комфортним; 62,4% поділяють думку щодо збільшення у цей період часу на відпочинок, хобі, підготовку до іспитів;

57,7% обрали перевагою набагато вільніший розклад занять; 54,4% були задоволені тим, що їм не потрібно витрачати час на дорогу до/зі школи; 40,9% сподобалося, що під час навчання онлайн більшість завдань можна виконувати на комп'ютері, ноутбучі; 3,5% не вбачають жодних переваг у дистанційному навчанні. Серед недоліків дистанційного навчання 59,8% учнів зазначили, що без пояснень і допомоги вчителів навчатися складніше; 52,3% суттєвим недоліком вважають брак живого спілкування; 34,9% відчували дискомфорт через те, що техніка часто підводила їх у найбільш відповідальний момент; 24,8% вважають, що шкільна програма не пристосована до такої форми навчання; на думку 16,1% респондентів, і вчителям, і учням не вистачає навичок роботи з технікою; 3,5% не вбачають у дистанційному навчанні жодних недоліків [12].

Зарубіжні дослідники у 2021 році проводили опитування, метою якого було дослідження ставлення студентів та випускників із 21 країни світу щодо дистанційного навчання, зокрема у контексті пандемії COVID-19 та змін, які відбуваються в системах освіти всього світу. За результатами дослідження було виявлено, що перехід на дистанційне навчання під час карантину сподобався більшості студентів, 48% з них висловлювали бажання, щоб їхній університетський курс включав значно більше онлайн-навчання. Лише третина опитаної молоді заявила, що проти цього. Противників дистанційної освіти більше, ніж поцінувачів, у Мексиці, Бразилії, Індонезії, Малайзії. У цих країнах студенти стикалися з браком гаджетів, а університети мали проблеми з організацією регулярного навчання. Враження від вже пройденого дистанційного навчання у студентів США та Європи різноманітні: позитивного та негативного досвіду порівняно однаково. У Китаї всі опитані були впевнені, що вчителі розробили для них максимально ефективні онлайн-уроки. А ось у Японії — навпаки: молодь сумнівалася в якості навчання та вмінні викладачів ефективно працювати онлайн. Якби онлайн-навчання коштувало менше, ніж очне, або його включення до стандартних програм знизило б вартість вищої освіти, такий варіант обрали б

дві третини студентів з усіх опитаних країн [10].

Вітчизняні дослідники у 2021 р. проводили опитування, метою якого було виявлення ставлення студентів і викладачів до дистанційного навчання, а також дослідження уявлень про його переваги та недоліки. За результатами анкетування було виявлено ставлення викладачів до дистанційного навчання: 25% – подобається дистанційне навчання; 45,83% – не подобається; 29,17% – не визначились. Були визначені найбільш вагомими можливості дистанційного навчання для викладачів: гнучкість у виборі найбільш зручних умов (місця і часу) – 35,67 %; опрацювання теоретичного матеріалу на різних онлайн-платформах – 19,83 %; індивідуалізація навчання – 10,83%; комплексне ознайомлення з дисципліною – 25,17%; переваги відсутні – 8,5%. Також було з'ясовано, які фактори, на думку викладачів, заважають отримати студентам якісну освіту в режимі дистанційного навчання: відсутність живого контакту – 56,83%; прояви академічної недоброчесності – 2,83%; недостатній рівень володіння засобами інформаційних і комунікаційних технологій – 4,67%; відсутність безперебійного доступу до мережі Інтернет – 22,5%; розробка в стислий термін програм, методичного забезпечення дисциплін, підготовка онлайн-лекцій – 8,5%; відсутність труднощів – 4,67%. Було виявлено, чи задоволені взагалі викладачі впровадженням технологій дистанційного навчання: 37,5% – так; 16,67% – ні; 45,83% – не можуть визначитись. Отже, незважаючи на те, що тільки одній чверті викладачів подобається дистанційне навчання, вони готові до використання інформаційних технологій задля підготовки майбутніх фахівців [17].

У дослідженні 2021 року, яке проводилося вітчизняними вченими, досліджувалося ставлення до дистанційного навчання студентів медичного навчального закладу. За результатами опитування було виявлено, що чверть студентів мають нейтральне ставлення до дистанційного навчання, тобто вони не відчувають особливого дискомфорту, 25% виявили негативне ставлення до викладання дисциплін дистанційно, 20,7% мають добре ставлення, 17,7% вкрай негативне ставлення і лише 11,6% студентів мають

дуже добре ставлення до даного формату навчання. Також були описані позитивні чинники дистанційного навчання за результатами суб'єктивного оцінювання здобувачів вищої освіти: 21,4% студентів найбільш позитивним у дистанційному навчанні вбачають відсутність переїздів між корпусами; 20,5% зазначили позитивним фактором наявність вільного часу; 16,8% студентів відзначили, що немає нічого позитивного у дистанційному навчанні; перебування дома — 13,4%; збереження власного життя та здоров'я відзначили як позитивне 11,3% респондентів; економія грошей на переїзди та оренду житла виділили 7,8% і лише 1,2% студентів відповіли, що їх влаштовує все. Також були висвітлені негативні чинники дистанційного навчання за результатами суб'єктивного оцінювання студентів: 34,2% респондентів вказали як основний недолік відсутність медичної практики; 20% відзначили значне погіршення якості навчання студентів (викладачі почали гірше пояснювати матеріал, з'явилася необхідність самостійно засвоювати великий об'єм матеріалу); 16% — технічні причини (проблеми з інтернетом та відсутність технічних засобів у студентів.); 13,4% — відсутність соціальних контактів; 6,4 % опитаних заявили, що абсолютно все для них є негативним та 7,9%, що нічого негативного вони не бачать у дистанційному навчанні [13].

Таким чином, різні учасники освітнього процесу мають неоднозначне ставлення до дистанційного навчання, зазначаючи як переваги, так і недоліки цієї форми навчання. В цілому, учні мають досить різноманітне ставлення до дистанційного навчання. Багато хто вважає цю форму навчання загалом комфортною через відсутність необхідності витратити час на дорогу до школи, можливість вільніше планувати свій час (більше використовувати його для відпочинку, хобі, підготовку до іспитів), а також можливість виконувати більшість завдань на комп'ютері. Дистанційне навчання також дозволило багатьом учням підвищити свою успішність. Однак учні відзначають суттєві недоліки, такі як складність навчання без пояснень і допомоги вчителів, брак живого спілкування, технічні проблеми, а також

недостатню підготовленість шкільної програми до такого формату навчання. Щодо вчителів, багато з них зазначають ряд перешкод та труднощів у здійсненні дистанційного навчання. Найбільш поширеними перешкодами, на які вони вказують, є брак досвіду, обмежений доступ до Інтернету, нестача інформації, нечіткі інструкції від адміністрації та низька мотивація. Однак, важливо відзначити позитивний аспект: більшість вчителів активно займалися самоосвітою для організації дистанційного навчання, шукали нові онлайн-інструменти та навчальні платформи для забезпечення групового навчання. Багато вчителів також виявляли бажання підвищити свою кваліфікацію та отримати практичні поради щодо організації дистанційного навчання. Таким чином, вчителі активно пристосовуються до нових умов та викликів, що виникають у зв'язку з дистанційним навчанням, та прагнуть забезпечити якісну освіту для своїх учнів у цих умовах.

Серед студентів також спостерігається розмаїття ставлень до дистанційного навчання: приблизно половина висловлюють позитивне ставлення, тоді як інші залишаються нейтральними або негативно налаштованими, зосереджуючись на труднощах цього формату. Серед переваг студенти відзначають відсутність необхідності переїздів між корпусами, наявність вільного часу, можливість навчання вдома, збереження здоров'я, а також економію коштів на переїзди та оренду житла. Однак, існують значні недоліки, такі як недостатність практичних занять, зниження якості навчання (необхідність самостійного опанування великого обсягу матеріалу), технічні проблеми і брак соціальних контактів. Міжнародний досвід також показує різноманітність у сприйнятті онлайн-навчання: студенти в США і Європі мають змішаний досвід, у Китаї оцінюють дистанційне навчання позитивно, а в Японії сумніваються в його якості. За результатами досліджень можна зробити висновок, що ставлення викладачів до дистанційного навчання також є неоднозначним. Значна частина викладачів висловлює незадоволення дистанційним навчанням, тоді як лише невелика частина має позитивне ставлення до цього формату, а деякі

залишаються нейтральними. Основними перевагами дистанційного навчання, які відзначають викладачі, є гнучкість у виборі зручних умов для проведення занять, можливість опрацювання теоретичного матеріалу на різних онлайн-платформах, індивідуалізація навчання та комплексне ознайомлення з дисципліною. Водночас, викладачі вказують на серйозні недоліки, такі як відсутність живого контакту зі студентами, технічні проблеми, недостатній рівень володіння інформаційними і комунікаційними технологіями та складність швидкої розробки програм, методичного забезпечення й онлайн-лекцій. Незважаючи на те, що лише чверть викладачів задоволена дистанційним навчанням, більшість з них готові використовувати інформаційні технології для підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, демонструючи гнучкість і адаптивність до нових умов.

Отже, дистанційне навчання має свої плюси (гнучкий графік, наявність вільного часу, можливість навчання вдома, збереження здоров'я, індивідуалізація навчання, економія коштів, а також можливість опрацювання теоретичного матеріалу на різних онлайн-платформах) та мінуси (брак живого спілкування, технічні проблеми, недостатність практичних занять, необхідність самостійного опанування великого обсягу матеріалу), які сприймаються по-різному учнями, вчителями, студентами та викладачами. Хоча певні аспекти дистанційного навчання виявилися корисними, значні труднощі та недоліки потребують вирішення та вдосконалення для забезпечення ефективного навчального процесу онлайн.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Методика та процедура дослідження

Для проведення емпіричного дослідження, метою якого було вивчення особливостей ставлення студентської молоді до дистанційного навчання, нами було розроблено авторську анкету (Додаток 1). Ця анкета містила завдання з елементами шкалювання та складалася з трьох частин, що відповідають структурі атитюду: когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

– Частина 1. «Когнітивний компонент». Ця частина анкети включала питання про знання та переконання студентів щодо дистанційного навчання. Питання включали оцінювання таких аспектів, як ефективність дистанційного навчання, його переваги та недоліки.

– Частина 2. «Емоційний компонент». Ця частина досліджувала емоційні реакції студентів на дистанційне навчання. Питання були спрямовані на виявлення різних емоційних станів.

– Частина 3. «Поведінковий компонент». Ця частина анкети охоплювала різні аспекти поведінки студентів у контексті дистанційного навчання. Питання стосувалися їхніх дій, пов'язаних із участю у онлайн-заняттях та виконанням домашніх завдань.

Для збору інформації були використані: теоретичний огляд наукової літератури вітчизняних і зарубіжних авторів з проблеми дослідження та метод анкетування. Авторська анкета була представлена у Google Forms.

Для обробки й аналізу отриманих даних застосовувалися методи первинного та вторинного математико-статистичного аналізу. Первинний статистичний аналіз включав підрахунки середніх значень та стандартного

відхилення, що дало змогу визначити основні тенденції та варіативність даних. Вторинний аналіз був проведений за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, який дозволив порівняти незалежні вибірки та виявити статистично значущі відмінності у ставленні різних груп студентів до дистанційного навчання.

Емпіричне дослідження проводилося в березні-квітні 2024 р. і відбувалося в три етапи:

1. Проведення дослідження.
2. Обробка даних та аналіз отриманих результатів.
3. Порівняння отриманих результатів у 2-х групах досліджуваних: студентів бакалаврату та магістратури.

На першому етапі, серед досліджуваних була розповсюджена авторська анкета за допомогою онлайн-платформи Google Forms, в якій респондентів просили дати відповіді на питання анкети. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, що сприяло отриманню чесних і відкритих відповідей. Зазначимо, що всі респонденти впоралися із завданням, виконавши його у повному обсязі.

На другому етапі, спочатку було проведено первинну обробку результатів, а згодом застосовано методи первинного та вторинного статистичного аналізу для виявлення основних тенденцій, варіації та статистично значущих відмінностей у ставленні студентів до дистанційного навчання за допомогою програми SPSS.

На третьому етапі, було порівняно результати двох груп досліджуваних, щоб виявити будь-які відмінності у їхньому ставленні до дистанційного навчання.

Вибірку дослідження становили студенти різних рівнів вищої освіти ННІ психології та соціальної роботи Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Загальна кількість респондентів – 63 особи, з яких 33 – магістранти першого курсу навчання і 30

– бакалаври, які навчаються на другому та четвертому курсах. Варто відзначити, що з усього числа учасників дослідження більшість, а саме 58 осіб, складали жінки, тоді як чоловіків було всього 5.

2.2. Отримані результати та їхній аналіз

Перейдемо до представлення результатів проведеного дослідження та їхнього аналізу. Щодо *когнітивного компонента*, ми отримали наступні результати (див. табл. 1).

Найбільшою мірою студенти-бакалаври погоджувалися із такими твердженнями про переваги дистанційного навчання: «Зменшення витрат на проїзд та житло» - 4,6 бали; «Можливість бути присутнім на парі, навіть коли захворів» - 4,4 бали; «Можна довше поспати» - 4,3 бали; «Легкий доступ до навчальних матеріалів у зручний час» - 4,2 бали; «Навчання проходить у більш комфортних умовах (вдома)» - 4,2 бали; «Гнучкість графіку навчання» - 4,1 бали; «Більше вільного часу на роботу (підробіток)» - 4,1 бали; «Більше вільного часу на відпочинок, хобі» - 4,0 бали. Найменшою мірою студенти-бакалаври погоджувалися із таким твердженням про недоліки дистанційного навчання: «Не завжди є можливість і час поставити всі важливі питання з навчального процесу викладачеві» - 2,8 балів.

Найбільше студенти-магістранти погоджувалися із такими твердженнями про переваги дистанційного навчання: «Зменшення витрат на проїзд та житло» - 4,7 бали; «Можливість бути присутнім на парі, навіть коли захворів» - 4,5 бали; «Можна відключити камеру і зникнути з поля зору викладача» - 4,2 бали; «Гнучкість графіку навчання» - 4,1 бали; «Легкий доступ до навчальних матеріалів у зручний час» - 4,1 бали; «Більше вільного часу на роботу (підробіток)» - 4,0 бали; «Навчання проходить у більш комфортних умовах (вдома)» - 4,0 бали. Та найбільшою мірою студенти-магістранти погоджувалися із такими твердженнями про недоліки

дистанційного навчання: «Відсутність живого спілкування між студентами-одногрупниками» - 4,2 бали; «Багато самостійної роботи» - 4,1 бали; «Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням» - 4,0 бали. Найменшою мірою студенти магістратури погоджувалися із таким

Таблиця 1

**Порівняння результатів бакалаврів та магістрів
(когнітивний компонент)**

Параметри	X ± SD бакалаври	X ± SD магістри	Достовірні відмінності за U-критерієм Манна-Уїтні
Дистанційне навчання – ефективна форма навчання у сучасних реаліях	3,8 ± 1,2	3,9 ± 1,0	–
Дистанційне навчання дозволяє отримати такі ж самі якісні знання, як і офлайн-навчання	3,2 ± 1,5	3,3 ± 1,2	–
Гнучкість графіку навчання	4,1 ± 1,1	4,1 ± 1,0	–
Зменшення витрат на проїзд та житло	4,6 ± 0,9	4,7 ± 0,6	–
Розвиток навичок самодисципліни та самоорганізації	3,7 ± 1,3	3,7 ± 1,1	–
Більше вільного часу на відпочинок, хобі	4,0 ± 1,3	3,8 ± 1,3	–
Більше вільного часу на роботу (підробіток)	4,1 ± 1,1	4,0 ± 1,2	–
Легкий доступ до навчальних матеріалів у зручний час	4,2 ± 1,1	4,1 ± 1,1	–
Цікавіші заняття, порівняно із офлайн-навчанням (використання викладачем відеоматеріалів, інтерактивних завдань, тестів)	3,5 ± 1,4	2,9 ± 1,2	–
Навчання проходить у більш комфортних умовах (вдома)	4,2 ± 1,3	4,0 ± 1,1	–
Можливість бути присутнім на парі, навіть коли захворів	4,4 ± 1,1	4,5 ± 0,8	–
Можна довше поспати	4,3 ± 1,1	3,6 ± 1,4	0,034
Можна відключити камеру і зникнути з поля зору викладача	3,5 ± 1,6	4,2 ± 1,0	–
Відсутність живого спілкування між студентами та викладачем	3,7 ± 1,2	3,9 ± 1,0	–
Відсутність живого спілкування між студентами-одногрупниками	3,8 ± 1,2	4,2 ± 0,8	–
Погіршення у студентів самодисципліни та мотивації	3,3 ± 1,5	3,3 ± 1,1	–
Труднощі в засвоєнні практичних навичок та вмінь	3,1 ± 1,4	3,8 ± 1,1	0,033
Потребує особливих технічних можливостей (стабільний зв'язок, камера тощо) для навчання	3,8 ± 1,1	3,9 ± 1,1	–
Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням	3,2 ± 1,5	4,0 ± 1,2	0,047
Багато самостійної роботи	3,2 ± 1,3	4,1 ± 0,8	0,005
В домашній обстановці більше відволікаєшся від навчального процесу	3,2 ± 1,5	3,5 ± 1,3	–
Регулярне сидіння перед монітором псує здоров'я (гіршає зір, болить голова, спина тощо)	3,6 ± 1,4	3,7 ± 1,1	–
Не завжди є можливість і час поставити всі важливі питання з навчального процесу викладачеві	2,8 ± 1,5	3,2 ± 1,1	–

твердженням про переваги дистанційного навчання: «Цікавіші заняття, порівняно із офлайн-навчанням (використання викладачем відеоматеріалів, інтерактивних завдань, тестів)» - 2,9 балів.

Таким чином, обидві групи респондентів високо оцінюють такі переваги онлайн-навчання: гнучкість графіку навчання; зменшення витрат на проїзд та житло; більше вільного часу для підробітку; легкий доступ до навчальних матеріалів; комфорт навчання вдома, а також можливість бути присутнім на заняттях, навіть якщо захворіли. Це свідчить про однакову важливість цих аспектів для студентів різних рівнів навчання, що, на нашу думку, може бути обумовлено кількома факторами. По-перше, сучасні соціально-економічні умови змушують більшість студентів шукати способи мінімізації витрат і оптимізації часу, незалежно від рівня їхньої освіти. По-друге, високі академічні вимоги й робоче навантаження притаманні всім рівням навчання, що робить гнучкість розкладу та легкий доступ до матеріалів особливо цінними. По-третє, потреба в балансі між навчанням, особистим життям та роботою є спільною для студентів усіх рівнів, а онлайн-навчання надає можливість краще поєднувати ці аспекти життя.

Виявлені відмінності у сприйнятті переваг та недоліків дистанційного навчання між майбутніми бакалаврами та магістрами вказують на різні пріоритети та адаптаційні процеси у цих двох групах студентів. За результатами, студенти-бакалаври більшою мірою оцінюють таку перевагу дистанційного навчання: можна довше поспати. Це може свідчити про те, що через свій молодший вік вони більше цінують можливість відпочинку та гнучкого розпорядку дня. З нашого погляду, для студентів молодших курсів важливість особистого часу та комфортного режиму може бути пріоритетною, оскільки вони все ще формують свої навчальні та життєві звички. Магістранти, навпаки, більше відзначають недоліки дистанційного навчання, зокрема відсутність живого спілкування з одногрупниками, меншу практичну підготовку порівняно з офлайн-навчанням та велику кількість самостійної роботи. На нашу думку, це може бути зумовлено тим, що

магістранти більш орієнтовані на професійний розвиток, здобуття практичних навичок, тому для них значущіші аспекти, які безпосередньо впливають на ефективність навчання та підготовку до майбутньої кар'єри, ніж додатковий час для відпочинку чи сну. Крім того, майбутні магістри можуть мати більш усвідомлене ставлення до свого навчального процесу і цінувати ті аспекти, які сприяють їхньому професійному та академічному розвитку.

За результатами, виявлено найменш оцінені аспекти дистанційного навчання серед обох груп студентів. Серед студентів-бакалаврів, найнижчою оцінкою було оцінено такий недолік: не завжди є можливість і час поставити всі важливі питання з навчального процесу викладачеві. На нашу думку, це може свідчити про те, що бакалаври ще не повною мірою, порівняно із магістрами, оцінили важливість активної взаємодії з викладачами для кращого засвоєння навчального матеріалу. Серед студентів-магістрантів, найнижчою оцінкою було оцінено саме перевагу онлайн-навчання: цікавіші заняття, порівняно із офлайн-навчанням (використання викладачем відеоматеріалів, інтерактивних завдань, тестів). З нашої точки зору, це може вказувати на те, що магістранти, маючи більший академічний досвід, очікують від методів навчання більшої інтерактивності та залученості, ніж те, що забезпечується у дистанційному навчанні порівняно з традиційним, на їх думку.

Таким чином, відмінності у сприйнятті майбутніми бакалаврами та магістрами недоліків та переваг дистанційного навчання можуть бути пов'язані з їхнім академічним досвідом, очікуваннями від навчального процесу та різницею у пріоритетах. Можливо, що студенти-бакалаври виявляють більшу готовність до дистанційного навчання завдяки їхньому молодшому віку, більшій гнучкості та досвіду навчання в такому форматі, тоді як магістранти, з урахуванням їхнього досвіду в традиційних формах навчання, можуть сприймати недоліки дистанційного формату більш виразно.

За результатами вимірювання середнього квадратичного відхилення було виявлено, що найбільший розкид даних спостерігається в групі студентів-бакалаврів за такими шкалами: «Дистанційне навчання дозволяє отримати такі ж самі якісні знання, як і офлайн-навчання» ($\pm 1,5$); «Можна відключити камеру і зникнути з поля зору викладача» ($\pm 1,6$); «Погіршення у студентів самодисципліни та мотивації» ($\pm 1,5$); «Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням» ($\pm 1,5$); «В домашній обстановці більше відволікаєшся від навчального процесу» ($\pm 1,5$); «Не завжди є можливість і час поставити всі важливі питання з навчального процесу викладачеві» ($\pm 1,5$). Студенти магістратури натомість виявились найменш однотайними за шкалою «Можна довше поспати» ($\pm 1,4$). Також за отриманими даними стандартного відхилення виявлено, що обидві групи студентів найбільш однотайними були в оцінці шкали «Зменшення витрат на проїзд та житло» ($\pm 0,9$ для бакалаврів та $\pm 0,6$ для магістрів).

Отже, відмінності у діапазоні розкиду відповідей між студентами-бакалаврами та студентами-магістрами може бути зумовлена декількома факторами. На нашу думку, студенти магістратури, які мають більше досвіду та зазвичай є старшими за віком порівняно з бакалаврами, мають більш усвідомлене та стійке ставлення до навчання і висловлюють свої думки впевненіше. Студенти-бакалаври, маючи менше досвіду, можуть бути менш впевненими у своїх знаннях та мати менш чітке уявлення про те, які аспекти навчання важливі для їхньої майбутньої кар'єри, що й впливає на різноманіття їхніх відповідей.

Застосування непараметричного критерія (U-критерій Манна-Уїтні) для порівняння двох груп різних рівнів вищої освіти показало наявність статистично значущих відмінностей (Додаток 2) в оцінці таких параметрів когнітивної складової ставлення студентів до дистанційного навчання, як: «Можна довше поспати» – $p=0,034$ (при $p \leq 0,05$). Бакалаври вище оцінили таку перевагу дистанційного навчання (середній ранг - 36,8), порівняно із магістрами (27,7). На наш погляд, це може свідчити про те, що бакалаври

надають більшої значимості та активніше користуються цією перевагою дистанційного навчання через те, що у них більше вільного часу та менше позанавчальних зобов'язань. Магістри, натомість, зазвичай мають більш усвідомлене ставлення до свого часу, який вони використовують не лише для відпочинку, але й для виконання робочих, сімейних або інших обов'язків.

Також між групою бакалаврів та групою магістрів існують достовірні відмінності за параметром «Труднощі в засвоєнні практичних навичок та вмінь» – $p=0,033$ (при $p \leq 0,05$). Магістранти вище оцінили цей недолік дистанційного навчання (середній ранг – 36,6), ніж бакалаври (27,0). З нашої точки зору, такі відмінності можуть бути зумовлені кількома факторами. По-перше, магістерські програми часто включають складніші та вузькопрофільні курси, які вимагають глибшого розуміння, практичних навичок та дослідницької діяльності, що не повною мірою забезпечується під час онлайн-навчання. По-друге, магістратура часто залучає студентів з попередньою освітою в іншій галузі, через що їм складніше адаптуватися до нової спеціальності, освоювати практичні навички та нові знання в умовах дистанційного навчання. Натомість студенти-бакалаври навчаються за більш загальними та теоретичними програмами, які не потребують такої глибокої практичної спеціалізації, що знижує рівень труднощів у засвоєнні практичних навичок для них порівняно із магістрами.

У зв'язку з отриманими результатами, між групами бакалаврів та магістрів існують значущі відмінності за параметром «Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням» – $p=0,047$ (при $p \leq 0,05$). Магістранти вище оцінили такий недолік онлайн-навчання (середній ранг – 36,2), ніж студенти бакалаврату (27,3). З нашого погляду, це може свідчити про те, що майбутні магістри проявляють більшу мотивацію та усвідомлене ставлення до процесу навчання, тому вони більше уваги приділяють питанням, пов'язаним з практичною підготовкою до майбутньої професійної діяльності, що реалізується не в повній мірі під час навчання в онлайн-середовищі. Також варто врахувати, що сучасні студенти-бакалаври

більшу частину періоду навчання на бакалавраті провели у форматі дистанційного навчання через пандемію. Тому їхній досвід у порівнянні обсягів практичної підготовки може бути обмеженим через відсутність достатнього досвіду у форматі офлайн-навчання, що і зумовило наявність відмінностей в оцінці цього параметра.

Застосування непараметричного критерію виявило значущі відмінності між групою бакалаврів та групою магістрів в оцінці показника «Багато самостійної роботи» – $p=0,005$ (при $p \leq 0,01$). Магістри об'єм самостійної роботи оцінюють як більший (середній ранг - 37,9), порівняно із оцінкою бакалаврів (25,5). На нашу думку, ця різниця може бути зумовлена кількома факторами. По-перше, програми магістратури часто включають більш трудомісткі та спеціалізовані курси, які вимагають значного обсягу самостійного вивчення та досліджень порівняно із програмами бакалаврату. По-друге, студенти-магістранти у зв'язку із старшим віком можуть мати менше вільного часу через роботу, сім'ю та інші зобов'язання, що створює враження більшого обсягу самостійної роботи для них. Натомість студенти-бакалаври оцінюють обсяг самостійної роботи як менший, порівняно із магістрами, у зв'язку з меншою складністю їх програм та меншим обсягом зобов'язань, які необхідно виконати в молодшому віці.

Щодо *емоційного компонента*, було отримано наступні результати (див. табл. 2).

Найбільше студенти-бакалаври висловлювали згоду щодо твердження: «Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно» - 4,4 бали. Найменшою ж мірою вони погоджувалися із твердженням: «Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу» - 3,2 бали. Оцінки на рівні середніх були отримані за такими шкалами: «Мені подобається навчатися дистанційно», «Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу».

Таблиця 2

Порівняння результатів бакалаврів та магістрів (емоційний компонент)

Параметри	$X \pm SD$ бакалаври	$X \pm SD$ магістри	Достовірні відмінності за U-критерієм Манна-Уїтні
Мені подобається навчатися дистанційно (онлайн)	$3,9 \pm 1,2$	$4,2 \pm 0,9$	–
Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно (онлайн)	$4,4 \pm 0,9$	$4,5 \pm 0,8$	–
На онлайн-заняттях я відчуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях	$3,8 \pm 1,4$	$3,5 \pm 1,1$	–
Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу	$3,2 \pm 1,5$	$3,4 \pm 0,9$	–

Найбільшою мірою магістранти погоджувалися із такими твердженнями: «Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно» - 4,5 бали; «Мені подобається навчатися дистанційно» - 4,2 бали. Найменше вони висловлювали згоду щодо твердження: «Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу» - 3,4 бали. Оцінки на рівні середніх були отримані за шкалою: «На онлайн-заняттях я відчуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях».

Таким чином, обидві групи досліджуваних найбільшою мірою погоджуються із твердженням про те, що їм подобається складати заліки та іспити дистанційно. Водночас, студенти магістратури проявляють більш виражену тенденцію до позитивного сприйняття навчання дистанційно в цілому у порівнянні зі студентами бакалаврату. Найменшою мірою, порівняно із іншими висловлюваннями емоційного компоненту анкети, обидві групи погоджувалися із твердженням, що онлайн-заняття не викликають у них стресу. Це може свідчити про наявність певних труднощів або недоліків у дистанційному навчанні, які можуть впливати на емоційний стан студентів і викликати стрес, незважаючи на їхнє загальне позитивне ставлення до цієї форми навчання.

За результатами вимірювання стандартного відхилення було з'ясовано, що майбутні бакалаври найменш однотайними були в оцінці параметрів:

«Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу» ($\pm 1,5$); «На онлайн-заняттях я почуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях» ($\pm 1,4$). У групі магістрантів найбільший розкид даних спостерігається за параметром: «На онлайн-заняттях я почуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях» ($\pm 1,1$). Також було виявлено, що найменш розходилися в думках обидві групи студентів при оцінці параметра: «Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно» ($\pm 0,9$ для бакалаврів та $\pm 0,8$ для магістрів).

За результатами застосування непараметричного критерію Манна-Уїтні для порівняння групи бакалаврів та групи магістрів в оцінці емоційної складової ставлення студентів до дистанційного навчання не виявлено статистично достовірних відмінностей (Додаток 3).

Отже, обидві групи студентів найбільш позитивно ставляться до можливості складати заліки та іспити онлайн, що може свідчити про комфортність та задоволеність цією формою навчання для них. Водночас, магістранти виявляють більш виражену тенденцію до позитивного сприйняття дистанційного навчання взагалі, порівняно зі студентами-бакалаврами. На наш погляд, відсутність статистично значущих відмінностей в емоційній реакції на онлайн-заняття між бакалаврами та магістрами може бути зумовлена індивідуальними особливостями або попереднім досвідом кожного студента, а не суттєвими різницями у рівнях освіти.

Щодо *поведінкового компонента*, ми отримали такі результати (див. табл. 3).

Найбільшою мірою майбутні бакалаври погоджувалися із висловлюваннями: «Я виконую усі запропоновані викладачами завдання» - 4,1 бали; «Я завжди вчасно підключаюся до онлайн-занять» - 4,0 бали. Найменшою мірою вони погоджувалися із твердженнями: «Я відвідую усі онлайн-заняття» - 3,3 бали; «Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях» - 3,0 бали.

Найбільше магістранти висловлювали згоду щодо таких тверджень: «Я

виконую усі запропоновані викладачами завдання» - 4,5 бали; «Я відвідую усі онлайн-заняття» - 4,3 бали; «Я завжди вчасно виконую завдання викладачів (дотримуюся встановлених дедлайнів)» - 4,3 бали; «Я завжди вчасно підключаюся до онлайн-занять» - 4,3 бали. Найменшою мірою вони погоджувалися із висловлюванням: «Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях» - 3,1 бали.

Таблиця 3

**Порівняння результатів бакалаврів та магістрів
(поведінковий компонент)**

Параметри	X ± SD бакалаври	X ± SD магістри	Достовірні відмінності за U-критерієм Манна-Уїтні
Я відвідую усі онлайн-заняття	3,3 ± 1,4	4,3 ± 1,0	0,004
Якщо у мене виникають питання до викладача під час онлайн-заняття, я обов'язково їх ставлю	3,6 ± 1,3	4,0 ± 0,8	–
Я виконую усі запропоновані викладачами завдання	4,1 ± 1,0	4,5 ± 0,8	–
Я завжди вчасно виконую завдання викладачів (дотримуюся встановлених викладачами дедлайнів)	3,6 ± 1,3	4,3 ± 0,8	0,035
Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях	3,0 ± 1,3	3,1 ± 1,0	–
Я завжди вчасно підключаюся до онлайн-занять	4,0 ± 1,1	4,3 ± 0,9	–

Таким чином, можна зробити висновок, що обидві групи студентів висловлювали високу міру згоди щодо виконання ними усіх запропонованих викладачами завдань і вчасного підключення до онлайн-занять, що свідчить про їхню відповідальність та дисциплінованість щодо процесу дистанційного навчання. Водночас, магістранти виявили високий рівень згоди щодо дотримання ними встановлених викладачами дедлайнів при виконанні завдань, порівняно зі студентами бакалаврату, які не так високо оцінили це твердження. На нашу думку, це може бути зумовлено більшою досвідченістю та зрілістю магістрантів, які краще організовують свій час і навчальний процес, а також мають більше мотивації до дотримання дедлайнів у

порівнянні з майбутніми бакалаврами. Також магістранти виявили вищий рівень згоди стосовно відвідування ними усіх онлайн-занять, порівняно з бакалаврами, які найменше погодилися з цим твердженням. З нашої точки зору, це може свідчити про більш виражену зацікавленість і залученість до навчального процесу зі сторони магістрантів, порівняно зі студентами бакалаврату. Спільною для обох груп є найменша згода стосовно регулярного вмикання ними камери на онлайн-заняттях, що може вказувати на можливі технічні проблеми у студентів або недоліки у залученні до цього процесу.

За отриманими даними обчислення середнього квадратичного відхилення було виявлено, що найбільш розходилися у думках студенти-бакалаври при оцінці шкали: «Я відвідую усі онлайн-заняття» ($\pm 1,4$). Магістранти найменш однотайними були в оцінці шкал: «Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях» ($\pm 1,0$); «Я відвідую усі онлайн-заняття» ($\pm 1,0$). Найменший розкид даних в обох групах спостерігається за шкалою: «Я виконую усі запропоновані викладачами завдання» ($\pm 1,0$ для бакалаврів та $\pm 0,8$ для магістрів). До того ж, найбільш однотайними магістранти були також у оцінці таких параметрів: «Якщо у мене виникають питання до викладача під час онлайн-заняття, я обов'язково їх ставлю» ($\pm 0,8$); «Я завжди вчасно виконую завдання викладачів (дотримуюся встановлених дедлайнів)» ($\pm 0,8$).

Отже, отримані дані щодо стандартного відхилення свідчать про різні рівні однорідності відповідей бакалаврів та магістрів за параметрами поведінкового компонента ставлення до дистанційного навчання. Обидві групи студентів найбільш розходилися у своїх відповідях щодо регулярного відвідування онлайн-занять, що може свідчити про різний рівень залученості до навчального процесу, відповідальності та зацікавленості у цьому, незалежно від рівня освіти студентів. Магістранти виявили найменшу однотайність також стосовно регулярного вмикання камери під час онлайн-занять, що може свідчити про більшу зайнятість, наприклад, професійними

чи сімейними обов'язками, що впливає на їхню активну участь у навчальному процесі порівняно з бакалаврами.

Використання непараметричного критерію (U-критерій Манна-Уїтні) для порівняння двох груп студентів з різними рівнями вищої освіти показало наявність статистично значущих відмінностей (Додаток 4) в оцінці таких параметрів поведінкового компонента ставлення до дистанційного навчання, як: «Я відвідую усі онлайн-заняття» – $p=0,004$ (при $p \leq 0,01$). Магістранти вище оцінили свою відвідуваність онлайн-занять (середній ранг - 38,0), порівняно із бакалаврами (25,4). На нашу думку, це може бути обумовлено кількома факторами. По-перше, майбутні магістри можуть бути більш свідомими щодо важливості регулярного відвідування занять, оскільки вони мають більший досвід навчання, ніж бакалаври. По-друге, магістранти, які мають конкретні професійні цілі, можуть бачити пряму залежність між своїм навчанням та майбутніми кар'єрними можливостями, що стимулює їх до дисциплінованості та більш активної участі в навчальному процесі, порівняно із бакалаврами.

Також між групою бакалаврів та групою магістрів виявлені достовірні відмінності в оцінці параметра «Я завжди вчасно виконую завдання викладачів (дотримуюся встановлених дедлайнів)» – $p=0,035$ (при $p \leq 0,05$). Магістри вище оцінили свою відповідальність у виконанні завдань у встановлені дедлайни (середній ранг - 36,4), порівняно із бакалаврами (27,2). З нашої точки зору, це може бути зумовлено кількома факторами. По-перше, студенти магістратури можуть мати більшу мотивацію та відчуття відповідальності за своє навчання, оскільки вони обрали більш спеціалізований і складний шлях навчання, який вимагає високого рівня самоорганізації та усвідомленості. По-друге, майбутні магістри мають краще розвинені навички тайм-менеджменту та самодисципліни, які вони здобули в процесі попереднього навчання та професійної діяльності. Натомість, студенти бакалаврату, перебуваючи на початковій стадії своєї академічної кар'єри, можуть ще не мати достатньо досвіду, мотивації та

дисциплінованості для дотримання всіх дедлайнів, порівняно із магістрантами.

Таким чином, статистично значущі відмінності між групами, виявлені за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, підкреслюють більшу відповідальність магістрантів у відвідуванні онлайн-занять та вчасному виконанні завдань у порівнянні з бакалаврами. На нашу думку, це може бути зумовлено більшою свідомістю та досвідом магістрантів, а також їхніми професійними цілями, які стимулюють їх до більшої дисциплінованості та активної участі в процесі онлайн-навчання.

Отже, аналіз отриманих даних дозволяє виділити основні аспекти ставлення студентів різних рівнів вищої освіти до дистанційного навчання. Результати дослідження свідчать про те, що обидві групи досліджуваних загалом високо оцінюють гнучкість графіку навчання, зменшення витрат на проїзд та житло, вільний час для підробітку, комфорт навчання вдома, легкий доступ до навчальних матеріалів та можливість бути присутнім на заняттях навіть під час хвороби як основні переваги дистанційного навчання. Це підкреслює важливість цих аспектів для студентів незалежно від їхнього рівня освіти. Водночас, між бакалаврами та магістрами виявлено певні відмінності у сприйнятті переваг та недоліків дистанційного навчання. Бакалаври більше цінують можливість відпочинку та вільного часу для хобі, що може бути зумовлено їхнім молодшим віком та іншими життєвими пріоритетами. Магістри, на відміну, більше зосереджені на професійному розвитку та здобутті практичних навичок, тому вони частіше зазначають недоліки, пов'язані з відсутністю живого спілкування з одногрупниками, значним обсягом самостійної роботи та меншою практичною підготовкою, порівняно із офлайн-навчанням.

Аналіз даних, проведений за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні, дозволив виявити статистично значущі відмінності у ставленні студентів бакалаврського та магістерського рівнів до дистанційного навчання. Результати свідчать, що студенти бакалаврату більш високо

оцінили, порівняно із майбутніми магістрами, можливість довшого сну як перевагу онлайн-навчання. З іншого боку, студенти магістратури більш високо оцінили недоліки онлайн-навчання: труднощі в засвоєнні практичних навичок; багато самостійної роботи та менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням. До того ж, магістранти продемонстрували статистично значущу перевагу у відвідуванні онлайн-занять та виконанні завдань відповідно до встановлених дедлайнів, порівняно із бакалаврами.

2.3. Практичне впровадження результатів

Отримані результати можна впроваджувати в навчальній роботі, зокрема при викладанні навчальних дисциплін «Соціальна психологія», «Педагогічна психологія», «Педагогіка вищої школи» тощо для студентів психологічних та педагогічних спеціальностей. Приклад такої лекції наведений нижче.

Тема: Особливості ставлення студентської молоді до дистанційного навчання.

Мета: ознайомити студентів з феноменом соціальних настановлень та результатами дослідження про особливості ставлення вітчизняної студентської молоді до дистанційного навчання.

Хід лекції:

I. Вступ

Питання дистанційного навчання набуло особливої актуальності в умовах глобальних змін, спричинених пандемією COVID-19, яка змусила освітні установи по всьому світу перейти до нових форм навчання. Цей період став випробуванням для всіх учасників освітнього процесу, спричинивши численні зміни в навчанні та комунікації між студентами та викладачами. Розуміння соціальних настановлень, які формують і регулюють

поведінку та сприйняття студентів, дозволить глибше зрозуміти, як вони сприймають дистанційне навчання, які його аспекти вважають найбільш значущими та які виклики вони бачать у цьому процесі. Ми розглянемо ставлення студентів до дистанційного навчання, що допоможе знайти ефективні підходи до його покращення, зробивши його більш комфортним та продуктивним для студентів.

II. Основна частина

План

1. Соціальні настановлення як психологічний феномен.
2. Дослідження особливостей ставлення вітчизняної студентської молоді до дистанційного навчання.

Рекомендована література:

1. Горноста́й П. П., Слюсаревський М. М., Татенко В. О. та ін. Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти. Київ: Талком, 2018. 580 с.
2. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія: підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.
3. LaPiere R. Attitudes vs. Actions. Social Forces. 1934. Vol. 13. P. 230-237.
URL:<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED262/ΠΡΩΤΟΤΥΠΑ%20ΑΡΘΡΑ/LaPiere%20attitudes%20vs%20actions%201934%20SF.pdf> (дата звернення 22.01.2024).
4. Myers D. Social Psychology. New York: The McGraw-Hill Company, 2010. P. 22-34.

1. Соціальні настановлення як психологічний феномен

Дослідження соціальних настановлень, або атитюдів, має глибоке коріння в американській соціології та соціальній психології. Термін "атитюд" (від англ. "attitude" – ставлення) було введено американськими соціологами У. Томасом і Ф. Знанецьким у 1918 році. Вони визначили атитюд як

психологічний процес, що відображає ставлення індивіда до соціального світу та визначається соціальними цінностями, які виступають зовнішньою стороною соціального настановлення. В україномовній психологічній літературі часто використовуються терміни "соціальне настановлення" або "соціальна настанова" як синоніми атитюду.

Соціальне настановлення (атитюд) є одним з основоположних понять соціальної психології. Воно означає соціально зумовлену схильність особистості чи групи до заздалегідь визначеного ставлення-позиції щодо певного соціального об'єкта (людини, явища, події). Атитюд - це стійке, фіксоване утворення особистості, що забезпечує стабільність та спрямованість її діяльності, поведінки, уявлень про світ і саму себе. В американській соціальній психології широко використовується визначення Г. Олпорта: атитюд — це стан психонервової готовності, що формується на основі досвіду і динамічно впливає на реакції індивіда щодо всіх об'єктів або ситуацій, з якими він взаємодіє.

Соціальна настанова формується і функціонує як складова психологічної структури особистості та як складова системи соціальних відносин і міжособистісних зв'язків. Вона відображає не тільки особисті потреби людини, але й вимоги та очікування оточення. Атитюд є поєднанням знання і оцінки, і саме на основі цих компонентів формується наше ставлення до людей, явищ, речей і подій.

Одна з найвідоміших ілюстрацій взаємодії атитюду і поведінки належить американському соціологу Р. Лап'єру. У 1930-х роках він провів експеримент, відомий як "парадокс Лап'єра". Разом з двома китайськими студентами Лап'єр відвідав 252 готелі в США і виявив, що незважаючи на етнічні упередження, їх приймали майже всюди за усіма стандартами сервісу. Проте, коли він пізніше (через два роки) надіслав листи з проханням про прийом китайців, більшість готелів відмовили. Це продемонструвало розбіжність між негативними атитюдами та реальною поведінкою. М. Рокич

пояснив це тим, що у людей одночасно можуть існувати два подібних атитюди: на об'єкт і на ситуацію, пов'язану з цим об'єктом. У даному випадку негативний атитюд до китайців поступився перед позитивним атитюдом до ситуації, що вимагала дотримання правил гостинності та стандартів сервісу.

Структура соціального настановлення включає три компоненти (М. Сміт): когнітивний, афективний і поведінковий. Когнітивний компонент охоплює знання та думки про об'єкт настановлення. Афективний компонент відображає емоції та переживання, які викликає об'єкт, і є ключовим у регуляції поведінки. Поведінковий компонент визначає готовність до дій чи поведінки щодо об'єкта. Хоча всі три компоненти взаємопов'язані між собою, поведінковий компонент часто розглядається як менш залежний від когнітивного та емоційного.

Основні функції атитюду включають регулятивну та випереджувальну, які визначають готовність індивіда до дії та передумови самої дії. На особистісному рівні виділяють (Д. Кац) чотири основні функції соціальної настанови:

- Пристосувальна (або адаптивна) – атитюд допомагає людині зосередитися на об'єктах, які сприяють досягненню його цілей;
- Функція знання – атитюд у спрощеній формі інформує індивіда про спосіб поведінки щодо конкретного об'єкта;
- Функція цінності (або вираження) – за допомогою атитюдів людина виражає власні ціннісні орієнтири і самостверджується як особистість;
- Функція захисту – атитюд сприяє розв'язанню внутрішніх конфліктів особистості.

Таким чином, соціальне настановлення є складним психологічним феноменом, що відображає схильність особистості сприймати й оцінювати певним чином соціально значущі об'єкти, а також відповідно діяти.

2. Дослідження особливостей ставлення вітчизняної студентської молоді до дистанційного навчання

У власному дослідженні, проведеному серед студентів різних рівнів вищої освіти (бакалаври та магістри) ННІ психології та соціальної роботи Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, були виявлені основні аспекти ставлення студентської молоді до дистанційного навчання.

Загальна кількість респондентів – 63 особи, з яких 33 – магістранти першого курсу навчання і 30 – бакалаври, які навчаються на другому та четвертому курсах.

Ставлення за анкетною вивчалось за трьома компонентами: когнітивним, емоційним та поведінковим, відповідно до структури атитюду. Когнітивний компонент охоплював знання та думки студентів щодо дистанційного навчання, емоційний компонент відображав їхні емоції та переживання, а поведінковий компонент визначав конкретні дії та поведінку в контексті дистанційного навчання. Так, **за когнітивною складовою** було виявлено, які переваги та недоліки студенти вбачають у форматі онлайн-навчання. Обидві групи респондентів високо оцінили такі переваги дистанційного навчання: гнучкість графіку навчання; зменшення витрат на проїзд та житло; більше вільного часу для підробітку; легкий доступ до навчальних матеріалів; комфорт навчання вдома, а також можливість бути присутнім на заняттях, навіть якщо захворіли. Це свідчить про однакову важливість цих аспектів для студентів різних рівнів навчання. Водночас, між бакалаврами та магістрами виявлено відмінності у сприйнятті переваг та недоліків дистанційного навчання. *Бакалаври* більше цінують можливість відпочинку та вільного часу для хобі, що може бути зумовлено їхнім молодшим віком та іншими життєвими пріоритетами. *Магістри*, на відміну, більше зосереджені на професійному розвитку та здобутті практичних навичок, тому вони частіше зазначають недоліки, пов'язані з відсутністю

живого спілкування з одногрупниками, значним обсягом самостійної роботи та меншою практичною підготовкою, порівняно із офлайн-навчанням. Застосування U-критерію Манна-Уїтні для порівняння студентів бакалаврату та магістратури виявило статистично значущі відмінності у кількох аспектах ставлення до дистанційного навчання. *Бакалаври* вище оцінили можливість довше поспати як перевагу онлайн-навчання, що може свідчити про те, що у них більше вільного часу та менше позанавчальних зобов'язань. Водночас *магістранти* вище оцінили недоліки онлайн-навчання: труднощі в засвоєнні практичних навичок, недостатню практичну підготовку та великий обсяг самостійної роботи, що може бути зумовлено більш складними та вузькопрофільними курсами на магістратурі, а також додатковими обов'язками, які мають студенти старшого віку.

За емоційною складовою було виявлено, що обидві групи студентів найбільш позитивно ставляться до можливості скласти заліки та іспити онлайн, що може свідчити про комфортність та задоволеність цією формою навчання для них. Поряд із тим, магістранти давали більш високі оцінки твердженню про загальне задоволення від дистанційного навчання. В обох групах найменшою мірою погоджувалися з твердженням, що онлайн-заняття не викликають стресу. Це може вказувати на існування певних труднощів у цій формі навчання, які впливають на емоційний стан студентів і викликають стрес, незважаючи на їхнє загальне позитивне ставлення до цієї форми навчання. За результатами дослідження, статистично значущих відмінностей між групами бакалаврів та магістрів в оцінці емоційної складової ставлення до дистанційного навчання не виявлено. На наш погляд, це може бути зумовлено індивідуальними особливостями або попереднім досвідом кожного студента, а не суттєвими різницями у рівнях освіти.

За поведінковою складовою, дослідження показало, що *бакалаври* найбільше погоджувалися з тим, що виконують всі завдання викладачів та вчасно підключаються до онлайн-занять, але меншою мірою – що відвідують всі заняття та завжди вмикають камеру. *Магістри* ж виявили високий рівень

відповідальності не лише щодо виконання завдань та своєчасного підключення, але й щодо дотримання дедлайнів та відвідування всіх занять, хоча також рідко вмикають камеру. Це свідчить про те, що обидві групи студентів дисципліновано підходять до дистанційного навчання, але майбутні магістри демонструють більшу зрілість і організованість, що може бути пов'язано з їхнім досвідом і мотивацією до професійного розвитку. Статистично значущі відмінності між бакалаврами та магістрами були виявлені за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, зокрема щодо відвідуваності всіх онлайн-занять та дотримання дедлайнів при виконанні завдань, де *магістри* показали вищу відповідальність. З нашої точки зору, це може бути зумовлено їхнім усвідомленням важливості регулярного навчання та наявністю конкретних професійних цілей, що стимулює їх до більшої дисциплінованості та активної участі в освітньому процесі.

III. Висновки

Таким чином, соціальне настановлення є важливим поняттям соціальної психології, що відображає схильність особистості сприймати, оцінювати та відповідно діяти щодо соціально значущих об'єктів. Формуючись на основі досвіду і соціальних цінностей, атитюд включає когнітивний, афективний і поведінковий компоненти, які взаємодіють між собою, впливаючи на реакції та дії індивіда. Дослідження показало, що ставлення студентської молоді до дистанційного навчання є багатограним. Студенти вбачають у дистанційному навчанні переваги, такі як гнучкість графіку, економія коштів на проїзд та житло, вільний час для підробітку, легкий доступ до навчальних матеріалів та комфорт навчання вдома. Також вони вбачають у ньому і недоліки, серед яких виділяють відсутність живого спілкування, великий обсяг самостійної роботи та труднощі в засвоєнні практичних навичок. Аналіз ставлення студентів різних рівнів вищої освіти виявив значущі відмінності в їхніх пріоритетах та підходах до навчання. Отримані результати можуть бути використані для розробки ефективних

стратегій вдосконалення дистанційного навчання, що сприятиме підвищенню його комфортності та продуктивності для студентів.

Питання до студентів:

- 1. Наведіть приклад соціального настановлення, пояснивши як тут проявляються його компоненти.*
- 2. Як ви гадаєте, чому магістранти вважають відсутність «живого» спілкування одним із головних недоліків дистанційного навчання?*
- 3. Які фактори, на вашу думку, сприяють більшій відповідальності магістрантів у дистанційному навчанні порівняно з бакалаврами?*
- 4. Чому, на вашу думку, студенти високо цінують можливість складати заліки та іспити онлайн, незважаючи на загальний стрес від дистанційного навчання?*
- 5. Чому студенти бакалаврату більше цінують можливість відпочинку та вільного часу для хобі під час дистанційного навчання, ніж магістранти?*
- 6. Які елементи дистанційного навчання, на вашу думку, спричиняють найбільший стрес серед студентів, і як можна зменшити цей стрес?*

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного теоретичного та емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки.

1. Атитюд, як соціально детермінована схильність особистості чи групи до певного ставлення до соціальних об'єктів, є складним соціально-психологічним феноменом, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Виявлено, що атитюди формуються на основі попереднього досвіду та соціальних цінностей, визначаючи готовність індивіда до дії та впливаючи на його поведінку. Історичний розвиток поняття, від початкового використання в експериментальній психології до сучасних уявлень, показує еволюцію розуміння ролі атитюду в регуляції соціальної поведінки. Важливість цього феномена підтверджується його багатофункціональністю, включаючи адаптивну, експресивну, когнітивну та захисну функції, що сприяє стабільності та спрямованості діяльності особистості в соціальному контексті.

2. Теоретичний аналіз особливостей ставлення учасників педагогічного процесу до дистанційного навчання демонструє різноманітність думок і оцінок цієї форми освіти. Учні відзначають такі переваги дистанційного навчання, як комфорт, гнучкість у плануванні часу, а також можливість підвищення успішності завдяки роботі в комфортних умовах. Водночас, вони стикаються з труднощами, пов'язаними з відсутністю безпосередньої підтримки вчителів, недостатністю живого спілкування та технічними проблемами. Вчителі, у свою чергу, відзначають складнощі, пов'язані з браком досвіду та технічними перешкодами, але активно займаються самоосвітою та шукають нові підходи для забезпечення якісного навчання. Ставлення студентів до дистанційного навчання також є неоднозначним. Перевагами студенти вважають економію часу та коштів, можливість навчання вдома та збереження здоров'я, тоді як недоліки включають

недостатність практичних занять, зниження якості навчання, технічні проблеми та брак соціальних контактів. Викладачі, незважаючи на позитивні аспекти, такі як гнучкість і можливість індивідуалізації навчання, зіштовхуються з відсутністю живого контакту зі студентами та технічними складнощами.

3. Результати емпіричного дослідження дозволили виявити спільне та відмінне у ставленні студентів-бакалаврів та магістрантів до дистанційного навчання.

3.1. За когнітивним компонентом ставлення до дистанційного навчання було виявлено, що обидві групи високо цінують переваги дистанційного навчання, такі як гнучкість графіку, економія коштів, більше вільного часу, легкий доступ до навчальних матеріалів та комфорт навчання вдома. Відмінним є те, що бакалаври більше цінують можливість відпочинку та вільного часу як переваги онлайн-навчання. Тоді як магістранти вище оцінили недоліки, пов'язані з відсутністю живого спілкування, значним обсягом самостійної роботи та меншою практичною підготовкою порівняно з офлайн-форматом. Виявлені статистично значущі відмінності між групами за когнітивною складовою: бакалаври вище оцінили можливість довше поспати як перевагу онлайн-навчання, що свідчить про те, що у них більше вільного часу та менше позанавчальних зобов'язань. Натомість студенти магістратури вище оцінили недоліки онлайн-навчання, такі як труднощі в засвоєнні практичних навичок, недостатня практична підготовка та великий обсяг самостійної роботи. Це може бути зумовлено більш складними та вузькопрофільними курсами в магістратурі, а також додатковими обов'язками, які мають студенти старшого віку, що свідчить про їхню вищу концентрацію на професійному розвитку та здобутті практичних навичок.

3.2. За емоційною складовою було виявлено, що обидві групи студентів позитивно сприймають можливість скласти заліки та іспити онлайн, що свідчить про комфортність цієї форми оцінювання для них. Водночас

загальне задоволення дистанційним навчанням є дещо вищим серед магістрів. Незважаючи на позитивне ставлення до дистанційного навчання, обидві групи студентів зазначили, що онлайн-заняття викликають у них стрес, що свідчить про існування певних труднощів у даній формі навчання, які впливають на емоційний стан студентів. За результатами, статистично значущих відмінностей між групами бакалаврів та магістрів в оцінці емоційної складової ставлення до дистанційного навчання не виявлено. На наш погляд, це може бути зумовлено індивідуальними особливостями або попереднім досвідом кожного студента, а не відмінностями у рівнях освіти.

3.3. За поведінковим компонентом дослідження показало, що бакалаври здебільшого погоджуються з тим, що виконують всі завдання викладачів та вчасно підключаються до онлайн-занять, але меншою мірою, що відвідують всі заняття та вмикають камеру. Магістранти ж демонструють високий рівень відповідальності щодо виконання завдань, своєчасного підключення, дотримання дедлайнів та відвідування всіх занять, хоча також рідко вмикають камеру. Це свідчить про те, що обидві групи студентів дисципліновано підходять до дистанційного навчання, але магістранти демонструють більшу зрілість і організованість. Статистично значущі відмінності між студентами бакалаврату та магістратури, виявлені за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, стосувалися відвідуваності всіх онлайн-занять та дотримання дедлайнів при виконанні завдань, де магістранти показали вищу відповідальність. З нашої точки зору, це може свідчити про їхнє усвідомлення важливості регулярного навчання та орієнтацію на конкретні професійні цілі, що стимулює майбутніх магістрів до більшої дисциплінованості та відповідальності в навчанні.

4. Отримані результати вбачаємо за можливе впроваджувати в навчальній роботі, зокрема при викладанні навчальних дисциплін «Соціальна психологія», «Педагогічна психологія», «Педагогіка вищої школи» тощо для студентів психологічних та педагогічних спеціальностей. Зокрема, результати дослідження були висвітлені у розробленому конспекті

лекційного заняття, спрямованого на ознайомлення студентів з феноменом соціальних настановлень та особливостями ставлення студентської молоді до дистанційного навчання.

У подальших дослідженнях, на наш погляд, слід детальніше вивчити соціально-психологічні чинники, що впливають на емоційний стан студентів під час дистанційного навчання. Особливу увагу слід приділити розробці стратегій зменшення стресу під час дистанційного навчання та вивченню їхньої ефективності в різних освітніх контекстах.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. І. Нова освітня реальність: дистанційна освіта у вищій школі в умовах пандемії. *Молодь і ринок*. 2021. № 3 (189). С. 11-14.
2. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3. С. 15-34.
3. Волянчук Н. Ю., Ложкін Г. В., Винославська О. В. та ін. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.
4. Горностай П. П., Слюсаревський М. М., Татенко В. О. та ін. Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти. Київ: Талком, 2018. 580 с.
5. Дробот О. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*. 2020. Вип. 1 (51). С. 69-85.
6. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину»: аналітичні матеріали. Київ: ІТЗН НАПН України. *Вісник НАПН України*. 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719908/> (дата звернення 04.02.2024).
7. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія: підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.
8. Крупник І.Р., Бабатіна С.І., Крупник Г.А. Особливості ставлення здобувачів вищої освіти до дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Том 91. № 5. С. 98-112.
9. Кузан Г.С., Гордієнко Н.В., Рак Н.В. Дистанційна освіта як відповідь на виклики сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25 (1). С. 194-198.
10. Міжнародна організація Chegg.org. Опитування студентів щодо

- дистанційного навчання, 2021. URL: <https://osvitoria.media/opinions/shhodumayut-studenty-pro-suchasnu-osvitu/> (дата звернення 30.01.2024).
- 11.Опанасюк Ю. Дистанційне навчання як наслідок еволюції традиційної системи освіти. *Вища освіта України*. 2016. № 1. С. 49-53.
 - 12.Петрошук Н., Матвійчук О., Карчина Л. Проблеми становлення дистанційного навчання в Україні (за матеріалами соціологічного дослідження). *Науково-педагогічні студії*. 2021. № 5. С. 53-65.
 - 13.Потоцька І.С., Рибінська В.А., Мацько Н.Г., Савенко А.А. Особистісне ставлення студентів медичного навчального закладу до дистанційного навчання. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2021. № 65. С. 51-57.
 - 14.Потоцька І.С., Рисинець Т.П., Лойко Л.С., Лойко Є.Є. Вплив карантинних заходів на емоційне благополуччя студентської молоді. *Sciences of Europe*. 2021. № 70. С. 63-68.
 - 15.Прибилова В.М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. № 4. С. 27-36.
 - 16.Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466. *Законодавство України*: офіц. вебпортал / Верхов. Рада України. Київ, 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0703-13> (дата звернення 25.01.2024).
 - 17.Сидоренко Т. В., Сидоренко А. І. Дистанційне навчання: погляд студентів і викладачів. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 1. С. 118–125.
 - 18.Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб: Питер, 2001. 416 с.
 - 19.LaPiere R. Attitudes vs. Actions. *Social Forces*. 1934. Vol. 13. P. 230-237. URL: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED262/ΠΡΩΤΟ ΤΥΠΑ%20ΑΡΘΡΑ/LaPiere%20attitudes%20vs%20actions%201934%20SF.pdf> (дата звернення 22.01.2024).
 - 20.Myers D. Social Psychology. New York: The McGraw-Hill Company, 2010.

P. 22-34.

21. Thomas W. I., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. New York: Alfred A. Knopf, 1927. URL: <https://archive.org/details/polishpeasantine01thom/page/n7/mode/2up> (дата звернення 18.01.2024).

ДОДАТКИ

Додаток 1

Авторська анкета вивчення ставлення студентської молоді до дистанційного навчання

Шановні друзі! Просимо вас узяти участь у дослідженні студентки 41 групи ННІ психології та соціальної роботи Велінець Марії, що спрямоване на вивчення особливостей ставлення вітчизняних студентів до дистанційного навчання. Дослідження анонімне, неправильних відповідей тут немає. Тому, будь-ласка, будьте щирими.

Завдання 1. За 5-бальною шкалою (де 1 - абсолютно не згоден, 5 – повністю згоден) оцініть міру власної згоди з наступними твердженнями:

- | | |
|---|-----------|
| 1.1. Дистанційне навчання – ефективна форма навчання у сучасних реаліях | 1 2 3 4 5 |
| 1.2. Дистанційне навчання дозволяє отримати такі ж самі якісні знання, як і офлайн-навчання | 1 2 3 4 5 |

Завдання 2. За 5-бальною шкалою (де 1 – мінімальний показник, 5 – максимальний показник) оцініть, наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що дистанційне навчання має наступні переваги:

- | | |
|---|-----------|
| 2.1. Гнучкість графіку навчання | 1 2 3 4 5 |
| 2.2. Зменшення витрат на проїзд та житло | 1 2 3 4 5 |
| 2.3. Розвиток навичок самодисципліни та самоорганізації | 1 2 3 4 5 |
| 2.4. Більше вільного часу на відпочинок, хобі | 1 2 3 4 5 |
| 2.5. Більше вільного часу на роботу (підробіток) | 1 2 3 4 5 |
| 2.6. Легкий доступ до навчальних матеріалів у зручний час | 1 2 3 4 5 |
| 2.7. Цікавіші заняття, порівняно із офлайн-навчанням (використання викладачем відеоматеріалів, інтерактивних завдань, тестів) | 1 2 3 4 5 |
| 2.8. Навчання проходить у більш комфортних умовах (вдома) | 1 2 3 4 5 |
| 2.9. Можливість бути присутнім на парі, навіть коли захворів | 1 2 3 4 5 |
| 2.10. Можна довше поспати | 1 2 3 4 5 |
| 2.11. Можна відключити камеру і зникнути з поля зору викладача | 1 2 3 4 5 |

Завдання 3. За 5-бальною шкалою (де 1 – мінімальний показник, 5 – максимальний

показник) оцініть, наскільки Ви погоджуєтесь з тим, що дистанційне навчання має наступні недоліки:

- | | |
|--|-----------|
| 3.1. Відсутність живого спілкування між студентами та викладачем | 1 2 3 4 5 |
| 3.2. Відсутність живого спілкування між студентами-одногруппниками | 1 2 3 4 5 |
| 3.3. Погіршення у студентів самодисципліни та мотивації | 1 2 3 4 5 |
| 3.4. Труднощі в засвоєнні практичних навичок та вмінь | 1 2 3 4 5 |
| 3.5. Потребує особливих технічних можливостей (стабільний зв'язок, камера тощо) для навчання | 1 2 3 4 5 |
| 3.6. Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням | 1 2 3 4 5 |
| 3.7. Багато самостійної роботи | 1 2 3 4 5 |
| 3.8. В домашній обстановці більше відволікаєшся від навчального процесу | 1 2 3 4 5 |
| 3.9. Регулярне сидіння перед монітором псує здоров'я (гіршає зір, болює голова, спина тощо) | 1 2 3 4 5 |
| 3.10. Не завжди є можливість і час поставити всі важливі питання з навчального процесу викладачеві | 1 2 3 4 5 |

Завдання 4. За 5-бальною шкалою (де 1 - абсолютно не згоден, 5 – повністю згоден) оцініть міру власної згоди з наступними твердженнями:

- | | |
|--|-----------|
| 4.1. Мені подобається навчатися дистанційно (онлайн) | 1 2 3 4 5 |
| 4.2. Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно | 1 2 3 4 5 |
| 4.3. На онлайн-заняттях я відчуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях | 1 2 3 4 5 |
| 4.4. Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу | 1 2 3 4 5 |

Завдання 5. За 5-бальною шкалою (де 1 - абсолютно не згоден, 5 – повністю згоден) оцініть міру власної згоди з наступними твердженнями:

- | | |
|---|-----------|
| 5.1. Я відвідую усі онлайн-заняття | 1 2 3 4 5 |
| 5.2. Якщо в мене виникають питання до викладача під час онлайн-заняття, я обов'язково їх ставлю | 1 2 3 4 5 |
| 5.3. Я виконую усі запропоновані викладачами завдання | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|---|-----------|
| 5.4. Я завжди вчасно виконую завдання викладачів
(дотримуюся встановлених викладачами дедлайнів) | 1 2 3 4 5 |
| 5.5. Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях | 1 2 3 4 5 |
| 5.6. Я завжди вчасно підключаюся до онлайн-занять | 1 2 3 4 5 |

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток 2

**Порівняння груп між собою (U-критерій Манна-Уїтні) за когнітивною
складовою ставлення студентів до дистанційного навчання**

Ранги				
Параметри	Рівень вищої освіти	N	Середній ранг	Сума рангів
Дистанційне навчання – ефективна форма навчання у сучасних реаліях	бакалавр	30	31,37	941,00
	магістр	33	32,58	1075,00
	Усього	63		
Дистанційне навчання дозволяє отримати такі ж самі якісні знання, як і офлайн-навчання	бакалавр	30	31,88	956,50
	магістр	33	32,11	1059,50
	Усього	63		
Гнучкість графіку навчання	бакалавр	30	31,72	951,50
	магістр	33	32,26	1064,50
	Усього	63		
Зменшення витрат на проїзд та житло	бакалавр	30	33,03	991,00
	магістр	33	31,06	1025,00
	Усього	63		
Розвиток навичок самодисципліни та самоорганізації	бакалавр	30	32,68	980,50
	магістр	33	31,38	1035,50
	Усього	63		
Більше вільного часу на відпочинок, хобі	бакалавр	30	33,30	999,00
	магістр	33	30,82	1017,00
	Усього	63		
Більше вільного часу на роботу (підробіток)	бакалавр	30	32,13	964,00
	магістр	33	31,88	1052,00
	Усього	63		
Легкий доступ до навчальних матеріалів у зручний час	бакалавр	30	33,08	992,50
	магістр	33	31,02	1023,50
	Усього	63		
Цікавіші заняття, порівняно із офлайн-навчанням (використання викладачем відеоматеріалів, інтерактивних завдань)	бакалавр	30	35,95	1078,50
	магістр	33	28,41	937,50
	Усього	63		
Навчання проходить у більш комфортних умовах (вдома)	бакалавр	30	34,32	1029,50
	магістр	33	29,89	986,50
	Усього	63		
Можливість бути присутнім на парі, навіть коли захворів	бакалавр	30	32,28	968,50
	магістр	33	31,74	1047,50
	Усього	63		
Можна довше поспати	бакалавр	30	36,77	1103,00
	магістр	33	27,67	913,00
	Усього	63		
Можна відключити камеру і зникнути з поля зору	бакалавр	30	28,70	861,00
	магістр	33	35,00	1155,00

викладача	Усього	63		
Відсутність живого спілкування між студентами та викладачем	бакалавр	30	30,28	908,50
	магістр	33	33,56	1107,50
	Усього	63		
Відсутність живого спілкування між студентами-одногрупниками	бакалавр	30	29,75	892,50
	магістр	33	34,05	1123,50
	Усього	63		
Погіршення у студентів самодисципліни та мотивації	бакалавр	30	32,78	983,50
	магістр	33	31,29	1032,50
	Усього	63		
Труднощі в засвоєнні практичних навичок та вмінь	бакалавр	30	26,97	809,00
	магістр	33	36,58	1207,00
	Усього	63		
Потребує особливих технічних можливостей (стабільний зв'язок, камера тощо) для навчання	бакалавр	30	30,85	925,50
	магістр	33	33,05	1090,50
	Усього	63		
Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із офлайн-навчанням	бакалавр	30	27,35	820,50
	магістр	33	36,23	1195,50
	Усього	63		
Багато самостійної роботи	бакалавр	30	25,47	764,00
	магістр	33	37,94	1252,00
	Усього	63		
В домашній обстановці більше відволікаєшся від навчального процесу	бакалавр	30	29,90	897,00
	магістр	33	33,91	1119,00
	Усього	63		
Регулярне сидіння перед монітором псує здоров'я (гіршає зір, болить голова, спина тощо)	бакалавр	30	31,93	958,00
	магістр	33	32,06	1058,00
	Усього	63		
Не завжди є можливість і час поставити всі важливі питання з навчального процесу викладачеві	бакалавр	30	28,98	869,50
	магістр	33	34,74	1146,50
	Усього	63		

Статистичні критерії^a

	Дистанційне навчання – ефективна форма навчання	Дистанційне навчання дозволяє отримати такі ж	Гнучкість графіку навчання	Зменшення витрат на проїзд та житло	Розвиток навичок самодисципліни та	Більше вільного часу на відпочинок, хобі	Більше вільного часу на роботу (підробіток)	Легкий доступ до навчальних матеріалів у зручний час	Цікавіші заняття, порівняно із офлайн-навчанням	Навчання проходить у більш комфортних умовах (вдома)	Можливість бути присутнім на парі, навіть коли захворів	Можна довше поспати	Можна відключити камеру і зникнути з поля зору	Відсутність живого спілкування між студентами	Відсутність живого спілкування між студентами-	Погіршення у студентів самодисципліни та мотивації	Труднощі в засвоєнні практичних навичок та вмінь	Потребує особливих технічних можливостей	Менший обсяг практичної підготовки, порівняно із	Багато самостійної роботи	В домашній обстановці більше відволікаєшся від	Регулярне сидіння перед монітором псує здоров'я	Не завжди є можливість і час поставити всі важливі
U Манна-Уїтні	476,000	491,500	486,500	464,000	474,500	456,000	491,000	462,500	376,500	425,500	486,500	352,000	396,000	443,500	427,500	471,500	344,000	460,500	355,500	299,000	432,000	493,000	404,500
W Вілкоксона	941,000	956,500	951,500	1025,000	1035,500	1017,000	1052,000	1023,500	937,500	986,500	1047,500	913,000	861,000	908,500	892,500	1032,500	809,000	925,500	820,500	764,000	897,000	958,000	869,500
Z	-,274	-,049	-,126	-,574	-,297	-,570	-,060	-,485	-,1675	-,1049	-,138	-,2124	-,1445	-,743	-,984	-,333	-,2136	-,502	-,1987	-,2795	-,890	-,028	-,1277
Асимптотична значимість (2-стороння)	,784	,961	,900	,566	,766	,569	,953	,628	,094	,294	,890	,034	,148	,458	,325	,739	,033	,615	,047	,005	,373	,977	,201

а. Групує змінна: Рівень вищої освіти

Додаток 3

**Порівняння груп між собою (U-критерій Манна-Уїтні) за емоційною
складовою ставлення студентів до дистанційного навчання**

Ранги				
Параметри	Рівень вищої освіти	N	Середній ранг	Сума рангів
Мені подобається навчатися дистанційно (онлайн)	бакалавр	30	30,00	900,00
	магістр	33	33,82	1116,00
	Усього	63		
Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно (онлайн)	бакалавр	30	31,12	933,50
	магістр	33	32,80	1082,50
	Усього	63		
На онлайн-заняттях я почуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях	бакалавр	30	35,75	1072,50
	магістр	33	28,59	943,50
	Усього	63		
Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу	бакалавр	30	31,45	943,50
	магістр	33	32,50	1072,50
	Усього	63		

Статистичні критерії^а

	Мені подобається навчатися дистанційно (онлайн)	Мені подобається складати заліки та іспити дистанційно	На онлайн-заняттях я почуваюся комфортніше, вільніше, ніж на офлайн-заняттях	Онлайн-заняття (на відміну від занять офлайн) не викликають у мене стресу
U Манна-Уїтні	435,000	468,500	382,500	478,500
W Вілкоксона	900,000	933,500	943,500	943,500
Z	-,880	-,428	-1,615	-,235
Асимптотична значимість (2-стороння)	,379	,669	,106	,814

а. Групуєча змінна: Рівень вищої освіти

Додаток 4

**Порівняння груп між собою (U-критерій Манна-Уїтні) за поведінковою
складовою ставлення студентів до дистанційного навчання**

Ранги				
Параметри	Рівень вищої освіти	N	Середній ранг	Сума рангів
Я відвідую усі онлайн-заняття	бакалавр	30	25,42	762,50
	магістр	33	37,98	1253,50
	Усього	63		
Якщо у мене виникають питання до викладача під час онлайн-заняття, я обов'язково їх ставлю	бакалавр	30	29,98	899,50
	магістр	33	33,83	1116,50
	Усього	63		
Я виконую усі запропоновані викладачами завдання	бакалавр	30	28,68	860,50
	магістр	33	35,02	1155,50
	Усього	63		
Я завжди вчасно виконую завдання викладачів (дотримуюся встановлених викладачами дедлайнів)	бакалавр	30	27,20	816,00
	магістр	33	36,36	1200,00
	Усього	63		
Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях	бакалавр	30	31,07	932,00
	магістр	33	32,85	1084,00
	Усього	63		
Я завжди вчасно підключаюся до онлайн-занять	бакалавр	30	30,22	906,50
	магістр	33	33,62	1109,50
	Усього	63		

Статистичні критерії^a

	Я відвідую усі онлайн-заняття	Якщо у мене виникають питання до викладача під час онлайн-заняття, я обов'язково їх ставлю	Я виконую усі запропоновані викладачами завдання	Я завжди вчасно виконую завдання викладачів (дотримуюся встановлених дедлайнів)	Я завжди вмикаю камеру на онлайн-заняттях	Я завжди вчасно підключаюся до онлайн-занять
U Манна-Уїтні	297,500	434,500	395,500	351,000	467,000	441,500
W Вілкоксона	762,500	899,500	860,500	816,000	932,000	906,500
Z	-2,856	-,869	-1,547	-2,110	-,404	-,793
Асимптотична значимість (2-стороння)	,004	,385	,122	,035	,686	,428

a. Групуєча змінна: Рівень вищої освіти