МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
Факультет фізичної культури, спорту та психології
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему **«Психологічні особливості виникнення та розвитку професійного вигорання студентів в умовах дистанційного навчання»**

Виконала здобувачка вищої освіти
групи пс242м
спеціальність 053 Психологія
ОП Психологія. Практична психологія
Костенко Олена Олександрівна

Керівник: канд. психол. наук,
доцент кафедри психології
Шевченко Світлана Віталіївна

Рецензент: психолог-методист
КЗ «Опорний заклад освіти
Малоданилівський ліцей»
Харківської області
Пономаренко О.М.

Запоріжжя – 2025

АНОТАЦІЯ

Костенко О.О. Психологічні особливості виникнення та розвитку професійного вигорання студентів в умовах дистанційного навчання

У дипломній роботі теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості емоційного вигорання студентів у процесі дистанційного навчання. Проаналізовано психологічні аспекти емоційного стану студентів, визначено основні чинники, що сприяють виникненню емоційного виснаження, зокрема соціальну ізоляцію, підвищене когнітивне навантаження, дефіцит міжособистісної взаємодії та інформаційне перенасичення.

Дослідження базується на узагальненні сучасних наукових підходів до розуміння феномену емоційного вигорання, його структури, причин виникнення та впливу на навчальну діяльність студентів. Особливу увагу приділено аналізу психологічних механізмів адаптації до умов дистанційного навчання та впливу зовнішніх стресових факторів на рівень емоційної стійкості.

Результати дослідження показали, що понад 48% студентів регулярно відчувають втому та емоційне виснаження, 60% мають підвищений рівень тривожності, а більшість респондентів демонструють середній рівень психологічного благополуччя. Виявлено, що основними джерелами стресу є соціальна ізоляція, технічні труднощі, інформаційне перевантаження та вплив воєнного стану.

Емпіричні дані свідчать про потребу у впровадженні системи психолого-педагогічної підтримки студентів, спрямованої на профілактику емоційного вигорання, розвиток саморегуляції, підвищення мотивації та створення безпечного освітнього середовища. Розроблено комплекс практичних рекомендацій, які можуть бути використані у психологічному консультуванні, тренінговій роботі та підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: емоційне вигорання, дистанційне навчання, відеоконференції, ізоляція, тривожність, стрес.

SUMMARY

Kostenko O.O. Psychological characteristics of the emergence and development of professional burnout among students in distance learning conditions

The thesis theoretically substantiates and empirically investigates the peculiarities of emotional burnout among students in the process of distance learning. The psychological aspects of students' emotional state are analyzed, and the main factors contributing to emotional exhaustion are identified, including social isolation, increased cognitive load, lack of interpersonal interaction, and information overload.

The research is based on the generalization of modern scientific approaches to understanding the phenomenon of emotional burnout, its structure, causes, and impact on students' learning activity. Special attention is paid to the analysis of psychological mechanisms of adaptation to distance learning conditions and the influence of external stress factors on the level of emotional resilience.

The results of the study showed that more than 48% of students regularly experience fatigue and emotional exhaustion, 60% have elevated levels of anxiety, and the majority of respondents demonstrate an average level of psychological well-being. It was found that the main sources of stress are social isolation, technical difficulties, information overload, and the impact of martial law.

Empirical data indicate the need to implement a system of psychological and pedagogical support for students aimed at preventing emotional burnout, developing self-regulation, increasing motivation, and creating a safe educational environment. A set of practical recommendations has been developed, which can be used in psychological counseling, training activities, and the preparation of future specialists.

Keywords: emotional burnout, distance learning, video conferencing, isolation, anxiety, stress.

РЕФЕРАТ

до кваліфікаційної роботи на тему:

«Психологічні особливості виникнення та розвитку професійного вигорання студентів в умовах дистанційного навчання»

здобувачки вищої освіти спеціальності 053 Психологія Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Костенко Олени Олександрівни

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент кафедри психології Шевченко Світлана Віталіївна

Актуальність дослідження. Сучасна освітня система переживає період трансформацій, зумовлений поширенням цифрових технологій та масовим переходом до дистанційного формату навчання. Пандемія COVID-19, а згодом і повномасштабне вторгнення РФ в Україну з 24 лютого 2022 року, суттєво вплинули на організацію освітнього процесу, створивши нові виклики для студентів і викладачів.

Однією з найактуальніших проблем цього періоду стало **емоційне вигорання студентів** – стан психоемоційного виснаження, спричинений тривалим стресом, соціальною ізоляцією та високим когнітивним навантаженням.

Фактори, що посилюють вигорання, включають відсутність живого спілкування та підтримки, перевантаження навчальними завданнями, технічні труднощі, зорове й інформаційне перенасичення, а також нестабільну ситуацію в країні. У таких умовах вивчення механізмів емоційного вигорання студентів набуває особливого значення для забезпечення їх психологічного благополуччя та ефективності освітнього процесу.

Проблематикою роботи виступає зростання рівня емоційного вигорання, тривожності та психологічного виснаження серед студентів у сучасних соціально-політичних умовах, зумовлених війною, дистанційним форматом навчання та інформаційним перевантаженням. Це проявляється у втраті мотивації до навчання, зниженні концентрації уваги, відчутті соціальної ізоляції та дефіциту емоційної підтримки. Водночас спостерігається потреба у формуванні стратегій психологічної стійкості, розвитку внутрішніх ресурсів і створенні безпечного освітнього середовища, яке сприятиме профілактиці емоційного вигорання та підтримці психоемоційного благополуччя студентів.

Об'єкт дослідження – професійне вигорання студентів.

Предмет дослідження – емоційне вигорання студентів під час дистанційного навчання.

Мета дослідження – теоретично та емпірично вивчити вплив дистанційного навчання на емоційний стан студентів і розробити рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання.

Завдання дослідження:

1. Розкрити психологічний зміст поняття «емоційне вигорання» та його особливості у студентів.
2. Емпірично дослідити чинники, що впливають на розвиток емоційного вигорання, а також емоційний стан студентів під час дистанційного навчання.
3. Сформувати програму профілактики та подолання емоційного вигорання студентів.

В ході роботи застосовувалися такі методи психологічного дослідження:

а) Опитувальник «Вигорання у студентів» (Student Burnout Inventory, SBI) — для виявлення рівня емоційного виснаження.

б) Методика «Шкала тривожності» Спілбергера–Ханіна — для оцінки ситуативної та особистісної тривожності.

в) Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (Ryff's PWB Scale) — для аналізу рівня життєзадоволення та психологічної стійкості.

г) Власний анкетний опитувальник для вивчення впливу дистанційного навчання на самопочуття студентів.

Експериментальна база дослідження: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Загальна вибірка - 44 респондента.

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дало змогу глибше зрозуміти особливості емоційного стану студентів у сучасних умовах та виявити ключові фактори, що впливають на розвиток емоційного вигорання. Результати засвідчили, що понад 48% респондентів регулярно відчувають втому, виснаження й емоційне перевантаження, спричинені навчальним процесом. Близько третини студентів повністю або частково згодні з тим, що навчання забирає надто багато сил, що свідчить про наявність внутрішніх конфліктів щодо власної ефективності та ресурсності.

Аналіз результатів за шкалою тривожності Спілбергера–Ханіна показав, що 60% студентів мають високий або підвищений рівень тривожності. Це проявляється у частих переживаннях, хвилюваннях і почутті невпевненості. Високі показники ситуативної та особистісної тривожності свідчать про те, що емоційне напруження для багатьох є не короткочасною реакцією на стрес, а сталою рисою, посиленою загальною тривожною атмосферою в країні через війну. Постійне відчуття невизначеності та нестабільності створює хронічний психологічний тиск, який відображається на навчальній мотивації та концентрації уваги.

Дані опитувальника вказують на виражену соціальну ізоляцію: понад половина студентів відчувають дефіцит живого спілкування, 43% — втомлюються від відеозв'язку, а майже стільки ж мають труднощі з концентрацією під час онлайн-занять. Серед основних відволікаючих чинників студенти називають повідомлення на телефоні та постійне бажання відпочити, що свідчить про інформаційне перевантаження і втрату здатності до продуктивної зосередженості. Попри це, більшість не вважають дистанційне навчання морально виснажливим, хоча визнають, що багатозадачність та втома від екранів помітно впливають на їхню емоційну стабільність.

Результати за шкалою психологічного благополуччя Ріфф показали середній рівень суб'єктивного благополуччя серед студентів. Найвищі показники були зафіксовані за шкалами «автономія» та «самоприйняття», що свідчить про здатність студентів спиратися на власні ресурси та прояви емоційної зрілості. Водночас найнижчі бали отримала шкала «цілеспрямованість», що вказує на зниження мотивації, розмитість життєвих орієнтирів і відсутність чітких цілей у частини опитаних.

Таким чином, дослідження показало, що більшість студентів мають середній рівень емоційного вигорання, підвищену тривожність і схильність до морального виснаження. Ці стани посилюються під впливом зовнішніх факторів — війни, соціальної ізоляції, перевантаження навчальними завданнями та нестабільності інформаційного середовища. Водночас зберігається певний рівень внутрішньої стійкості: здатність до адаптації, саморефлексії та взаємопідтримки, що створює сприятливий ґрунт для подальших профілактичних заходів і розвитку психологічних ресурсів студентів.

Виявлені результати підкреслюють необхідність системної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на профілактику емоційного вигорання та зміцнення емоційного благополуччя молоді. Особливо важливими є створення

безпечного, передбачуваного навчального середовища, розвиток внутрішньої мотивації до навчання, формування соціальної згуртованості в студентських колективах і забезпечення умов для відкритої комунікації та підтримки. Саме комплексний підхід — поєднання психологічної, освітньої та соціальної складових — дозволить знизити рівень емоційного виснаження і сприятиме формуванню психологічно стійкої особистості, готової до викликів сучасності.

Перспективами подальших досліджень може стати створення психологічних тренінгових програм для запобігання вигоранню студентів, а також розробка методичних рекомендацій для викладачів із побудови підтримуючого навчального середовища.

Рік виконання дипломної роботи: 2025.

Місце виконання: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра психології

ЗМІСТ

ВСТУП.....3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ…….....7
1.1. Емоційне вигорання як наукова проблема.....7
1.2. Ознаки та стадії емоційного вигорання у студентів.....16
1.3. Виклики дистанційного навчання як фактор ризику емоційного вигорання.....23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……...31
2.1. Методологічне обґрунтування емпіричного дослідження.....31
2.2. Діагностика емоційних станів у студентів….....33
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……52
ВИСНОВКИ.....74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....76
ДОДАТКИ.....81

ВСТУП

Завдяки поширенню технологій та зростанню онлайн-активності, дистанційне навчання стало широко використовуватися в багатьох країнах. Значною мірою на це вплинула пандемія Covid 19, а в Україні додатково повномасштабне вторгнення з 24 лютого 2022 року.

Проблема емоційного вигорання студентів під час онлайн-навчання пов’язана з кількома ключовими факторами. Одним із них є соціальна ізоляція – позбавлення студентів можливості живого спілкування з однолітками та викладачами. Це може призводити до почуття самотності, емоційного виснаження, а також ускладнити адаптацію до навчального процесу та знизити мотивацію до навчання. [3]

Ще одним викликом є збільшене когнітивне навантаження та технічні труднощі. Онлайн-формат вимагає від студентів високої самодисципліни, адже вони змушені самостійно планувати час та протистояти численним відволікаючим факторам, таким як соціальні мережі чи постійні сповіщення. Крім того, проблеми зі зв’язком, збоями навчальних платформ можуть викликати додатковий стрес та відчуття безпорадності. [47]

Окрему роль відіграють фізіологічні аспекти дистанційного навчання. Постійний зоровий контакт під час відеоконференцій спричиняє стресове перенапруження, а обмежена мобільність призводить до фізичної втоми. Водночас відсутність природної невербальної комунікації змушує студентів свідомо стежити та відтворювати свою невербальну поведінку, що лише посилює загальне навантаження. [1]

Сукупність цих факторів сприяє розвитку емоційного вигорання, що потребує комплексного підходу для його попередження та подолання. Варто

також зазначити, що під час війни ситуація ще більше ускладнюється. Постійні вибухи, перебої з електропостачанням, різні часові пояси для тих, хто був змушений виїхати, створюють додаткові перешкоди для ефективного навчання [4].

Тому дослідження емоційного вигорання серед студентів під час онлайн-навчання, стало актуальним напрямом у сучасній психології. Цій проблемі приділяли увагу як зарубіжні, так і вітчизняні психологи: Christina Maslach (авторка «Maslach Burnout Inventory (MBI)»), Herbert Freudenberger (ввів термін «burnout» у психологію та вивчав його вплив на різні соціальні групи), Anthony Montgomery (вивчав емоційне вигорання у студентів та освітян), Наталія Повякель (вивчає психологічні аспекти вигорання в освітньому середовищі), Людмила Орбан-Лембрик (досліджує психологічний стрес і вигорання в умовах дистанційного навчання) т інші.

Отже дослідження проблеми вигорання студентів у форматі дистанційного навчання є надзвичайно **актуальним**. Усвідомлення специфіки їхнього емоційного стану та факторів, що його формують, сприятиме розробці дієвих заходів для підтримки студентів, збереження їхнього психологічного здоров’я та підвищення якості освітнього процесу.

Об’єктом роботи є емоційне вигорання студентів.

Предметом роботи є емоційне вигорання студентів під час дистанційного навчання.

Мета роботи – теоретично та емпірично вивчити вплив дистанційного навчання на емоційний стан студентів.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі **завдання дослідження:**

1. Розкрити психологічний зміст поняття «емоційне вигорання» та проаналізувати особливості емоційних станів студентів під час дистанційного

навчання.

2. Емпірично дослідити чинники емоційного вигорання студентів під час дистанційного навчання.

3. Сформувати програму профілактики емоційного вигорання студентів під час дистанційного навчання.

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань використовувався комплекс методів, що зумовлені об'єктом, предметом, метою та завданнями дослідження:

1. Опитувальник «Вигорання у студентів» (Student Burnout Inventory, SBI) – модифікована версія MBI для оцінки вигорання саме у студентському середовищі. Та додатково власний опитувальник, для виявлення впливу дистанційного навчання на студентів.

2. Методика «Шкала тривоги» Спілбергера-Ханіна.

3. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» (Ryff Psychological Well-being Scale).

На різних стадіях наукового експерименту для досягнення цілей дослідження застосовувався набір методів:

Теоритичні методи: дослідження наукової та навчально-методичної літератури з метою порівняння різних підходів до розгляду проблеми. Окрему увагу приділено визначенню та уточненню ключових термінів і понять.

Емпірична база: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Кількість респондентів: 44.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що конкретизовано знання про емоційне вигорання, визначенні внутрішні та зовнішні детермінанти вигорання здобувачів в умовах дистанційного навчання.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні знань та уявлень щодо особливостей емоційного стану студентів під час дистанційного

навчання.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання сформульованих рекомендацій як університетом, так і самими студентами для оптимізації навчального процесу та зменшення психологічного навантаження. Запропоновані заходи сприятимуть профілактиці та подоланню емоційного вигорання серед студентів в умовах дистанційного навчання.

Апробація. Основні ідеї дослідження були представлені на XI регіональній науковій-практичній конференції «Людина і світ». Конференція відбулася 28 лютого 2025 року в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел, що нараховує 50 найменувань (13 українською і 37 англійською мовами), та 4 додатки. Робота викладена на 80 сторінках друкованого тексту, вміщує 4 таблиці та 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Емоційне вигорання як наукова проблема

Оскільки першими дослідниками феномену вигорання були представники соціальної та клінічної психології, їхні підходи ґрунтувалися на концепціях цих наукових напрямів. Соціальні психологи зосереджували увагу на міжособистісних стосунках, аналізуючи, як люди сприймають і реагують на оточення. Вони досліджували такі явища, як емоційне відсторонення, дегуманізація, як механізм психологічного захисту, а також атрибутивні процеси. Крім цього, у їхніх роботах простежується акцент на мотивації та механізмах подолання емоційного напруження. [30]

Клінічні психологи також приділяли увагу питанням мотивації та емоцій, однак їхній підхід був більш орієнтований на розгляд цих аспектів у контексті психологічних розладів, зокрема депресії.

Наступні дослідники походили з індустріально-організаційної психології, і ця перспектива наголошувала на робочому ставленні та поведінці. Саме в цей час вигорання почали розглядати, як форму професійного стресу, але основна увага приділялась організаційному контексту, а не фізичним характеристикам стресу, якого зазнають працівники. [30]

Попри те, що вигорання традиційно розглядається крізь призму професійної діяльності та навіть включене до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11) як явище, пов’язане з роботою, суттєвих відмінностей між академічними визначеннями емоційного та професійного вигорання не виявлено. Тому доцільно аналізувати це явище комплексно.

Крім того, у МКХ-11 вигорання віднесене до розділу, що охоплює проблеми зайнятості та безробіття, дозволяючи поширювати результати досліджень вигорання на різні соціальні групи, за винятком дітей. [21]

Почнемо з того, що психіатр Х. Дж. Фрейденберг у 1974 році використав словосполучення «burnout» («вигорання») в статті «Staff burnout» – це вперше коли були виявлені та скомпоновані в один термін «характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходилися у інтенсивному контакті із клієнтами та в емоційно напруженій атмосфері під час надання професійної допомоги». [20]

Проте існувала велика кількість різних поглядів щодо того, що саме являє собою стан «вигорання». Деякі дослідники пов’язували його з незадоволеністю роботою, аномією, професійним стресом, тривогою, гнівом, депресією або поєднанням цих факторів.

Зокрема, одна з психоаналітичних концепцій стверджувала, що «вигорання» не має чітких відмінностей від професійного стресу чи депресії, а радше відображає неспроможність людини досягти нарцисичного задоволення в прагненні до своїх ідеалів. [34] З урахуванням цієї думки подальші дослідження часто зосереджувалися на перевірці дискримінантної валідності вигорання, оцінюючи, чи можна його відрізнити від цих станів. Результати багатьох досліджень показали, що вигорання дійсно є окремим конструктом [35].

Цей перехід до визначення та діагностики «вигорання», як індивідуального розладу або непрацездатності відбувається в Північній Європі, насамперед у Швеції та Нідерландах. Там вигорання прирівняли до неврастенії або інших синдромів з ознаками хронічної втоми. У Швеції неврастенію, пов'язану з роботою, почали використовувати як діагноз вигорання в 1997 році; незабаром вона увійшла до п'ятірки найпоширеніших діагнозів. [37]

Вище зазаначались дискусії, де основний акцент робився на депресії, що породжувало питання: чи є вигорання фактором, який сприяє її виникненню та слугує її передвісником, чи ж воно є тотожним депресії та, відповідно, належить до категорії психічних розладів. Дослідження довели, що ці два явища суттєво різняться: вигорання має безпосередній зв'язок із професійною діяльністю та залежить від конкретних умов, тоді як депресія є більш загальним станом, що не прив'язаний до певного контексту. [30]

Початкове трактування вигорання визначало виснаження як його ключовий компонент, проте воно не обмежується лише цим аспектом. Справді, якби вигорання зводилося виключно до виснаження, сам термін втратив би свою значущість, оскільки не додавав би нових змістовних відтінків. Які ж саме стани входять у термін «вигорання»?

Згідно з Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001) у роботі Job burnout. *Annual Review of Psychology*, «вигорання» зазвичай характеризується трьома основними складовими: виснаженням, цинізмом і професійною неефективністю.

Виснаження проявляється у відчутті емоційного та фізичного спустошення. Людина переживає надмірне напруження, втому та нестачу ресурсів для відновлення. Вона почувається знесиленою, позбавленою енергії для виконання роботи та взаємодії з іншими. Цей компонент є індивідуальним аспектом стресу, що лежить в основі вигорання.

Цинізм виявляється у відстороненому, негативному або навіть ворожому ставленні до роботи, що часто супроводжується втратою ентузіазму та ідеалізму. Спочатку це може слугувати способом психологічного захисту від емоційного перевантаження, але з часом може перерости у повну байдужість або навіть дегуманізацію оточення. Ця складова відображає міжособистісний вимір вигорання.

Професійна неефективність стосується зниження впевненості у власній компетентності та продуктивності. Людина відчуває, що не справляється з роботою, що її зусилля не приносять бажаного результату, що може призвести до заниження самооцінки та сприйняття себе як невдахи. Цей компонент представляє самооціночний аспект вигорання.

Важливою особливістю вигорання є його соціальний характер. Саме тому вигорання не можна розглядати лише через призму індивідуального виснаження, оскільки такий підхід не відображає всієї складності цього явища. [40]

Три основні виміри вигорання оцінюються за допомогою опитувальника Maslach Burnout Inventory (MBI), який було перекладено та адаптовано для використання багатьма мовами. Концепція вигорання, операціоналізована через MBI, охоплює не лише незадоволеність роботою, а й кризу очікувань щодо власної ефективності, пов'язану з професійною діяльністю. [28] Яким же чином вона була створена?

У 1970-х та 1980-х роках Крістіна Маслач спільно з колегами здійснила ґрунтовне дослідження феномена емоційного вигорання. Якщо попередні роботи Фрейденбергера носили переважно якісний характер, то підхід Маслач був зосереджений на кількісному аналізі. У результаті цих досліджень був розроблений опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI) для оцінки рівня емоційного виснаження.

Пізніше Маслач, Шауфелі та Райтер опублікували статтю *«Burnout»*, у якій окреслили два ключові етапи вивчення цього явища:

1. **Перший етап** (середина 1970-х років) полягав у визначенні та коректному формулюванні самого поняття вигорання.

2. **Другий етап** (1990-ті роки) був спрямований на дослідження вигорання серед представників різних професій.

Після створення MBI дослідження синдрому емоційного вигорання розширилося, охопивши не лише фахівців соціальної сфери, а й представників інших професій. [36]

Пізніше з'явилися альтернативні підходи до оцінки вигорання, серед яких School Burnout Inventory (SBI). SBI розроблено для оцінки рівня вигорання серед учнів і студентів, зосереджуючись на трьох основних аспектах: емоційному виснаженні, цинізмі щодо навчання та відчутті неефективності у навчальному середовищі. На відміну від MBI, який охоплює професійне вигорання, SBI адаптований під освітній контекст, що дозволяє глибше досліджувати проблеми академічного стресу та втрати мотивації.

На відміну від гострих стресових реакцій, що виникають у відповідь на конкретні критичні події, вигорання є результатом накопичувального впливу постійного професійного стресу. Дослідження цього явища зосереджується на поступовому психологічному виснаженні, а також на його соціальних та психологічних наслідках, а не лише на фізичних аспектах. Оскільки вигорання формується як реакція на тривалий міжособистісний стрес у робочому середовищі, воно залишається доволі стабільним у часі.

Серед трьох складових вигорання виснаження є найбільш пов’язаним із класичними проявами стресу. Саме тому воно є ключовим показником впливу стресу на здоров’я. Виснаження часто супроводжується такими симптомами, як головний біль, постійна втома, розлади травної системи, м’язова напруга, підвищений артеріальний тиск, часті застуди та проблеми зі сном. [31]

Дуже цікаво, що вигорання є проміжною ланкою у взаємозв’язку між робочим стресом і депресією. Іншими словами, якщо проблеми на роботі призводять до депресивних станів, вигорання відіграє роль одного з етапів цього процесу. [15]

На початку XXI століття дослідники спробували розширити розуміння вигорання, звернувши увагу на його антитезу. Цей позитивний стан отримав назву **«залученість»**. Деякі науковці вважають, що залученість є протилежністю вигорання та визначається тими ж трьома вимірами, що й вигорання, але з позитивним забарвленням. Із цієї точки зору **залученість** проявляється у вигляді високого рівня енергії, глибокої відданості роботі та відчуття професійної ефективності = здоров'я, продуктивність, благополуччя. [29]

Сучасні теоретичні підходи наголошують на необхідності комплексного аналізу як особистісних, так і професійних характеристик у контексті організаційного середовища. Відповідність або розбіжність між працівником і його робочими умовами в межах шести сфер трудового життя визначає рівень залученості або, навпаки, вигорання. Це, у свою чергу, впливає на низку наслідків, зокрема особисте здоров’я, робочу поведінку та організаційну ефективність. Таким чином, континуум «вигорання-залученість» опосередковує вплив робочих факторів на важливі особистісні та організаційні результати. [26]

Характеристики роботи: шість сфер трудового життя згідно з Maslach, C., & Leiter, M. P. "Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry."

Аналіз наукових досліджень дозволив виділити **шість основних сфер**, що впливають на ризик вигорання: **робоче навантаження, контроль, винагорода, спільнота, справедливість і цінності**. (Рис. 1.1)

1. Робоче навантаження

Хронічне перевантаження — як кількісне, так і якісне — виснажує ресурси працівника, знижуючи його здатність відповідати вимогам роботи. У таких умовах можливості для відпочинку та відновлення мінімальні. Водночас стабільне й контрольоване робоче навантаження дає змогу працівникам розвивати навички, підвищувати ефективність і відчувати професійне зростання.

2. Контроль

Відсутність контролю над робочими процесами тісно пов’язана з високим рівнем стресу та вигорання. Люди, які можуть впливати на рішення, що стосуються їхньої роботи, мають професійну автономію та доступ до необхідних ресурсів, значно рідше відчувають емоційне виснаження й частіше демонструють залученість.

3. Винагорода

Недостатнє визнання та винагорода (фінансова, інституційна чи соціальна) підвищують ризик вигорання, оскільки спричиняють знецінення як самої роботи, так і людини. Це, своєю чергою, тісно пов’язане з почуттям професійної неефективності. Натомість баланс між витраченими зусиллями та отриманими винагородами сприяє підвищенню мотивації та внутрішньому задоволенню від роботи.

4. Спільнота

Якість стосунків в робочому середовищі відіграє ключову роль у формуванні рівня вигорання або залученості. Брак підтримки, недовіра та постійні конфлікти збільшують ризик розвитку вигорання. Водночас позитивні взаємини, соціальна підтримка та ефективне вирішення конфліктів сприяють створенню здорового робочого середовища та підвищують залученість працівників.

5. Справедливість

Почуття справедливості в робочому середовищі ґрунтується на рівному ставленні до всіх його членів та прозорості ухвалення рішень. Якщо люди відчувають несправедливе ставлення, це може призвести до зростання цинізму, гніву та навіть ворожості щодо роботи.

6. Цінності

Цінності є важливими мотивуючими факторами, які спонукають людей обирати певну професію. Вони формують глибший зв’язок між людиною та її діяльністю, виходячи за рамки матеріальних винагород чи кар’єрного зростання. Якщо організаційні цінності суперечать особистим переконанням людини, виникає внутрішній конфлікт, який змушує йти на компроміс між ідеальним уявленням про роботу та її реальним виконанням. Така ситуація підвищує ризик розвитку вигорання.

Таким чином, вигорання формується під впливом як зовнішніх (організаційних), так і внутрішніх (особистісних) чинників, а їх взаємодія визначає рівень залученості або емоційного виснаження працівника.

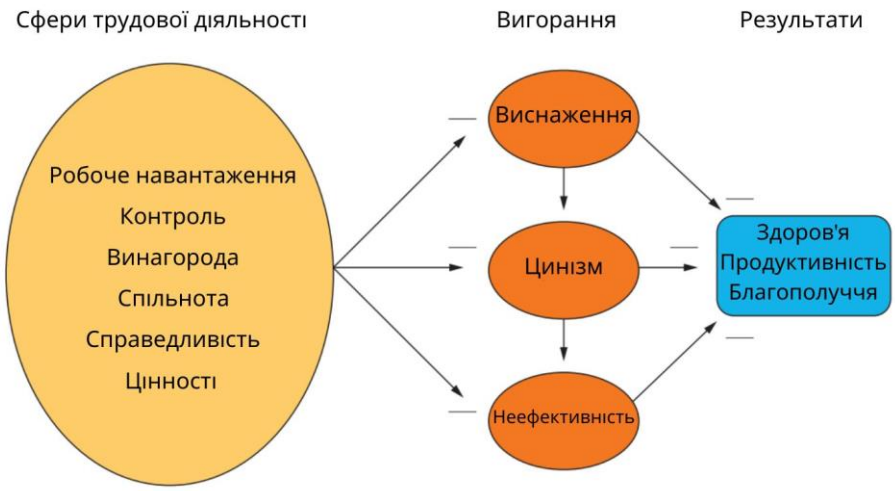


Рис. 1.1. Медіаційна модель вигорання (Maslach, C., & Leiter, M. P.)

Отже емоційне вигорання є однією з важливих соціально-психологічних проблем сучасності, яка продовжує привертати увагу науковців, державних установ та організацій у різних сферах діяльності. Незважаючи на значну

кількість досліджень, спрямованих на розуміння цього явища, розробка ефективних методів його попередження та подолання залишається серйозним викликом як для науки, так і для практичної психології. На сьогодні бракує масштабних емпіричних перевірок втручань, які б дозволили оцінити їхню ефективність у боротьбі з вигоранням. Тому подальший розвиток профілактичних та корекційних програм потребує не лише теоретичного обґрунтування, а й практичного впровадження та систематичного оцінювання їхньої дієвості.

Спочатку вигорання розглядалося виключно у контексті професійної діяльності фахівців сфери соціальної допомоги, однак з часом воно стало актуальним для значно ширшого кола людей, зокрема для студентів. Основними характеристиками цього стану є емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження особистісних досягнень. Вигорання впливає на різні аспекти життя людини, проявляючись у вигляді емоційних порушень, таких як страхи, апатія, депресія та почуття провини, змін у поведінці, включаючи нехтування власними потребами, порушення сну, настрою та загальну ригідність мислення. Також спостерігаються когнітивні труднощі, зокрема концентрація на негативних думках, забудькуватість і проблеми з увагою, фізичні симптоми, такі як хронічна втома та головний біль, а також зниження мотивації, ухилення від роботи, соціальна ізоляція та втрата відчуття сенсу діяльності.

Таким чином, вигорання є багатовимірним явищем, що зачіпає як особистісний, так і соціальний аспекти життя людини. Подальші дослідження мають зосередитися на пошуку ефективних стратегій запобігання цьому синдрому та його подолання, а також на інтеграції наукових підходів у практичну діяльність з метою мінімізації його негативних наслідків.

1.2. Ознаки та стадії емоційного вигорання у студентів

Емоційне вигорання студентів — це стан, коли людина відчуває постійну втому, емоційне виснаження та розумове перенапруження. Це супроводжується втратою мотивації до навчання, байдужістю до власних досягнень і навіть відчуттям відстороненості від навчального процесу. Такий стан не виникає раптово, а розвивається поступово: з часом студент втрачає енергію, інтерес до навчання, швидше втомлюється та отримує дедалі менше задоволення від навчальної діяльності.Емоційне вигорання студентів — це стан, коли людина відчуває постійну втому, емоційне виснаження та розумове перенапруження. Це супроводжується втратою мотивації до навчання, байдужістю до власних досягнень і навіть відчуттям відстороненості від навчального процесу. Такий стан не виникає раптово, а розвивається поступово: з часом студент втрачає енергію, інтерес до навчання, швидше втомлюється та отримує дедалі менше задоволення від навчальної діяльності. [12]

Втома та емоційне виснаження у студентів, пов’язані з навчальним процесом, — це складне явище, яке проявляється через різні симптоми, такі як:

– Хронічна втома та перевтома;

– Зниження мотивації до роботи/навчання;

– Втрата концентрації;

– Систематичне порушення крайніх термінів виконання роботи (deadline);

– Конфліктність, дратівливість;

– Потреба усамітнитись;

– Дистрес та знецінення;

– Негативну оцінку себе та ситуацій. [5]

Це затяжний і виснажливий стан, який з часом лише посилюється. Він супроводжується зростанням таких симптомів, як тривожність, депресія, біль і

постійна втома, з якими люди неодноразово звертаються за медичною допомогою. [50]

Згідно з Олійник, М. В. "Дослідження синдрому вигорання: КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні", основою емоційного вигорання є дисбаланс та спричинений ним хронічний стрес. Дисбаланс у діяльності може мати кілька основних причин:

- Навичкові
- Когнітивні
- Схема-базовані

До навичкових відносять:

Уміння організовувати простір. Безлад навколо відволікає, ускладнює концентрацію і змушує розпорошувати увагу на дрібниці. Це призводить до того, що студент береться за кілька справ одночасно, але не доводить їх до кінця. У результаті накопичуються незавершені завдання, знижується ефективність, а негативна оцінка себе та критика від оточення викликають стрес і виснаження.

Навичка планування. Якщо студент не вміє чітко розподіляти свій час і завдання, то може відчувати, що не контролює власне життя. Це часто призводить до нерівномірного навантаження: то занадто багато роботи, то її нестача. Через це важливі аспекти життя, такі як спілкування, відпочинок чи спорт, або взагалі випадають із розкладу, або з’являються хаотично.

Вміння розставляти пріоритети. Якщо студент не визначає, які завдання для нього найважливіші, то може або брати на себе більше, ніж здатний виконати, або витрачати час на другорядні справи, ігноруючи головне. Когнітивні причини вигорання пов’язані з особливостями мислення, які заважають ефективно сприймати реальність. До них належать:

Фільтрування інформації. Людина звертає увагу переважно на негативні аспекти ситуації, ігноруючи позитивні або нейтральні моменти.

Інтерпретація подій. Надання надмірного значення окремим фактам або ситуаціям може призводити до зайвого стресу та емоційного виснаження.

Негативні автоматичні думки. Постійне внутрішнє самокритичне мислення, сумніви у власних силах і надмірна самокритика формують почуття незадоволеності собою.

Ці ментальні пастки змушують людину постійно аналізувати свої помилки, знецінювати власні досягнення і ставити перед собою надмірно високі стандарти. Усе це викликає внутрішнє напруження та призводить до неефективної поведінки, що поступово виснажує та наближає до емоційного вигорання. [41]

Базуючись на дисфункційних схемах: некомпетентності, самопожертви, власної не цінності. Вигорання стає наслідком стратегії життя з цією схемою за варіантом гіперкомпенсації.

Емоційне вигорання може викликати відчуття перевантаженості та безсилля перед постійними вимогами повсякденного життя. Якщо розглядати цей стан як психосоматичне явище, то можна виділити його фізіологічні прояви. Серед них – зниження чутливості до зовнішніх стимулів, відсутність інтересу та емоційних реакцій, постійна втома, брак енергії. Часто виникають головний біль, проблеми з травленням, зміни у вазі, порушення сну (безсоння вночі та сонливість удень). Також може спостерігатися зниження загальної чутливості до фізичних та емоційних відчуттів. [18]

У поведінці вигорання проявляється через відчуття, що навчання стає надмірно складним і виснажливим, зміни в розпорядку дня, втрату віри у власні сили та байдужість до навчального процесу. Студенти починають постійно відкладати виконання завдань, уникають спілкування і намагаються більше часу проводити наодинці. [12]

Рівень і розвиток емоційного вигорання у студентів залежать від багатьох факторів, як зовнішніх, так і внутрішніх. Зовнішні умови включають соціальне середовище навчального закладу, організацію освітнього процесу та рівень взаємодії студентів із викладачами. Якщо структура навчання є нечіткою, вимоги до студентів високі, але при цьому відсутні зрозумілі інструкції, це створює додаткове напруження та відчуття перевантаження. Крім того, якщо атмосфера у стосунках між студентами й викладачами напружена або байдужа, це може лише посилювати внутрішній дискомфорт, змушуючи студентів почуватися ізольованими та неоціненими. [22]

Проте основним чинником, що визначає рівень вигорання, залишаються особистісні характеристики студентів. Наприклад, невпевненість у виборі спеціальності може призводити до втрати інтересу до навчання та формального підходу до виконання завдань. Якщо студент навчається лише заради матеріальної винагороди, наприклад, підвищеної стипендії, це також може спричиняти нестачу внутрішньої мотивації. Надмірні амбіції, у поєднанні з низькою або, навпаки, надто високою самооцінкою, можуть викликати почуття постійної незадоволеності собою, що посилює стрес і виснаження. Перфекціонізм і прагнення до ідеального виконання завдань, яке часто закладається ще в шкільні роки, може змушувати студентів працювати понад свої можливості, жертвуючи відпочинком, що в довгостроковій перспективі лише погіршує їхній емоційний стан. [14]

Крім того, важливу роль відіграють особливості характеру, зокрема тривожність, схильність до надмірної відповідальності, інтровертованість і закостенілість мислення. Люди, які схильні до самокритики та сумнівів у власних силах, частіше зазнають емоційного вигорання, оскільки будь-які невдачі сприймають дуже болісно, що лише підсилює відчуття втоми та безнадії. [12]

Соціальна підтримка відіграє ключову роль у боротьбі з вигоранням. Дослідження показують, що допомога з боку викладачів та навчального закладу є більш значущою для студентів, ніж підтримка з боку родини чи друзів. Водночас студенти, які не відчувають себе ефективними у навчанні, як правило, менше отримують підтримки від оточення, що ще більше посилює їхнє відчуття ізоляції та невпевненості у власних силах. Важливо розуміти, що навіть якщо людина не може впоратися зі стресом самостійно, правильне соціальне середовище може допомогти зменшити навантаження та створити умови для виходу з цього стану. [22]

Також арто звернути увагу на процесуальну модель професійного вигорання, розроблену А. Камровською, яка включає такі етапи:

– **Медовий місяць** – період «закоханості» діяльністю і повного задоволення досягненнями від неї. Цей етап вирізняється підвищеним рівнем відповідальності, енергійністю, оптимістичним настроєм та прагненням проявити себе. Людина демонструє креативність, ініціативність і високу продуктивність у своїй діяльності.

– **Пробудження** – усвідомлення людиною того, що оцінка роботи є надто завищеною. Однак намагаючись зберегти ідеалізовані уявлення працівник прикладає зусилля, щоб працювати все більше та продуктивніше.

Особистий інтерес, енергія та прагнення до успіху, підсилені завищеними очікуваннями від себе, поступово перетворюються на необхідність досягнення результату. Водночас знижується готовність усвідомлювати власні можливості та обмеження, а також приймати невдачі, що, своєю чергою, призводить до надмірної активності. [2]

– **Тяжка праця** – виконання завдань вимагає значно більше зусиль, що супроводжується виникненням труднощів у соціальних контактах;

На цьому етапі людина починає нехтувати власними потребами. Бажання відпочити, розслабитися чи провести час у приємному спілкуванні поступово відходять на другий план, а їх відсутність стає дедалі помітнішою. Знижується сексуальний потяг, а також частішає вживання алкоголю, нікотину, кави чи снодійних засобів. Паралельно змінюється система цінностей. Власні бажання та цілі перестають мати значення, змінюються життєві пріоритети. Соціальні контакти починають здаватися зайвими та обтяжливими, а важливі раніше аспекти життя втрачають свою цінність або переоцінюються. [6]

Важливо зазначити, що цей процес зазвичай залишається непоміченим. Втому, зменшення соціальної активності та виснаження ресурсів людина часто пояснює лінню, браком дисципліни або тимчасовим збільшенням навантаження. [49]

– **Повне вигорання** – розвивається фізичне та психічне виснаження, з’являються депресивні розлади, відчуття порожнечі та самотності, бажання звільнитись від професійних обов’язків.

На цьому етапі відбувається помітне підвищення рівня стресу, що проявляється у зниженні мотивації та постійних переживаннях. Людина поступово втрачає інтерес до захоплень, знецінює власні цілі та дедалі частіше відкладає важливі справи. Вона прокидається вже втомленою, регулярно спізнюється, стає конфліктною та образливою. Відбувається відчуження від друзів і сім’ї, наростає апатія та хронічне виснаження. [2] [47]

На цьому етапі людина, як правило, заперечує наявність проблем. Вона майже повністю відмежовується від оточуючих, стає нетерплячою, агресивною та байдужою до інших. Продуктивність суттєво знижується, з’являються скарги на самопочуття. Спілкування з людьми, яке неможливо уникнути, супроводжується роздратуванням, байдужістю та небажанням допомогти.

Втрата почуття власної особистості: ніби ти перестав бути самим собою, а функціонуєш лише автоматично та маєш постійне відчуття внутрішньої порожнечі. [6] [45]

Згідно з статтею «Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету» Морочило Н.М. та СередаГ.В., студенти належать до різних соціальних груп, кожна з яких має свої переконання, стереотипи та по-різному реагує на вигорання. Відповідно до цих характеристик, їх умовно можна розділити на такі категорії:

– **«Тусовщики»** – студенти, які мають достатню фінансову підтримку від батьків і, замість зосереджуватися на навчанні, віддаються розвагам та безтурботному способу життя. Через це вони рідко стикаються з проблемою емоційного вигорання.

– **«Батьківські надії»** – студенти, які перебувають під сильним впливом батьків. Часто саме батьки обирають для них університет, спеціальність і змушують приділяти максимум уваги навчанню. Такі студенти перебувають у групі ризику та є особливо вразливими до емоційного вигорання.

– **«Усезнайки»** – для цих студентів навчання є головним життєвим пріоритетом. Вони проводять багато часу за підручниками, занурюючись у світ науки, через що часто стикаються з перевтомою, недосипанням, стресами та, як наслідок, емоційним виснаженням.

– **«Золота середина»** – студенти, які вміють знаходити баланс між навчанням і особистим життям. Вони раціонально розподіляють свій час і майже не схильні до психологічних проблем, зокрема до емоційного вигорання.

Отже, емоційне вигорання студентів – це складний і поступовий процес, що виникає під впливом хронічного стресу, надмірного навчального навантаження та особистісних факторів. Воно проявляється через фізичне та

емоційне виснаження, втрату мотивації, порушення соціальних зв’язків і зниження продуктивності.

Ключовими причинами вигорання є дисбаланс у навчальній діяльності, відсутність навичок планування, перфекціонізм, когнітивні спотворення та недостатня соціальна підтримка. Різні соціальні групи студентів по-різному реагують на цей стан: найбільш вразливими є ті, хто перебуває під сильним впливом батьківських очікувань або повністю віддається навчанню, нехтуючи власними потребами.

Процес вигорання проходить кілька стадій — від початкової захопленості до повного виснаження та байдужості до навчального процесу. Якщо цей стан вчасно не розпізнати і не вжити заходів, він може призвести до серйозних психологічних та фізичних наслідків.

Тому важливою є профілактика емоційного вигорання, яка включає ефективне планування часу, встановлення здорових меж між навчанням і відпочинком, розвиток навичок саморегуляції та підтримку соціальних зв’язків. Впровадження програм психологічної допомоги та створення сприятливого навчального середовища також можуть значно зменшити рівень стресу серед студентів.

1.3. Виклики дистанційного навчання як фактор ризику емоційного вигорання

Технології дистанційного навчання в закладі вищої освіти – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії викладача зі студентом у процесі самостійного, але контрольованого засвоєння певного масиву знань. [7] Відповідно до нормативних документів, дистанційне навчання визначається як «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 у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій». [9]

Одним із ключових компонентів дистанційного навчання є синхронна відеоконференція, яка дозволяє студентам відчувати реальну присутність у навчальному середовищі завдяки комунікаційним платформам, таким як Skype, Zoom, Google Meet або Microsoft Teams. Це забезпечує можливість спілкування в режимі реального часу та обміну аудіо- і відеоматеріалами без затримок, що сприяє інтерактивності та підвищує якість дистанційного навчального процесу. [39]

Дистанційне навчання має ряд суттєвих переваг, які роблять його привабливим для студентів та освітніх закладів. Насамперед, воно забезпечує гнучкість навчального процесу, дозволяючи студентам самостійно планувати свій час і навчатися у комфортному для них темпі. Крім того, дистанційне навчання відкриває доступ до широкого спектра освітніх ресурсів, що може значно підвищити рівень засвоєння матеріалу. Завдяки інтерактивним технологіям, таким як відеолекції, онлайн-тести та форуми для обговорень, студенти можуть отримувати якісні знання без прив’язки до конкретного місця або часу. Також дистанційна освіта є більш інклюзивною, оскільки надає можливість навчатися людям із фізичними обмеженнями або тим, хто проживає у віддалених регіонах. [8]

Однак, поряд із перевагами, існує низка викликів, які можуть призводити до хронічної втоми, депресії та емоційного вигорання студентів. Однією з головних проблем є недостатня підготовленість як студентів, так і викладачів до онлайн-навчання. Через це інколи не вдається досягти запланованих результатів. Проте мета-аналіз, проведений в Інтернеті, підтвердив, що сучасне електронне навчання не поступається традиційному викладанню. [16]

Крім того, дослідження, яке охопило понад 7 143 студентів коледжів, показало, що 25% із них зазнавали надзвичайної тривожності через стрес, викликаний електронним навчанням. Майже 83% студентів стикалися з серйозними соціальними труднощами, тоді як 26% не мали доступу до ресурсів психічного здоров'я. Це створює значне навантаження на психологічний стан студентів та ускладнює оцінку проблем, пов’язаних із навчанням у коледжах через використання електронного навчання. [33]

Розглянемо більш детально саме викликли дистанційного навчання, які можуть призводити до погіршення психологічного стану студентів та емоційному вигоранню.

Виклик перший – соціальна ізоляція.

Однією з найсерйозніших проблем дистанційного навчання є брак живого спілкування, що може призводити до відчуття самотності та віддаленості від навчального колективу. Соціальна взаємодія відіграє ключову роль у навчальному процесі, оскільки вона сприяє мотивації, обміну думками та підтримці серед студентів. У традиційній очній освіті учасники навчального процесу мають можливість активно спілкуватися, працювати у групах та брати участь у спільних проєктах, що створює відчуття спільноти та залученості. Водночас дистанційний формат значно обмежує ці можливості, що може негативно позначатися на емоційному стані студентів та знижувати їхню залученість до навчання.

Теорія соціальної присутності пояснює, чому онлайн-комунікація не може повністю замінити безпосередню взаємодію. Соціальна присутність визначається як ступінь психологічного сприйняття іншого учасника комунікації як реальної особи. [23] Вона виникла у контексті комп’ютерно-опосередкованої комунікації (Computer-Mediated Communication – CMC), яка розвивалася з кінця 1960-х – початку 1970-х років у зв’язку з появою нових телекомунікаційних

технологій. Згідно з цією теорією, чим вищою є насиченість середовища спілкування, тим сильніше відчувається присутність іншої людини в процесі взаємодії. [19]

Водночас існують різні підходи до визначення факторів, які впливають на соціальну присутність. Деякі дослідники, зокрема Шеріл Л. Гунавардена та Френк Дж. Зіттл (1997) та Чао Мінг Ту (2002), стверджують, що не технологічні характеристики середовища відіграють ключову роль, а соціальні чинники, які визначають ефективність взаємодії між учасниками комунікації.

Соціальна присутність у навчальному процесі безпосередньо впливає на рівень залученості студентів. Поділяють її на три складові: соціальна присутність, соціальний простір і комунікабельність. В умовах дистанційного навчання ці елементи можуть бути порушені, що впливає на здатність студентів ефективно взаємодіяти та співпрацювати. Гаррісон Д. Ренді (2007) наголошує, що соціальна присутність є критично важливою для підтримки залученості студентів у навчальний процес, оскільки вона впливає на якість дискусій, рівень активності та здатність до спільного навчання.

Соціальний простір у дистанційному навчанні – це сприйнята мережева структура міжособистісних відносин між учасниками групи, яка може бути менш ефективною порівняно з традиційним навчанням. [25] [26] Товариськість освітнього середовища, яка визначається як його здатність сприяти соціальній взаємодії, є важливим предиктором активної участі студентів. [24]

До основних недоліків дистанційної освіти можна віднести те, що вона значною мірою базується на знеособленому спілкуванні. Навіть найінтерактивніші технології не можуть повністю компенсувати відсутність особистої присутності. В результаті студент може відчувати соціальну ізоляцію, що, у свою чергу, може призводити до зниження мотивації, підвищеного рівня стресу та емоційного вигорання. [7]

Виклик другий – технічні бар’єри.

Станом на 2020 рік рівень проникнення фіксованого широкосмугового доступу до Інтернету в Україні становив 18,62%, тоді як мобільний широкосмуговий зв’язок охоплював 85,3% населення. Водночас, за даними аналітичної ініціативи DataReportal (січень 2021), частка інтернет-користувачів у загальній чисельності населення (43,6 млн осіб) сягала 29,47 млн осіб, а загальний рівень проникнення Інтернету становив 67,6%. [11]

Однак повномасштабна війна суттєво ускладнила доступ до Інтернету. Відключення електроенергії, пошкодження телекомунікаційної інфраструктури через обстріли та збої в роботі мобільних операторів значно впливають на можливість користуватися онлайн-ресурсами, зокрема для дистанційного навчання.

Проблема доступу до Інтернету є критичною для організації дистанційної освіти в Україні. Варто враховувати, що «користування Інтернетом» не завжди означає стабільне з’єднання для онлайн-навчання. Багато українців підключаються до мережі в громадських місцях, таких як кафе, торговельні та розважальні центри, що не забезпечує належних умов для відвідування освітніх онлайн-платформ. Крім того, більшість громадян використовують для доступу до мережі мобільний Інтернет, який не завжди має достатню швидкість і стабільність для проведення онлайн-лекцій або семінарів [11]. Університетські сайти та платформи для дистанційного навчання часто не витримують великого навантаження, що значно зросло в умовах воєнного стану. Онлайн-додатки, за допомогою яких проводяться лекції та семінари, можуть працювати нестабільно або мати технічні збої, що ускладнює освітній процес. [10]

Також варто звернути увагу на недостатню обізнаність студентів і викладачів у роботі з онлайн-платформами та відеоконференц-додатками. Це призводить до стресу, фрустрації та роздратування під час навчального процесу.

Викладачі, не маючи відповідної підготовки, можуть витрачати значний час на налаштування технічних аспектів занять, тоді як студенти стикаються з труднощами у використанні різних функцій платформ, а також пошуком освітніх матеріалів, завдань для виконання на цих платформах.

Виклик третій – втома від відеоконференцій.

Дослідження професора комунікацій Джеремі Бейленсона, засновника Стенфордської лабораторії віртуальної людської взаємодії (VHIL), виявило кілька негативних психологічних наслідків тривалих відеочатів. У своїй статті, опублікованій у *Technology, Mind and Behavior* (2021), він виділив основні чинники, що спричиняють так звану "втому від Zoom".

Відеочати створюють неприродну ситуацію, коли кожен учасник постійно перебуває в полі зору інших. У звичайному спілкуванні люди відволікаються, ведуть нотатки або дивляться в різні боки, тоді як у форматі відеоконференцій погляди всіх залишаються спрямованими один на одного. Особливо це відчутно під час зустрічей один на один: обличчя співрозмовника на екрані здається занадто близьким, що може викликати дискомфорт, адже у реальному житті така ситуація сприймається як ознака конфлікту або інтимного контакту. Це змушує мозок залишатися в стані підвищеної напруги, що призводить до швидкої психологічної втоми.

Додатковий фактор виснаження – постійне спостереження за собою. Більшість платформ автоматично показують користувачу його власне відео під час розмови, що неприродно для звичайного спілкування. Дослідження доводять, що самоспостереження підвищує рівень самокритики, що, своєю чергою, спричиняє стрес і зниження продуктивності. [42]

Окрім цього, відеоконференції обмежують фізичну активність. Під час звичайних офлайн-зустрічей люди можуть рухатися, жестикулювати, підходити до дошки чи просто змінювати позу. Водночас відеозв’язок змушує людину

залишатися нерухомою перед камерою, що негативно впливає на концентрацію та мислення. Дослідження підтверджують, що рух сприяє покращенню когнітивних процесів, тому вимушене сидіння протягом тривалого часу може знижувати ефективність роботи. [17] [48]

Ще однією складністю є підвищене когнітивне навантаження. У звичайному спілкуванні люди інтуїтивно інтерпретують жести та міміку, але у відеочатах цей процес ускладнюється. Доводиться навмисно демонструвати реакцію, стежити за положенням обличчя у камері та контролювати голос, який підсвідомо стає голоснішим. Дослідження показали, що під час відеозустрічей люди говорять на 15% голосніше, що додає фізичного виснаження протягом дня. [17]

Виклик четвертий – розподіл уваги та самодисципліна.

У сучасному інформаційному середовищі навчання змушене конкурувати із соціальними мережами та розважальним контентом за увагу студентів. Соцмережі, пропонують широкий спектр можливостей – від перегляду відео та спілкування до онлайн-ігор та безмежного потоку новин.

Більшість людей постійно користуються соцмережами, що впливає на їхню здатність до концентрації. Кожне сповіщення, лайк чи коментар стимулюють центри задоволення в мозку, формуючи звичку безперервного повернення до цифрового середовища. Це призводить до надмірного часу, проведеного в мережі, і споживання інформації у фрагментованому форматі. Людина швидко переглядає новини, ставить лайки, переходить далі, що зменшує здатність до тривалої концентрації та глибокого аналізу. [13]

Під час дистанційного навчання ця проблема загострюється. Студенти змушені довго сидіти перед екраном, слухати лекції, читати матеріали та виконувати завдання, в той час як телефон продовжує надсилати сповіщення, а у вкладках відкриті соцмережі. Через це вони намагаються робити все одночасно,

що веде до постійного перемикання уваги та зниження ефективності навчання. [46]

Якщо людина не володіє навичками тайм-менеджменту та самоконтролю, навчальний процес може стати джерелом стресу. Виникає відчуття нестачі часу, складності матеріалу та неможливості зосередитися довше ніж на кілька хвилин. Це може призвести до втоми, зневіри у власних силах та поступового емоційного вигорання. [43]

Отже, дистанційне навчання має безліч переваг, проте водночас воно створює низку викликів, які можуть впливати на студентів як окремо, так і в сукупності. Соціальна ізоляція, труднощі з концентрацією, технічні бар’єри та втома від відеоконференцій здатні поступово накопичуватися, підвищуючи рівень стресу та виснаження. Відсутність особистої взаємодії, постійне перемикання уваги між завданнями та цифровими спокусами, а також перевантаження інформацією можуть знижувати мотивацію до навчання та спричиняти емоційне вигорання.

Щоб уникнути цих негативних наслідків, необхідний комплексний підхід: розвиток навичок самодисципліни, створення збалансованого навчального розпорядку, підтримка соціальних зв’язків та покращення технічних умов навчання. Вчасне усвідомлення та подолання цих викликів сприятиме не лише підвищенню ефективності дистанційної освіти, а й збереженню психологічного благополуччя студентів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Методологічне обґрунтування емпіричного дослідження

Для досягнення мети дослідження та виконання поставлених завдань було проведено емпіричне вивчення емоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання.

Дослідження складалося з кількох етапів:

1. Організаційний етап експерименту – вибір діагностичних методик.

2. Проведення психологічної діагностики емоційного стану студентів і виявлення їхніх індивідуальних особливостей за допомогою обраного набору психодіагностичних методик.

3. Аналіз отриманих результатів: обчислення середніх показників, відсотків і представлення даних у вигляді таблиць та графіків.

Для глибшого розуміння наявності емоційного вигорання в студентів було обрано психодіагностичні методики, кожна з яких допомагає розкрити окремі аспекти емоційного і психологічного самопочуття студентів у нових.

1. Опитувальник «Вигорання у студентів» (Student Burnout Inventory, SBI). Та додатково власний опитувальник, для виявлення впливу дистанційного навчання на студентів.

Цей опитувальник є адаптованою версією більш відомої методики Маслач, однак спеціально пристосованою для оцінки емоційного стану студентів. На відміну від класичного варіанту, який більше підходить для професійного середовища, SBI дозволяє краще зрозуміти особливості переживання вигорання саме в умовах навчання.

Методика охоплює три основні компоненти студентського вигорання: емоційне виснаження, цинізм (аналог деперсоналізації), редукція академічної ефективності.

Для більш повного розуміння впливу саме дистанційного формату навчання на студентів було також розроблено додатковий опитувальник, який допоміг краще зрозуміти, як змінюється їхній психоемоційний стан. У ньому були запитання про вплив відео-конференцій, ізоляції, здатності концентрувати увагу. Також вивчались основні фактори, що відволікають: соціальні мережі, повідомлення на телефоні, фоновий шум удома, відкриті вкладки в браузері, втома та бажання відпочити. Окремо оцінювалась наявність моральної напруги та її особливості.

2. Методика «Шкала тривоги» Спілбергера-Ханіна.

Дана методика широко використовується для вивчення рівня тривожності у різних умовах. Включає 40 питань і дає змогу розділити тривожність на два компоненти:

Ситуативна тривожність — тимчасовий стан тривоги, який виникає у відповідь на конкретну ситуацію (у нашому випадку — дистанційне навчання, складність адаптації, нові форми контролю знань).

Особистісна тривожність — стабільна характеристика, що відображає загальну схильність людини до переживання тривожних станів незалежно від зовнішніх умов.

Ця методика дозволила простежити, наскільки глибоко студенти переживають адаптацію до нових умов, чи має місце довготривала емоційна напруга, та наскільки гнучко вони реагують на зміни.

3. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» (Ryff Psychological Well-being Scale).

Цей опитувальник дає змогу оцінити загальний рівень психологічного комфорту та гармонії особистості. Він базується на уявленні про те, що благополуччя — це не просто відсутність психологічних проблем, а й наявність внутрішньої рівноваги, задоволення від життя та відчуття розвитку.

Методика охоплює шість основних сфер: самосприйняття, позитивні міжособистісні стосунки, автономія, цілеспрямованість, особистісне зростання.

Використання цієї методики дало змогу оцінити загальний психологічний фон студентів, їх рівень задоволеності життям у період дистанційного навчання.

2.2. Діагностика емоційних станів у студентів

З метою виявлення емоційного вигорання у студентів була застосована методика Student Burnout Inventory, SBI. Її результати представлені у таблиці 2.1.

Виходячи з даних таблиці можемо виявити декілька важливих тенденцій щодо проявів емоційного вигорання серед студентів. Це дозволяє зробити більш глибокий аналіз ситуації та зрозуміти, які саме фактори найбільше впливають на формування цього стану. Важливо підкреслити, що отримані результати відображають не лише окремі індивідуальні особливості, а й загальні закономірності, властиві студентському середовищу. Таким чином, наведені дані створюють підґрунтя для подальших висновків і рекомендацій.

Таблиця 2.1

Результати опитувальника «Student Burnout Inventory, SBI» (n=39)

Питання	**Кількість респондентів, які обрали дану відповідь. Всього респондентів: 39**						
	Повністю згоден	Майже повністю згоден	Скоріше згоден	Частково незгоден або частково згоден	Скоріше не згоден	Майже повністю не згоден	Повністю не згоден
Я відчуваю виснаження через навчання	1	3	8	17	5	0	6
Я часто відчуваю втому, коли думаю про навчання	5	1	6	13	10	0	4
Я відчуваю, що навчання забирає в мене надто багато сил	1	1	8	13	10	0	6

Я більше не відчуваю мотивації до навчання	0	1	3	11	11	0	13
Навчання здається мені марною тратою часу	0	1	1	7	7	0	23
Я байдужий(а) до свого навчального процесу	0	0	2	8	7	0	22
Я відчуваю, що не справляюся зі своїми навчальними обов’язками	1	1	5	8	13	0	11
Я відчуваю, що мої навчальні досягнення	5	3	11	10	6	0	4

нижчі, ніж могли б бути							
Я відчуваю себе некомпетентним(ою) у навчанні	1	1	3	15	6	0	13

Виснаження та втома від навчання. Близько третини студентів відчувають втому і виснаження через навчання. Наприклад, на питання «Я відчуваю виснаження через навчання» 12 респондентів (приблизно 31%) обрали варіанти «повністю згоден», «майже повністю згоден» або «скоріше згоден». Подібна тенденція спостерігається у питанні про втому при думках про навчання: 12 осіб (близько 31%) дали позитивні відповіді.

Мотивація та байдужість. Більшість студентів зберігають мотивацію до навчання. На питання «Я більше не відчуваю мотивації до навчання» 35 з 39 (понад 89%) не погодились або лише частково погодились. Подібна ситуація і з байдужістю до навчального процесу: 37 з 39 (понад 94%) не погоджуються з твердженням, що вони байдужі до навчання.

Відчуття некомпетентності. Переважна більшість (близько 59%) не відчувають себе некомпетентними у навчанні. Лише 5 осіб (близько 13%) вважають, що це твердження до них відноситься певною мірою.

Відчуття марності навчання. Лише 2 респонденти частково згодні, що навчання здається марною тратою часу. 37 студентів (понад 94%) не вважають навчання даремним.

Загальне відчуття результатів і зусиль. Питання про досягнення показало, що 19 респондентів (приблизно 49%) вважають, що могли б досягати кращих результатів у навчанні. При цьому половина студентів оцінили свій рівень як задовільний або не погодились із твердженням про занижені досягнення.

Якщо представити аналіз у виді діаграми (Рис. 2.1), можемо побачити що загалом у студентів більше виражена фізична та емоційна втома від навчання, аніж втрата мотивації чи байдужість до навчального процесу. Є також певне незадоволення власними досягненнями. Ознак глибокого емоційного вигорання чи деперсоналізації не виявлено.

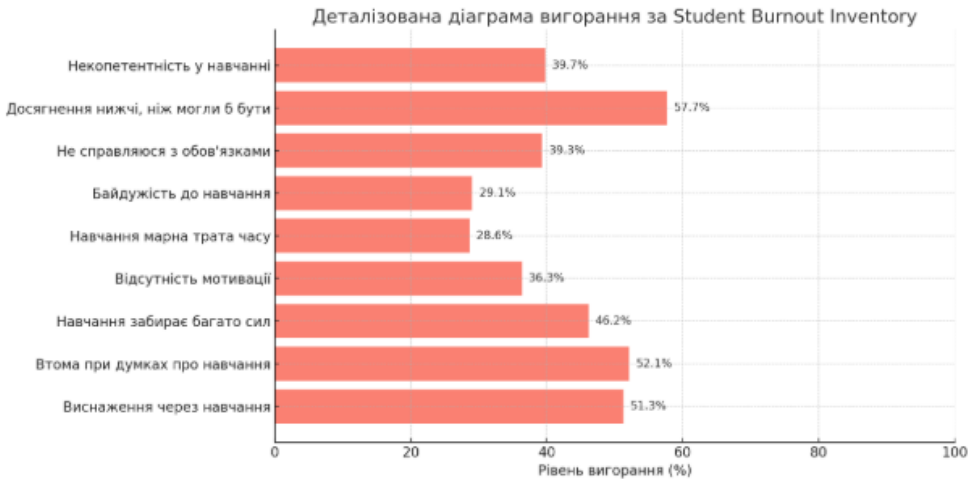


Рис. 2.1. Деталізована діаграма вигорання за Student Burnout Inventory (n=39)

Розрахуємо інтегральний індекс вигорання группи. Кожній відповіді респондента було присвоєно відповідний бал (від 1 до 6, де 6 — «повністю згоден», а 1 — «повністю не згоден»).

Максимально можлива сума балів:

$$6 \text{ балів} \times 39 \text{ респондентів} \times 9 \text{ питань} = 2106 \quad (2.1)$$

Набрана сума балів:

$$\sum_{\textit{усіх питань}} = 745 \quad (2.2)$$

Інтегральний індекс вигорання:

$$\frac{745}{2106} \times 100\% = 42.26\% \quad (2.3)$$

Інтегральний загальний індекс вигорання для всієї групи складає **42.26%** від максимально можливого рівня. Поточний показник можна вважати **помірним рівнем емоційного вигорання**. У групі помітна втома та певна психологічна напруга, але критичних ознак глибокого вигорання наразі немає. Основна увага має бути зосереджена на профілактиці — зменшення перевантаження, підтримка мотивації, формування відчуття успішності.

Наступним кроком дослідження є обробка результатів власного опитувальника, де розглянемо вплив відеоконференцій, ізоляції на стан студентів, основні відволікаючі фактори (соціальні мережі, повідомлення на телефоні, фоновий шум удома, відкриті вкладки в браузері, втома та бажання відпочити) та стан концентрації уваги. Також розглянемо наявність моральної напруги та її особливості.

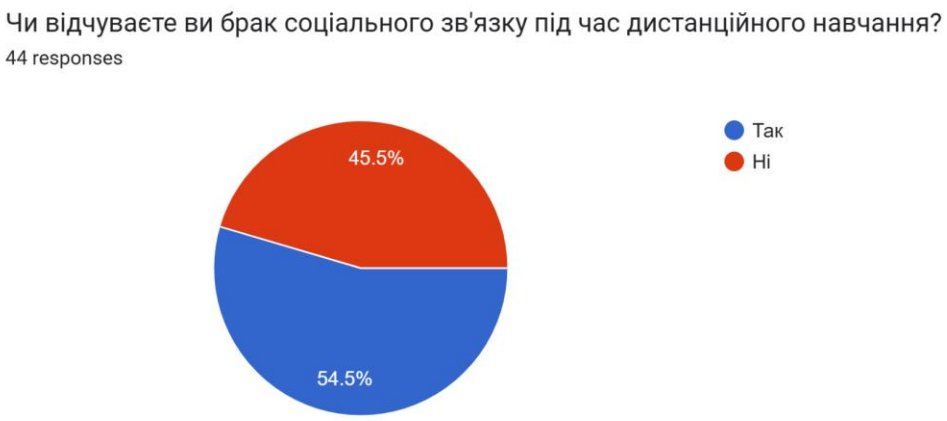


Рис. 2.2. Показники відчуття браку соціального зв’язку під час дистанційного навчання (n=44)

54.5% студентів відчувають брак соціального зв’язку під час дистанційного навчання (Рис. 2.2).

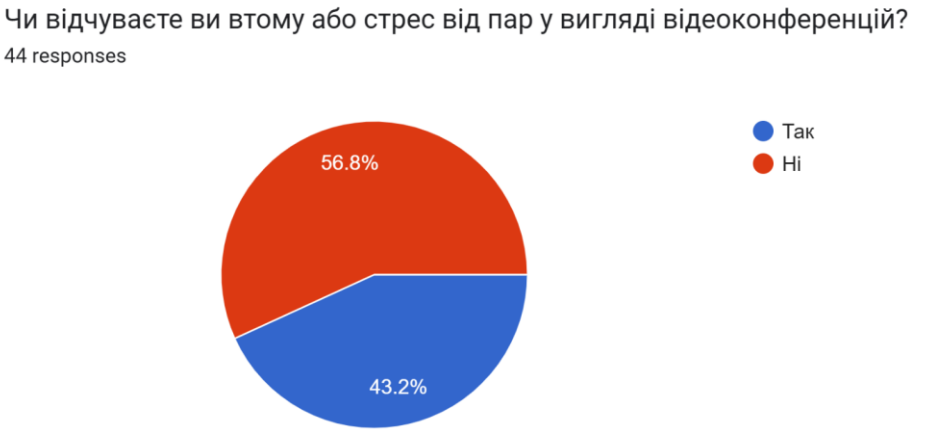


Рис. 2.3. Показники відчуття втоми або стресу від пар у вигляді відеоконференцій (n=44)

43.2% студентів відчувать втому або стрес від пар у вигляді відеоконференцій (Рис. 2.3).



Рис. 2.4. Показники звертання уваги на віконце зі своїм відображенням під час відеоконференції (n=44)

75% студентів звертають увагу на віконце зі своїм відображенням під час відеоконференцій (Рис. 2.4).

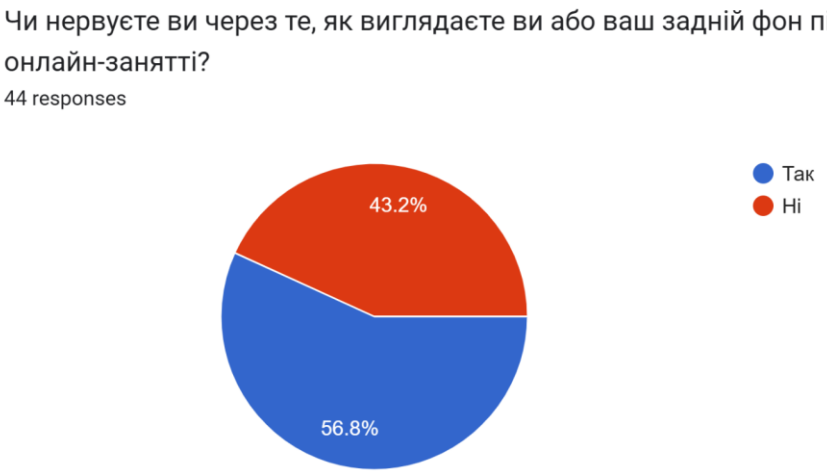


Рис. 2.5. Показники відчуття нервування через те, як студент чи його задній фон виглядає під час відповіді на онлайн-занятті (n=44)

56.8% студентів нервують через те, як виглядають вони або їх задній фон під час відповіді на онлайн-занятті (Рис. 2.5).

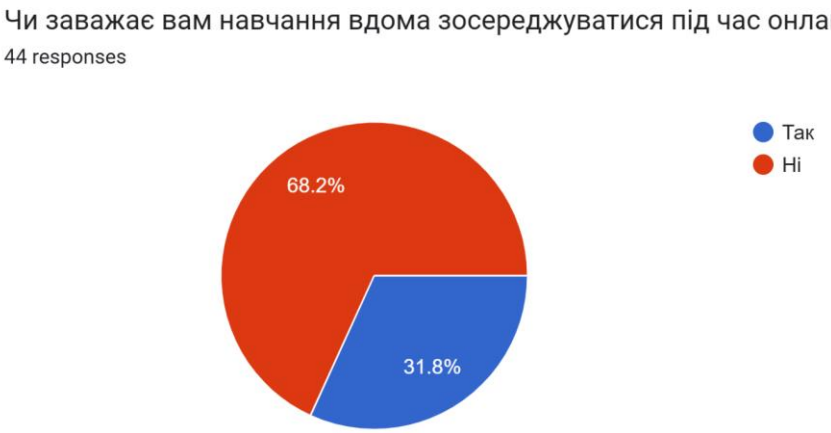


Рис. 2.6. Показники того, чи заважає студентам навчання вдома зосереджуватись під час онлайн-пар (n=44)

31.8% студентів відчувають складність зосереджуватись на заняттях під час навчання вдома (Рис. 2.6).



Рис. 2.7. Показники того, чи часто студенти стикаються з проблемою низької концентрації уваги під час онлайн-навчання (n=44)

45.5% часто стикаються з проблемою низької концентрації уваги під час онлайн-занять. 13.7% з них не мають складності зосередження саме через відволікаючих факторів навчання вдома (Рис. 2.7).

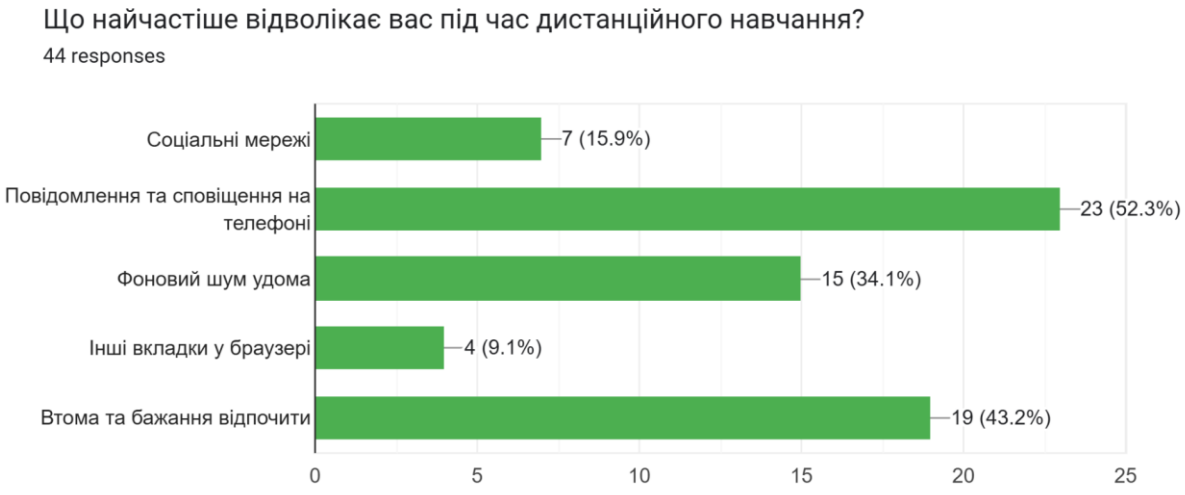


Рис. 2.8. Показники того, що найчастіше відволікає студентів під час дистанційного навчання (n=44)

Найчастіше концентрація втрачається через повідомлення, сповіщення на телефоні (52.3%) або втому та бажання відпочити (43.2%) (Рис. 2.8).

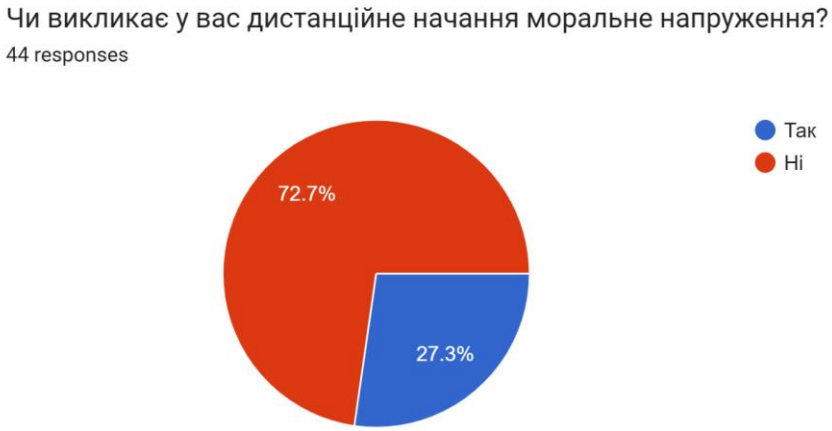


Рис. 2.9. Показники відчуття морального напруження студентів від дистанційного навчання (n=44)



Рис. 2.10. Показники з яких причин найчастіше виникає моральне напруження під час дистанційного навчання (n=44)

В 72.7% студентів дистанційне навчання не викликає морального напруження, але найчастіше студенти можуть відчувати напруження через багатозадачність таспокусу займатись сторонніми справами (52.3%) перевантаження

інформацією та сладність утримання уваги (47.7%), а також через втому від необхідності довго сидіти перед екраном (40.9%) (Рис. 2.9), (Рис. 2.10).



Рис. 2.11. Показники станів, які найчастіше відчувають студенти через дистанційне навчання (n=44)

Відчуття які найчастіше відчувають студенти під час дистанційного навчання: втома (34.1%), зниження мотивації (31.8%), невпевненість у власних силах (25%). 29.5% студентів зазначили, що не відчувають жодних із перелічених станів (Рис. 2.11).

Підсумовуючи, понад половина опитаних (54,5%) відчуває брак соціального зв’язку, 43,2% — втому або стрес під час відеоконференцій. Важливим джерелом психологічного дискомфорту є постійна увага до зовнішнього вигляду та візуального фону: 75% студентів звертають увагу на своє зображення під час онлайн-занять, а 56,8% відчувають через це нервозність.

Ще однією проблемою є зниження концентрації: 45,5% респондентів регулярно стикаються з труднощами у фокусуванні уваги. Основними відволікаючими чинниками виступають сповіщення на телефоні (52,3%), втома

та бажання відпочити (43,2%). Попри це, більшість студентів (72,7%) не відчувають постійної моральної напруги, проте епізодично її викликають багатозадачність (52,3%), перевантаження інформацією (47,7%) та необхідність тривалого перебування перед екраном (40,9%).

Серед поширених емоційних станів під час навчання: втома (34,1%), зниження мотивації (31,8%), невпевненість у власних силах (25%). Усі ці чинники — ізоляція, одноманітність, самоспостереження під час відеозанять, інформаційна перевантаженість, а отже когнітивне перевантаження та втрата живої комунікації — формують негативний вплив на психічне здоров'я студентів й ведуть до емоційного вигорання.

З огляду на виявлені труднощі, основна увага має бути зосереджена на профілактиці негативних наслідків дистанційного навчання. Насамперед йдеться про зменшення інформаційного та емоційного перевантаження, підтримку мотивації до навчання, створення умов для відновлення ресурсу, а також формування в студентів відчуття успішності та впевненості у власних силах.

Далі було більш детально досліджено тривожність у студентів за допомогою методики «Шкала тривоги» Спілбергера-Ханіна (Таблиця 2.2), (Рис. 2.12.).

Таблиця 2.2

Результати опитувальника «Шкала тривоги» Спілбергера-Ханіна (n=30)

Шкали	**Вискокий рівень**		**Середній рівень**		**Низький рівень**	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Ситуативна тривожність	18	60	9	30	3	10
Особистісна тривожність	14	46.7	13	43.3	3	10

Дані дослідження за шкалою Спілбергера-Ханіна свідчать про наступні тенденції. **Ситуативна тривожність**, яка відображає емоційний стан у певний момент (наприклад, під час тестування або відеозаняття), виявлена на високому рівні у 60% студентів. Це може свідчити про підвищену реактивність, напруженість або дискомфорт у відповідальних або публічних ситуаціях. 30% респондентів мають середній рівень ситуативної тривожності, що є нормальним адаптивним рівнем емоційної збудженості. Лише 10% студентів продемонстрували низький рівень ситуативної тривожності, тобто схильність зберігати спокій і самоконтроль у різних ситуаціях.

Щодо **особистісної тривожності**, яка відображає стійку схильність людини до переживань, невпевненості, тривоги. 46.7% респондентів мають

високий рівень, що може бути пов’язано з низькою самооцінкою, невпевненістю у власних силах або постійним внутрішнім напруженням. 43.3% — середній рівень, що вказує на нормальні межі адаптивного емоційного реагування. Низький рівень особистісної тривожності виявлений лише у 10%, що може характеризувати респондентів як емоційно стійких, упевнених у собі, з високим рівнем саморегуляції.

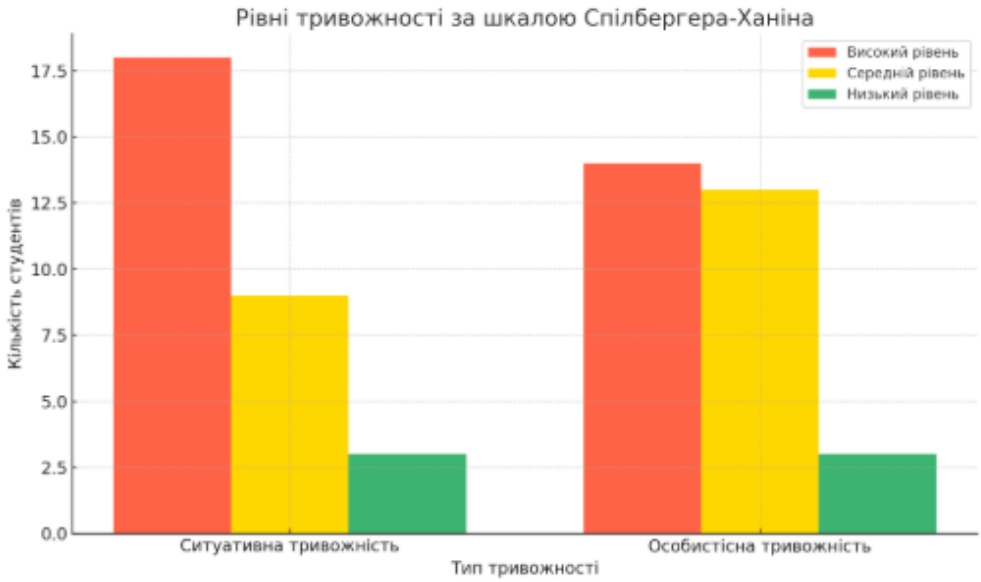


Рис. 2.12. Розподіл результатів респондентів за методикою Спілбергера-Ханіна (n=30)

Отримані результати вказують на переважання високих рівнів ситуативної та особистісної тривожності серед опитаних студентів, що може бути пов’язано з особливостями дистанційного навчання, підвищеним навантаженням, зниженням соціального контакту, а також інформаційною та емоційною перевантаженістю. Це підкреслює необхідність впровадження профілактичних та підтримуючих заходів у навчальному процесі: розвиток навичок

саморегуляції, зменшення стресових чинників у навчанні, формування мотивації та психологічної підтримки студентів.

І останньою була проведена методика «Шкала психологічного благополуччя» (Ryff Psychological Well-being Scale). результати за кожною з шести шкал психологічного благополуччя (за 6-бальною шкалою) представлені в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

Результати шести шкал психологічного благополуччя (n=30)

Шкала	**Середній бал**
Самоприйняття	4.00
Позитивні стосунки	3.88
Автономія	4.30
Контроль над життям	3.77
Цілеспрямованість	3.46
Особистісне зростання	3.80

Найвищий показник спостерігається за шкалою «Автономія» (4.30) — це свідчить про те, що більшість студентів упевнені у своїх переконаннях і намагаються діяти згідно з власними принципами, незалежно від зовнішнього тиску. Самоприйняття (4.00) також на досить хорошому рівні — студенти в

загальному приймають себе та задоволені собою, хоча певна частина виявила бажання щось в собі змінити.

Позитивні стосунки з іншими (3.88) — респонденти, переважно, мають підтримку від оточення, хоча деякі з них відчувають самотність. Особистісне зростання (3.80) — респонденти переважно вважають, що постійно розвиваються, але частина з них вважає, що «застрягли» у своєму розвитку.

Контроль над життям (3.77) — середній рівень відчуття впливу на власне життя, хоча для деяких студентів повсякденні труднощі здаються надмірними. **Найнижчий показник** — «Цілеспрямованість» (3.46). Це свідчить про те, що значна частина студентів не має чіткого уявлення про цілі, які хоче досягти, або не бачить сенсу в тому, що відбувається.

Загалом результати свідчать про потребу звернути увагу на дві ключові сфери: цілеспрямованість і почуття контролю над життям, які безпосередньо пов’язані з мотивацією, орієнтацією в майбутньому та адаптацією до змін.

Якщо підбити підсумок згідно з результатами опитувальника емоційного вигорання, **понад 48% респондентів регулярно відчувають втому, виснаження, емоційне перевантаження**, що пов'язано з навчальним процесом. Наприклад, 34% студентів скоріше або повністю згодні з тим, що навчання забирає надто багато сил, а ще 44% визнають часткову згоду або незгоду з цим твердженням, що свідчить про наявність внутрішніх конфліктів щодо особистої ефективності.

Аналіз результатів за шкалою тривожності Спілбергера–Ханіна показав, що **60% студентів мають високий або підвищений рівень тривожності**, що проявляється у частих переживаннях, хвилюваннях, неспокої. Зокрема, **високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 45% респондентів**, а **високий рівень особистісної тривожності у 42,5%**. Це свідчить про емоційне напруження не тільки в конкретних ситуаціях (наприклад, перед сесією), а як

стабільну особистісну рису. На формування такого стану безумовно додатково впливає загальна тривожна атмосфера в країні, пов’язана з війною, яка створює хронічне відчуття невизначеності, вразливості та нестабільності.

Дані власного опитувальника продемонстрували, що **54,5% студентів відчувають дефіцит соціального контакту**, **43,2% втомлюються від відеозв'язку**, а **45,5% регулярно стикаються з труднощами концентрації під час онлайн-занять**. Найчастішими відволікаючими факторами виявились повідомлення на телефоні (**52,3%**) та відчуття втоми або бажання відпочити (**43,2%**). Ці показники ілюструють високий рівень інформаційного шуму, втоми від екранів і складність підтримки уваги в домашніх умовах. Попри це, 72,7% студентів не вважають, що дистанційне навчання спричиняє моральне напруження, хоча 52,3% з них усе ж відчувають навантаження через багатозадачність, а 47,7% — через труднощі з утриманням уваги.

За результатами шкали психологічного благополуччя Ріфф, студенти загалом демонструють середній рівень суб'єктивного благополуччя. Найвищі середні бали були отримані за шкалами **«автономія» (4,30)** та **«самоприйняття» (4,00)**, що свідчить про наявність внутрішньої опори й певної емоційної зрілості. Разом із тим, **найнижчий результат зафіксовано за шкалою «цілеспрямованість» (3,46)**, що вказує на невизначеність цілей, знижену мотивацію та відсутність ясного бачення майбутнього у значної частини студентів.

Таким чином, більшість респондентів мають **середній рівень емоційного вигорання, підвищену тривожність та схильність до морального виснаження**, яке посилюється зовнішніми факторами (війна, ізоляція, дистанційне навчання). Разом з тим, студенти зберігають певний рівень внутрішньої стійкості — здатність до саморефлексії, адаптації та

взаємопідтримки. Це створює добрі передумови для подальшого психологічного супроводу, формування стратегій підтримки, розвитку мотивації.

На цьому тлі важливо розробляти й впроваджувати корекційні психолого-педагогічні методики профілактику емоційного вигорання, особливу увагу слід приділяти створенню безпечного, передбачуваного навчального середовища та розвитку позитивного ставлення до навчального процесу.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У ході дослідження серед студентів було виявлено низку ознак емоційного вигорання, які потребують подальшого психокорекційного втручання. Серед основних проявів — відчуття втрати цілеспрямованості та зниження сенсу в навчальній діяльності, що свідчить про ослаблення мотивації та внутрішньої залученості. Часто фіксувалися переживання втоми, виснаження, моральної вичерпаності та зниження емоційного тонусу. Суттєвими є також скарги на складність зосередження (на зум-конференціях), що ускладнює ефективне засвоєння матеріалу. Важливими супутніми симптомами є внутрішня напруга, невпевненість у власних силах, високий рівень ситуативної та особистісної тривожності. Окрім цього, значна частина респондентів зазначає брак соціального контакту, переживання самотності, відчуття ізоляції та недостатню підтримку з боку оточення, що особливо загострюється в умовах дистанційного навчання.

Розробимо профілактичні заходи для кожної окремої ознаки та профілактики вигорання в цілому.

Зменшення відчуття соціальної ізоляції

Для зменшення відчуття соціальної ізоляції та віддаленості під час дистанційного навчання важливо не просто передавати знання, а й створювати умови для активної взаємодії між студентами. Це не лише покращує сприйняття навчального матеріалу, а й сприяє формуванню здорового мікроклімату в групі, що підтримує психоемоційний стан.

Одним із рішень може стати регулярне використання інтерактивних форм роботи на парах, які вимагають участі всіх студентів. Це можуть бути короткі

вправи на знайомство (кригоколи), міні-дискусії, спільне виконання завдань у малих групах (у форматі breakout-кімнат), обговорення актуальних кейсів або обмін думками щодо навчальної теми, колективна робота з даш-бордами. Важливо давати студентам можливість говорити, чути одне одного, спільно шукати рішення, а не лише пасивно споживати інформацію. Це сприяє активному включенню в навчальний процес, розвитку навичок командної взаємодії та критичного мислення.

Також доцільно періодично організовувати неформальні онлайн-зустрічі без чіткої навчальної мети, наприклад, короткі віртуальні кава-брейки, де студенти можуть просто поспілкуватись, поділитися своїм досвідом чи емоційним станом. Такі практики формують відчуття спільноти, знижують рівень тривожності та емоційної напруги. Також гарно спрацюють окремі групи по містах для можливості створення неформальних офлайн-зустрічей.

Коли студенти починають сприймати одне одного не як аватари на екрані, а як живих людей із власними переживаннями, труднощами та ресурсами — це змінює якість навчального середовища. Наявність соціального контакту, навіть у цифровому форматі, відіграє ключову роль у профілактиці емоційного вигорання та підтримці внутрішньої мотивації до навчання.

Низька залученість у навчальний процес та відсутність відчуття сенсу

Низька залученість у навчальний процес та відсутність відчуття сенсу — це одна з найпоширеніших причин втрати мотивації у студентів. Коли навчання сприймається як щось відірване від реального життя або як формальність, природно, що інтерес до нього знижується. Щоб змінити це, варто впроваджувати прості, але змістовні підходи, які допомагають пов’язати знання з особистим досвідом студентів.

Один із способів — показати, як навчання має зв’язок із практичним життям. Для цього можна залучати до пар фахівців-практиків або випускників, які вже працюють у сфері, пов’язаній із навчальним напрямком. Їхні особисті історії, приклади використання знань зі студентських років у реальній роботі допомагають студентам побачити, що те, що вони вивчають зараз, може мати конкретну цінність у майбутньому. Це не тільки надихає, а й створює відчуття перспективи.

Ще один ефективний підхід — надати студентам більше автономії. Там, де це можливо, доцільно дозволяти їм самостійно обирати частину тем або формати завдань. Наприклад, у проєктній роботі запропонувати варіативність тем або надати можливість самостійно сформулювати запит. Такий вибір не лише активізує інтерес, а й формує відповідальність за власне навчання.

Неможливо недооцінити й силу середовища. Коли студент бачить, що його зусилля помічають і визнають, мотивація значно зростає. Атмосфера взаємоповаги, підтримки, відкритості до питань і помилок сприяє активнішій участі. Навіть короткий коментар викладача чи елементарне «добре, дякую» здатні сформувати відчуття: «мої старання не даремні». Створення такого простору, де є місце для діалогу, підтримки та чесного зворотного зв’язку, допомагає студентам відчути себе частиною навчального процесу — не як пасивним спостерігачем, а як активним учасником.

Підсилення внутрішньої мотивації

Варто поступово зміщувати фокус з зовнішніх стимулів (оцінки, дедлайни, формальні вимоги викладача) на внутрішню мотивацію — тобто на те, що навчання дає особисто для розвитку студента, його майбутньої професії, впевненості у собі та відчуття прогресу.

Один із ефективних способів — підкреслювати особистісну значущість навчального процесу. Це можна робити, пояснюючи, як знання і навички, які

отримує студент, допоможуть йому в реальних життєвих чи професійних ситуаціях, а також демонструючи, що навчання — це не лише про «здати предмет», а про власний розвиток і самореалізацію.

Наприклад, під час вивчення теми з психології стресу викладач може запропонувати студенту уявити, що він уже працює практичним психологом і до нього звертається клієнт, який переживає емоційне вигорання. Викладач показує, як теоретичні знання про механізми стресу та техніки його подолання допоможуть не тільки ефективно допомогти клієнту, а й зберегти власний психологічний ресурс. Такий підхід дає студенту відчуття, що він уже зараз здобуває інструменти, які визначатимуть його професійну компетентність та успішність у майбутньому.

Важливо також включати елементи рефлексії — вправи, які допомагають студентам замислитися над своїми сильними сторонами, досягненнями та ресурсами. Це дає внутрішнє відчуття компетентності та впевненості у власних силах. Вправи можна проводити, як під час занять, так і в форматі домашніх завдань.

Приклади завдань:

1. «Щоденник успіхів»

Протягом навчального модуля студенти щотижня записують три свої досягнення (навіть маленькі), що саме допомогло цього досягти, та який емоційний стан вони при цьому відчували. Це створює позитивний настрій, допомагає бачити власний прогрес і помічати, які стратегії навчання працюють найкраще саме для них.

2. «Ральний проект»

Студенти виконують завдання, яке ґрунтується на реальному кейсі спеціаліста-практика, і отримують від нього реальний відгук на їх запропоноване вирішення проблематики кейсу. Це підсилює відчуття значущості роботи та

дозволяє побачити, як теоретичні знання застосовуються у майбутній професійній діяльності.

3. «Роль клієнта і психолога»

Студенти в парах по черзі виконують роль клієнта та психолога в умовній ситуації (наприклад, запит про подолання тривожності перед іспитами). Після вправи вони обговорюють, що відчували в кожній ролі, які прийоми працювали найкраще, а які потребують доопрацювання. Це розвиває емпатію, навички активного слухання та дає досвід «живого» застосування знань.

4. «Міні-дослідження»

Кожен студент обирає невелику тему (наприклад, вплив кольору на настрій), проводить просте опитування чи експеримент серед знайомих, а потім презентує результати на занятті. Така вправа дає досвід проведення досліджень, аналізу даних та вчить бачити, як психологічні теорії працюють у повсякденному житті.

Такі підходи допомагають не просто «вивчати матеріал», а відчувати, що навчання має сенс, приносить задоволення та відкриває можливості для майбутнього.

Зниження тривожності – формування передбачуваного й безпечного навчального середовища

Для формування передбачуваного й безпечного навчального середовища важливо дбати про організаційну чіткість. Наприклад, чітко комунікувати терміни здачі, дати сесії, правила оцінювання — усе це має бути доступно в одному місці. Студенти повинні чітко розуміти, що і коли робити, та знати, до кого звертатися у разі проблем. Також корисно розробити **систему онбордингу** для нових студентів — наприклад, серію коротких відео, де пояснюється: як користуватись платформою, де шукати завдання, як оформлювати роботи, хто і

за що відповідає. Така система допоможе уникнути зайвого стресу й дасть відчуття, що «все під контролем».

Таблиця 3.1

Розроблена система онбордингу для студентів

№	Назва відеоуроку	Мета	Ключові теми	Формат та тривалість
1	Вітальне відео: знайомство з університетом	Створити відчуття причетності, знизити страх перед новим	Історія, цінності університету, привітання від адміністрації	Відео 2-4 хв
2	Як працює навчальна платформа	Навчити користуванню LMS (Moodle)	Вхід, пошук курсів, завантаження завдань, перегляд оцінок тощо	Відео з тайм-кодами до 10 хв
3	Як і де шукати інформацію про пари	Дати чіткість і передбачуваність	Де подивитись розклад, де шукати лінки на Zoom/Meet	Відео до 4 хв
4	Що робити, якщо щось не працює	Зменшити тривогу,	Куди писати у разі проблем із	Відео 2-4 хв

		навчити самостійності	платформою, паролем, доступом тощо	
5	Як оформлювати роботи, подавати домашні завдання	Стандарти оформлення, запобігання плутанини	Формат файлів, приклади, шаблони	Відео 3–4 хв Додатково шаблони
6	Хто за що відповідає	Чітке розуміння ролей та контактних осіб	Куратори, викладачі, адміністрація, старости	Відео 2-3 хв
7	Як не загубитися і все встигати: поради від старших студентів	Підтримка від «своїх»	Типові помилки + підтримка «ви не одні»	Відео до 5 хв
8	Психоемоційна підтримка	Зниження тривожності, профілактика вигорання	Де шукати психологічну підтримку, як звернутися, корисні ресурси.	Відео 3–4 хв

Підтримка впевненості у собі та формування здорового ставлення до помилок у навчанні

Підтримка впевненості у собі та формування здорового ставлення до помилок у навчанні – критично важлива складова емоційного комфорту студента, особливо в час, коли освітній процес супроводжується високою невизначеністю, навантаженням і відсутністю особистої взаємодії. Страх зробити помилку, здатися «недостатньо компетентним», отримати осуд або бути проігнорованим — усе це підриває впевненість і знижує готовність брати участь в обговореннях, проявляти ініціативу чи відкрито ставити питання.

Щоб протидіяти цим процесам, необхідно цілеспрямовано формувати культуру, де **помилка сприймається як ресурс**, а не як доказ невдачі. Це означає, що помилка — це не щось, чого треба соромитися, а можливість дізнатися щось нове. Таку культуру починає створювати саме викладач: коли він не карає за хибні відповіді, а перетворює їх на точку входу до навчальної дискусії. Ефективною практикою може бути використання прикладів зі свого досвіду: історій про те, як щось не вдалося, але з цього вдалося зробити висновки. Такі історії показують студентам, що бути недосконалим — це нормально і що навіть експерти проходять шлях помилок.

Також ефективним є **включення мікрозавдань з гарантованим «успіхом»**. Це невеликі за обсягом вправи, що мають невисокий поріг складності та дозволяють студентам швидко побачити результат своїх зусиль. Завдяки цьому формується досвід досягнення, який дуже важливий для підвищення віри у власні сили. З часом складність завдань можна підвищувати, але фундамент уже буде — відчуття «я можу, у мене виходить».

Окрему увагу слід приділити **якості зворотного зв’язку**. У студентів дуже сильна чутливість до того, як саме на їхню роботу реагують. Сухе повідомлення «робота прийнята» не формує ні мотивації, ні впевненості. Натомість, коли

викладач пише короткий, але змістовний коментар із відзначенням сильних сторін («добре сформульовано приклад», «чітко пояснено головну ідею»), це запускає внутрішній діалог: «я щось можу», «мені вдалося». Важливо використовувати формулу: позитив — м’яке уточнення — знову позитив. Наприклад: «Ти добре розкрив суть прикладу, можливо, наступного разу варто трохи чіткіше структурувати висновок. Але загалом — дуже гарна робота». Такий підхід знижує тривожність, сприяє навчанню без страху і формує довіру.

Не менш важливо створити загальну **атмосферу психологічної безпеки**, де студент не боїться «сказати щось не те». Якщо в групі панує культура взаємопідтримки, викладач не засуджує, а запрошує до діалогу, студенти вчаться сприймати помилки не як провал, а як точку росту. Варто навіть озвучувати, що «у нас тут не іспит — у нас місце, де ми всі вчимося».

Таким чином, підтримка впевненості у собі та здорового ставлення до помилок — це не одна конкретна дія, а система взаємодії, що включає і формат завдань, і стиль комунікації, і загальний настрій групи. І саме така система допоможе студентам не лише краще вчитись, а й почуватися стабільніше, сміливіше і вільніше.

Робота з втомою та втратою концентрації під час онлайн-занять

Під час навчання в онлайн-форматі, особливо на Zoom-парах, втома та втрата концентрації є поширеною проблемою, адже довге перебування перед екраном та пасивне сприйняття інформації швидко виснажує увагу. Щоб цього уникнути, важливо створювати більш живу й різноманітну атмосферу заняття. Починати можна з короткого ознайомлення студентів із темою, цілями та планом уроку — це допомагає налаштувати їх на роботу та зрозуміти, чого очікувати. Матеріал краще подавати у структурованих інформаційних блоках тривалістю 30–40 хвилин, чергуючи пояснення з інтерактивними елементами.

Регулярні міні-паузи тривалістю 1–2 хвилини дають змогу переключити увагу: можна запропонувати студентам вправи на розслаблення очей, глибоке дихання або легку фізичну активність. Візуальний супровід у вигляді презентацій із мінімумом тексту, але з якісними зображеннями, інфографікою та схемами, допомагає мозку утримувати інтерес та швидше засвоювати матеріал.

Активна взаємодія зі студентами — ключ до підтримки їхньої концентрації. Це можуть бути короткі опитування в чаті, робота в міні-групах, обговорення реальних кейсів або швидкі мозкові штурми. Важливо уникати монотонного читання лекцій, замінюючи його діалогом, прикладами з практики та невеликими завданнями, які потребують активної участі кожного. Чергування різних видів діяльності протягом уроку не лише утримує увагу, а й допомагає зменшити відчуття перевантаження, зберігаючи енергію студентів до кінця заняття.

Комплексна профілактика емоційного вигорання

Окремо важливо подбати про профілактику емоційного вигорання. Один із варіантів — створити **записаний онлайн-курс чи серію відеотренінгів**, який би охоплював прості інструменти для самодопомоги: техніки дихання, мікропаузи, вправи на концентрацію, базові навички планування часу та підтримки особистого ресурсу. Його можна переглядати у зручний час, коли з’являється потреба або ознаки втоми. Важливо, щоб цей курс був доступним, зрозумілим і практичним.

Онлайн-курс «Профілактика емоційного вигорання»

Урок 1. Що таке емоційне вигорання?

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: допомогти студентам усвідомити, що таке емоційне вигорання, розпізнати його перші ознаки та зрозуміти, чому важливо вчасно реагувати на цей стан.

Зміст уроку:

- Визначення поняття «емоційне вигорання».
- Основні ознаки та стадії вигорання.
- Причини виникнення (особистісні та зовнішні чинники).
- Наслідки для психічного та фізичного здоров’я.
- Як відрізнити вигорання від звичайної втоми.

Отримані навички по закінченню уроку: розпізнавання власного стану та тривожних сигналів, вміння відрізняти вигорання від стресу чи перевтоми, усвідомлення впливу різних факторів на емоційний ресурс.

Завдання до уроку:

1. Пройти самотест «Чи є у мене вигорання?»

Інструкція до тесту:

Дайте відповідь «так» або «ні» на кожне твердження. Підрахуйте кількість відповідей «так».

1. Останнім часом я почуваюся виснаженим навіть після відпочинку.
2. Мені стало важко концентруватися на завданнях.
3. Я помічаю, що уникаю спілкування або виконання роботи, яку раніше робив охоче.
4. Часто відчуваю дратівливість або апатію без чіткої причини.
5. Моє відчуття задоволення від навчання/роботи значно знизилося.
6. Я часто відкладаю навіть прості завдання «на потім».

Інтерпретація:

0–1 «так» — вигорання малоймовірне, але варто підтримувати баланс відпочинку та активності.

2–3 «так» — є ознаки початкового етапу вигорання, приділіть увагу відновленню ресурсів.

4 і більше «так» — високий ризик вигорання, рекомендовано впровадити стратегії профілактики та звернутися за підтримкою.

2. Записати три ознаки вигорання, які ви помітили у себе останнім часом, та з чим вони можуть бути пов’язані.

Урок 2. Дихання як інструмент відновлення

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: опанувати техніки дихання для зниження тривожності та відновлення емоційного балансу.

Зміст уроку:

- Як дихання впливає на тіло та психіку.

- Біологічні механізми зняття напруги через дихальні вправи.

Отримані навички по закінченню уроку: застосування дихальних технік для зняття стресу, регуляція свого стану через роботу з тілом, усвідомлене використання дихання для підтримки енергії.

Завдання до уроку:

1. Виконати вправу «4-7-8» (рис. 3.1).

Ця практика йде корінням в йогу, зміцнює блукаючий нерв, який відіграє вирішальну роль в активації парасимпатичної нервової системи.

В результаті це допомагає значно зменшити реакцію на стрес.



Рис. 3.1. Дихання «4-7-8» (Andrew Weil, M.D.)

Опис вправи:

а) Легко торкніться язиком піднебіння, трохи позаду зубів, і видихніть.

б) Легко вдихніть через ніс протягом 4 секунд, затримайте дихання на 7 секунд і сильно видихніть через рот протягом 8 секунд.

в) Повторіть максимум 4 цикли дихання протягом першого місяця, потім збільште кількість до 8 (але не більше двох серій по 8 разів на день). Робіть вправу мінімум двічі на день.

2. Запишіть зміни у своєму самопочутті до та після виконання вправ.

Урок 3. Мікропаузи: як і навіщо їх робити

Тривалість уроку: 35 хвилин.

Мета уроку: навчитися використовувати короткі перерви протягом дня для відновлення енергії та концентрації.

Зміст уроку:

- Що таке мікропаузи та чому вони важливі.
- Види мікропауз (рухова, сенсорна, емоційна).
- Як планувати мікропаузи без втрати продуктивності.

Отримані навички по закінченню уроку: організація робочого часу з урахуванням відпочинку, використання пауз для запобігання перевтомі, підвищення ефективності за рахунок відновлення.

Завдання до уроку:

1. Протягом наступного тижня інтегрувати у свій робочий або навчальний графік щонайменше **три мікропаузи щодня** (тривалістю 1–3 хвилини кожна). [40]

Перша мікропауза — у першій половині дня після 40–60 хвилин активної роботи. Оберіть рухову активність: потягування, обертання плечима, легка розминка або коротка прогулянка кімнатою.

Друга мікропауза — у середині дня, бажано після складного або енергозатратного завдання. Використайте сенсорну перерву: закрийте очі, глибоко вдихніть кілька разів, зробіть вправу для зору (переведення фокусу з близького на далекий об’єкт), послухайте заспокійливий звук.

Третя мікропауза — у другій половині дня. Виконайте емоційну або ментальну розрядку: коротка медитація, 1–2 хвилини візуалізації приємних спогадів чи цілей, кілька вдячностей у щоденнику.

2. Ведіть **короткий щоденник спостережень**: після кожної паузи відзначайте у 2–3 реченнях, як змінився ваш стан (рівень енергії, концентрація, настрій). Наприкінці тижня проаналізуйте записи, щоб виявити, які типи мікропауз найбільше допомагають саме вам, і сплануйте їх інтеграцію у свій постійний режим.

Урок 4. Турбота про тіло — турбота про психіку

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: показати, як фізичні звички впливають на психологічний стан та емоційний ресурс.

Зміст уроку:

- Взаємозв'язок фізичного і психічного здоров'я.

- Роль сну, харчування та руху у відновленні енергії.

Отримані навички по закінченню уроку: усвідомлення ролі тіла у профілактиці вигорання, підбір простих змін у способі життя для покращення самопочуття.

Завдання до уроку:

Протягом наступного тижня оберіть одну із запропонованих змін у способі життя, яка спрямована на покращення фізичного стану та, відповідно, емоційного ресурсу.

Варіанти:

а) Додати 20 хвилин рухової активності у свій день (прогулянка, легка розтяжка, зарядка чи йога).

б) Поліпшити режим сну — встановити стабільний час відходу до сну та пробудження.

в) Лягати спати на 30 хвилин раніше — для покращення якості сну та відновлення енергії.

г) Випивати склянку води вранці одразу після пробудження для підтримки гідратації та запуску обміну речовин.

д) Ранок без телефону — перші 30 хвилин після пробудження провести без соцмереж і новин, щоб зменшити стрес.

Хід виконання:

1. Оберіть лише один варіант і зосередьтеся на його впровадженні.

2. Щодня відмічайте, чи вдалося виконати обране завдання.

3. Наприкінці тижня запишіть, які зміни ви помітили у своєму самопочутті, рівні енергії, настрої та концентрації.

Урок 5. Концентрація уваги в умовах навантаження

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: навчитися утримувати увагу та ефективно працювати у стані підвищеного навантаження.

Зміст уроку:

- Що заважає концентрації (стрес, багатозадачність, перевантаження інформацією).

- Як повертитати та утриумави увагу.

Отримані навички по закінченню уроку: зменшення відволікань під час роботи, розвиток стійкості до інформаційного шуму.

Завдання до уроку:

Протягом тижня щодня виділяйте 5 хвилин на вправу «Фокус на предметі» [38]. Для цього:

1. Оберіть будь-який об’єкт (ручка, чашка, камінь, свічка тощо).

2. Сядьте зручно та сконцентруйтеся на ньому, уважно розглядаючи форму, колір, текстуру, деталі.

3. Якщо увага відволікається на сторонні думки чи звуки — спокійно поверніться до спостереження за предметом, без оцінок і критики себе.

Також оберіть хоча б один спосіб зменшення відволікань під час роботи, наприклад: вимкнення сповіщень у телефоні чи на комп’ютері; робота в «тихому режимі» без соцмереж;

В кінці тижня проаналізуйте, як змінилися ваша концентрація та продуктивність, та відмітьте, чи стало легше утримувати увагу на завданнях.

Урок 6. Концентрація та розфокус

Тривалість уроку: 35 хвилин.

Мета уроку: навчитися керувати своєю енергією, чергуючи періоди роботи та відновлення.

Зміст уроку:

- Принципи роботи в циклах напруги та відпочинку.

- Чому розфокус важливий для відновлення мозку.

- Техніка «помідора».

Отримані навички по закінченню уроку: організація власного ритму роботи, балансування між концентрацією та відпочинком, збереження продуктивності у довготривалих проектах.

Завдання до уроку:

Протягом тижня працювати за методом «помідора».

Ви працюєте над одним завданням протягом фіксованого часу — 25 хвилин, після чого робите коротку перерву — 5 хвилин. Один такий цикл називають «помідором» (by Francesco Cirillo). Після чотирьох «помідорів» робиться довша перерва — від 15 до 30 хвилин. [44]

Як працювати:

1. Оберіть конкретне завдання, яке потребує вашої уваги.

2. Встановіть таймер на 25 хвилин (можна використовувати телефон, кухонний таймер або спеціальні застосунки).

3. Працюйте без відволікань — вимкніть повідомлення, закрийте зайві вкладки, усуньте всі потенційні перешкоди.

4. Коли таймер продзвенить, зробіть 5-хвилинну перерву: пройдіться, зробіть легку розтяжку, випийте води.

5. Повторіть цикл. Після чотирьох циклів дайте собі довшу перерву для відновлення енергії.

В кінці тижня проаналізуйте, як змінилися ваша концентрація та продуктивність, та відмітьте, чи стало легше стало виконувати задачі.

Урок 7. Планування без стресу

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: освоїти методи планування, які допомагають уникати хаосу та перевантаження.

Зміст уроку:

- Як правильно планувати день, тиждень.

- Пріоритети та розподіл задач.

Отримані навички по закінченню уроку: ефективне планування без стресу, робота з пріоритетами, контроль дедлайнів без перевтоми.

Завдання до уроку:

1. Скласти план на тиждень за технікою «Топ-3 завдання на день» (by Chris Bailey).

а) Визначте головні цілі на тиждень. Запишіть 2–3 ключові напрямки або проєкти, на яких потрібно зосередитися.

б) Щодня обирайте 3 найважливіші завдання. Це мають бути дії, які реально просувають вас до мети, а не просто дрібні «технічні» справи.

в) Запишіть ці завдання на початку робочого дня (або напередодні ввечері).

г) Виконуйте їх у першу чергу. Інші справи можна робити після того, як топ-3 завдання будуть завершені.

д) Наприкінці дня підбивайте підсумки: відмічайте виконані пункти, оцінюйте, що вдалося, а що ні.

е) Щонеділі робіть короткий аналіз тижня: чи вдалося виконувати більшість ключових завдань, як це вплинуло на рівень стресу та продуктивність.

2. Ведіть невеликий щоденник спостережень: наприкінці кожного дня оцінюйте рівень стресу за шкалою від 1 до 10 та коротко описуйте свій стан.

3. За підсумками тижня зробіть висновок, чи допомогла техніка «Топ-3» знизити відчуття перевантаження та покращити результативність.

Урок 8. Особисті межі та емоційна гігієна

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: навчитися захищати свій особистий простір і ресурс.

Зміст уроку:

- Що таке особисті межі.
- Ознаки порушення меж.
- Як казати «ні» без почуття провини.

Отримані навички по закінченню уроку: встановлення і збереження особистих меж, емоційна гігієна у навчанні, запобігання емоційному виснаженню через перенавантаження.

Завдання до уроку:

Визначити одну ситуацію, де потрібно встановити межі, та зробити це.

1. Обери ситуацію зі свого студентського життя, де ти відчуваєш дискомфорт (наприклад, одногрупник постійно скидає термінові прохання допомогти прямо під час онлайн-пари, одногрупник дзвонить пізно ввечері).

2. Виріши, яку межу встановити. Наприклад: «Не відповідати на прохання під час заняття» або «Не відповідати на повідомлення після 22:00».

3. Скажи про це прямо, але ввічливо. Використай формулу: Я-повідомлення — «Я не можу зараз допомогти, бо хочу зосередитися на лекції».

4. Дотримуйся межі та подивись, як реагують інші.

5. Запиши свої спостереження: як почувався ти і яка була реакція оточення.

Урок 9. Ресурси підтримки: внутрішні й зовнішні

Тривалість уроку: 35 хвилин.

Мета уроку: навчитися знаходити та використовувати джерела підтримки у складні періоди.

Зміст уроку:

- Внутрішні ресурси (цінності, сильні сторони).
- Зовнішні ресурси (люди, спільноти, професійна допомога).
- Як формувати власну систему підтримки.

Отримані навички по закінченню уроку: усвідомлення власних ресурсів, побудова мережі підтримки, використання допомоги без відчуття провини.

Завдання до уроку:

1. Скласти список своїх внутрішніх і зовнішніх ресурсів.
2. Визначити близьких, друзів, тощо, до кого можна звернутися у разі потреби.

Урок 10. Як повернути мотивацію

Тривалість уроку: 40 хвилин.

Мета уроку: навчитися відновлювати інтерес і сенс у роботі та житті.

Зміст уроку:

- Причини втрати мотивації.
- Методи повернення інтересу.
- Пошук особистого сенсу в діяльності.

Отримані навички по закінченню уроку: самомотивація у складні періоди, використання внутрішніх і зовнішніх стимулів.

Завдання до уроку:

1. Скласти список того, що надихає та заряджає енергією.

2.Обрати одну дію з власного списку та виконати її цього тижня.

Урок 11. Підсумок курсу

Тривалість уроку: 20 хвилин.

Мета уроку: закріпити знання та створити індивідуальний план профілактики вигорання.

Зміст уроку:

- Повторення ключових тем курсу.

- Рекомендації по інтегруванню навичок у повсякденне життя.

Отримані навички по закінченню уроку: планування дій для підтримки енергії, використання інструментів курсу у реальному житті.

Завдання до уроку:

Проаналізуйте усі інструменти та методики, які опановані під час курсу.

Оберіть ті, що є для вас найбільш ефективними та реалістичними для впровадження у найближчий час. Складіть список з 3–5 таких інструментів у порядку пріоритетності.

Для кожного інструмента коротко пропишіть:

а) коли та як ви його будете використовувати (наприклад, щодня зранку, перед навчанням, під час перерв);

б) яку мету він допоможе вам досягти (зменшення стресу, підвищення концентрації, відновлення енергії тощо).

Після цього визначте, як ви будете відстежувати свій прогрес (щоденник, чек-лист, додаток тощо) протягом першого місяця впровадження.

Отже запропоновані у межах роботи корекційні та профілактичні методи спрямовані на подолання виявлених труднощів та створення умов для відновлення внутрішніх ресурсів. Вони охоплюють як індивідуальні техніки, такі як метод для ефективної організації часу, вправи на релаксацію та зняття

емоційної напруги, роботу над внутрішньою мотивацією, формування навичок саморегуляції, — так і колективні та організаційні підходи, що передбачають підтримку з боку університету, створення сприятливого, безпечного та зрозумілого освітнього простору у якому студенти відчувають себе почутими та захищеними.

Застосування таких методів допомагає підвищити енергійність, впевненість у власних силах, внутрішню мотивацію, емоційний тонус, знизити рівень тривожності, а також відновити інтерес до навчання. Важливо розуміти, що ефективна профілактика вигорання — це двосторонній процес, у якому поєднується активна робота студента над собою та належна організаційна підтримка з боку навчального закладу. Лише баланс цих двох складових здатний забезпечити довготривалу психологічну стійкість і високу залученість у навчання.

Усі представлені методи найкраще працюють тоді, коли застосовуються регулярно та у комплексі. Не обов’язково намагатися впровадити все одразу, достатньо почати з двох-трьох простих, але найбільш дієвих змін. З часом можна поступово розширювати набір інструментів і формувати більш ширшу систему підтримки ресурсного стану. Такий підхід дозволить студентам зберігати внутрішню рівновагу, ефективно справлятися з навантаженням навіть у найнапруженіші періоди та отримувати задоволення від навчання, не втрачаючи внутрішнього відчуття сенсу й цілеспрямованості.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило виявити, що дистанційне навчання, попри свою функціональність та численні переваги, водночас є джерелом додаткових викликів для студентської молоді, які можуть безпосередньо впливати на їхній психологічний стан, мотивацію та рівень залученості у навчальний процес. Основними факторами ризику виявилися соціальна ізоляція, відсутність живого міжособистісного контакту, брак емоційної підтримки, а також значне інформаційне навантаження. Усе це створює передумови для накопичення стресу та поступового розвитку емоційного виснаження. В умовах тривалої нестабільності, зумовленої воєнною ситуацією в країні, такі фактори лише посилюються, провокуючи зростання тривожності, втрату внутрішньої рівноваги та загальне відчуття вразливості.

Аналіз результатів психологічних методик підтвердив наявність у більшості студентів підвищеного рівня як ситуативної, так і особистісної тривожності, що свідчить не лише про реакцію на конкретні події (наприклад, навчальну сесію чи контрольні завдання), але й про стійкі особистісні тенденції до хвилювань та занепокоєння. Водночас частина студентів демонструє знижену цілеспрямованість і ослаблення мотивації, що відображає втрату сенсу навчальної діяльності. Це є важливим показником, адже саме цілеспрямованість і внутрішня зацікавленість виступають провідними чинниками психологічної стійкості та запорукою успішності в освітньому процесі.

У межах дослідження було розроблено комплекс профілактичних та корекційних методів, спрямованих на зниження ризиків емоційного вигорання. Вони охоплюють як індивідуальний рівень (саморегуляція, розвиток внутрішньої мотивації, формування звичок здорового способу життя, тренування концентрації уваги, планування часу), так і організаційний

(створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища, налагодження комунікації між студентами та викладачами, забезпечення зрозумілості й передбачуваності навчального процесу). Такий подвійний підхід є необхідним, адже профілактика вигорання ніколи не може бути лише особистою відповідальністю студента або лише завданням університету. Ефективність можлива лише тоді, коли обидві сторони взаємодіють і підтримують одна одну.

Важливо підкреслити, що корекційні методи працюють найкраще, коли застосовуються регулярно та в комплексі. Не обов’язково впроваджувати всі практики одночасно — достатньо почати з двох-трьох змін, які найбільше відповідають індивідуальним потребам. Поступове розширення цього арсеналу дозволяє вибудувати власну систему профілактики вигорання, яка з часом стає стабільною і працює навіть у найскладніші періоди навчального навантаження. Такий підхід допомагає не лише знизити рівень тривожності та втоми, але й сформувати протилежний ефект: підвищення енергійності, внутрішньої впевненості, відновлення інтересу до навчання, чітке бачення цілей і відчуття сенсу.

Таким чином профілактика емоційного вигорання студентів у дистанційних умовах потребує цілісного підходу, в якому поєднуються індивідуальна робота над собою та організаційна підтримка з боку університету. Студенти мають навчитися використовувати власні внутрішні ресурси, опановувати техніки саморегуляції та дисципліни, а заклади освіти — створювати безпечний і зрозумілий простір, у якому є місце для довіри, співпраці та відчуття приналежності. Лише такий баланс дозволяє зберегти психологічне благополуччя, підтримати високу залученість у навчальний процес і забезпечити гармонійний розвиток навіть у непростих і нестабільних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байленсон Дж. В. Віртуальна реальність та її вплив на поведінку людини. — Stanford University, 2021.

2. Галан Л., Журавльова О., Кульчицька А. Концептуалізація поняття професійного вигорання у науковій літературі. *Психологічні перспективи*. 2024. № 44. С. 38–51.

3. Карпенко О. Дистанційне навчання та його вплив на психоемоційний стан студентів. — Київ: Освіта України, 2022.

4. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану. — Київ, 2023.

5. Морочило Н. М. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. *Вісник студентського наукового товариства ДНУ ім. В.Стуса*. 2020. № 12. Т.1. С. 237-241.

6. Олійник М. В. Дослідження синдрому вигорання: КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. *Український журнал когнітивно-поведінкової терапії*. 2019. № 7(1). С. 45-53.

7. Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. 2021. № 12. С. 64–68.

8. Попадич О.О., Попадич Б.Т., Логай В.А. Дистанційне навчання як виклик сучасної системи освіти: методико-правовий вимір. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 3(21). С. 863-877.

9. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466.

10. Родінова Н., Червоній М., Діордіца І. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4(9).

11. Сіленко А. О., Крук Н. В. Дистанційна освіта: Альтернатива чи додаткові можливості традиційної освіти? *Актуальні проблеми політики*. 2022. № 69. С 94–100.

12. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. 2017. С. 64–68.

13. Холмакова Ю. В., Рибінська Ю. А., Амірханова М. О. Вплив соцмереж на емоційний стан студентів. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 88(18).

14. Яворовська Л.М., Камишнікова Р.Ф., Поліванова О.Є., Яновська С.Г., Куделко С.М. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. — Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2013.

15. Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: a prospective study among dentists. *J Affect Disord, 104*, 103–110.

16. Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, *12*(20), 1-34

17. Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior, 2*(1).

18. Clay, R. A. (2018). Are you burned out? Here are signs and what to do about them. *APA, 49*(2).

19. Felnhofer, A., Kothgassner, O. D., Hetterle, T., Beutl, L., Hlavacs, H., & Kryspin-Exner, I. (2014). Is virtual reality made for men only? Exploring gender differences in the sense of presence. *Proceedings of the International Society on Presence Research Annual Conference, 8–10*.

20. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165.

21. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, QD85 Burnout.

22. Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127–134.

23. Kreijns, K., & Weidlich, J. (2018). Social presence and online learning: Revisiting the Community of Inquiry framework. *Social Communications: Theory and Practice, 6*, 45-62.

24. Kreijns, T. (2007). The Internet and higher education. *In A. T. O'Grady (Ed.), Digital learning and student well-being* (pp. 45-62). New York: Pearson.

25. Kreijns, T., Weidlich, J., & Bastiaens, T. (2019). Student burnout and online learning. *Educational Technology & Society, 22*(1), 78-94.

26. Kreijns, T. (2004). Social interaction and learning in online environments. *Journal of Computer-Assisted Learning, 20*(4), 215-228.

27. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In Antoniou, A. S. G., & Cooper, C. L. (Eds.), *Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 544–564). Edward Elgar.

28. Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 9*(5), 16–22.

29. Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Burnout and engagement in the workplace: a contextual analysis. In Urdan, T. (Ed.), *Advances in motivation and achievement, 11* (pp. 275–302). JAI Press.

30. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111.

31. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). "Burnout." *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 351–357

32. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.

33. Rahim, A. I. A., Bukhari, F. A., & Omar, N. I. (2023). Psychological impact of distance learning on students during pandemic.

34. Scarfone, D. (1985). Le syndrome d'épuisement professionnel (burnout): Y aurait-il de la fumée sans feu? *Annales Médico-Psychologiques, 143*, 754–761.

35. Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. Taylor & Francis.

36. Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2001). Burnout: A critical review. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.

37. Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Develop Intern, 14*, 204-220.

38. Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (n.d.). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse, 110-111

39. Shea, P. (2024). Online Learning 28 (1) - Full Issue. *Online Learning Consortium.*

40. Sun, X., Chen, J., Li, Y., & Liu, Q. (2020). Academic burnout and its relationship with learning motivation and coping styles among Chinese university students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(18), 6542.

41. Tang, W., et al. (2021). The relationship between online learning environment and academic burnout in Chinese university students. Frontiers in Psychology, 12, 645112.

42. Tavares, A., & Oliveira, A. (2021). The Impact of Digital Technologies on Student Mental Health and Burnout. Journal of Educational Technology, 18(2), 112–129

43. Taylor, C., & Regehr, C. (2019). The nature of student burnout in higher education: A meta-analysis. Journal of Student Affairs Research and Practice, 56(4), 387–401.

44. Taylor, W. C., & Pepkin, K. L. (2010). Booster Breaks: Improving Employee Health One Break at a Time.

45. Vidgen, R., & D'Silva, A. (2018). The rise of academic burnout: A conceptual model. Journal of Higher Education Policy and Management, 40(5), 455–471.

46. Wang, C., et al. (2020). A systematic review of burnout in college students. Journal of Clinical Psychology, 76(12), 2200-2220.

47. Yuan, T., et al. (2021). The effect of self-regulation on academic burnout in online learning: The mediating role of perceived control. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(9), 4645.

48. Zhai, Y., et al. (2020). A systematic review of the psychological impact of COVID-19 on students. Journal of School Health, 90(11), 894–904.

49. Bąk, A., et al. (2021). The impact of online education on student mental health: A systematic review. Journal of Medical Education, 21(1), 1-12.

50. Lindsäter, E. (2020). Cognitive Behavioral Therapy for Stress-Related Disorders, 65p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Бланк методики «Student Burnout Inventory, SBI».

Питання	**Варіанти відповіді:**						
	Повністю згоден	Майже повністю згоден	Скоріше згоден	Частково незгоден або частково згоден	Скоріше не згоден	Майже повністю не згоден	Повністю не згоден
Я відчуваю виснаження через навчання							
Я часто відчуваю втому, коли думаю про навчання							
Я відчуваю, що навчання забирає в мене надто багато сил							
Я більше не відчуваю							

мотивації до навчання							
Навчання здається мені марною тратою часу							
Я байдужий(а) до свого навчального процесу							
Я відчуваю, що не справляюся зі своїми навчальними обов’язками							
Я відчуваю, що мої навчальні досягнення нижчі, ніж могли б бути							
Я відчуваю себе некомпетентни							

м(ою) у навчанні							

ДОДАТОК Б

Бланк питань власного опитувальника «Дослідження стану студентів під час дистанційного навчання»

1. Чи відчуваєте ви брак соціального зв'язку під час дистанційного навчання?

Так

Ні

2. Чи відчуваєте ви втому або стрес від пар у вигляді відеоконференцій?

Так

Ні

3. Чи звертаєте ви увагу на віконце зі своїм відображенням під час відеоконференцій?

Так і це відволікає, заважає

Так, але це не відволікає, не заважає

Ні, не звертаю увагу

4. Чи нервуєте ви через те, як виглядаєте ви або ваш задній фон під час своїє відповіді на онлайн-занятті?

Так

Ні

5. Ви часто стикаєтесь із проблемою низької концентрації уваги під час онлайн-навчання?

Так

Ні

6. Чи заважає вам навчання вдома зосереджуватися під час онлайн-пар?

Так

Ні

7. Що найчастіше відволікає вас під час дистанційного навчання? (оберіть один або декілька варіантів)

Соціальні мережі

Повідомлення та сповіщення на телефоні

Фоновий шум удома

Інші вкладки у браузері

Втома та бажання відпочити

8. Чи викликає у вас дистанційне навчання моральне напруження?

Так

Ні

9. З яких причин найчастіше виникає моральне напруження під час дистанційного навчання. (оберіть один або декілька варіантів)

Відчуття ізоляції, нестача живого спілкування

Перевантаження інформацією та складність утримання уваги

Багатозадачність та спокуса займатися сторонніми справами

Постійні сповіщення та відволікаючі фактори (соцмережі, розважальний контент)

Брак самодисципліни та проблеми з тайм-менеджментом

Технічні труднощі (поганий інтернет, збої платформ)

Втома від необхідності довго сидіти перед екраном

10. Які стани ви найчастіше відчуваєте через дистанційне навчання? (оберіть один або декілька варіантів)

Втома

Роздратованість

Тривожність

Зниження мотивації

Відчуття самотності

Невпевненість у власних силах

Нічого із вищеперерахованого

ДОДАТОК В

Бланк методики «Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна». Респонденти оцінюють рівень згоди з твердженнями за шкалою: ніколи, майже ніколи, часто, майже завжди.

1. Я спокійний.
2. Мені ніщо не загрожує.
3. Я перебуваю в напруженні.
4. Я внутрішньо скутий.
5. Я відчуваю себе вільно.
6. Я засмучений.
7. Мене хвилюють можливі невдачі.
8. Я відчуваю душевний спокій.
9. Я стривожений.
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
11. Я впевнений в собі.
12. Я нервуюсь.
13. Я не знаходжу собі місця.
14. Я напружений.
15. Я не відчуваю скутості, напруження.
16. Я задоволений.
17. Я стурбований.
18. Я дуже збуджений і мені не по собі.
19. Мені радісно.
20. Мені приємно.
21. У мене буває піднесений настрій.
22. Я буваю дратівливим.

23. Я легко впадаю в розпач.
24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.
25. Я тяжко переживаю неприємності та довго не можу про них забути.
26. Я відчуваю приплив сил і бажання працювати.
27. Я спокійний, урівноважений та зібраний.
28. Мене турбують можливі труднощі.
29. Я дуже переживаю через дрібниці.
30. Я буваю цілком щасливий.
31. Я все приймаю близько до серця.
32. Мені не вистачає впевненості в собі.
33. Я відчуваю себе беззахисним.
34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів.
35. У мене буває хандра.
36. Я буваю задоволений.
37. Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене.
38. Буває, що я відчуваю себе невдахою.
39. Я врівноважена людина.
40. Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи.

ДОДАТОК Г

Бланк методики «Шкала психологічного благополуччя». Респонденти оцінюють рівень згоди за шкалою: абсолютно не згоден, не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, згоден, абсолютно згоден.

1.Як правило, я задоволений собою.

2. Якби в мене була така можливість, я багато чого в собі змінив би.

3. Загалом я приймаю себе таким, яким я є.

4. У мене теплі, довірливі відносини з іншими людьми.

5. Мені часто буває самотньо.

6. Є багато людей, які мене підтримують.

7. Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.

8. Я впевнений у своїх переконаннях, навіть якщо вони не популярні.

9. Я керуюся власними принципами, а не думкою інших.

10. Як правило, я можу впливати на події у своєму житті.

11. Мені важко впоратися з проблемами навколо.

12. Мені вдалося створити собі таку оселю і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються.

13. Моє життя має сенс.

14. Мені іноді здається, що я вже зробив у житті все, що можна було

15. Я знаю, чого хочу досягти у житті.

16. Я постійно розвиваюся і вдосконалююся.

17. Я застряг у своєму розвитку.

18. Для мене життя – це безперервний процес пізнання та розвитку.

StrikePlagiarism.com

Дата звіту 12/1/2025
Дата редагування ---

Звіт не був оцінений

Звіт подібності

Метадані

Назва організації
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnytskyi
Заголовок
Костенко О._магістерська робота
Автор Науковий керівник / Експерт
Костенко О.Олександр Непша
підрозділ
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnytskyi

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



КП 1

12006
Кількість слів



КЦ

92532
Кількість символів