

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
«ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ»
ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання
кафедри психології
06.05.2026 № _10__

Слецькова Ангеліна Олександрівна

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

на здобуття освітнього ступеня бакалавра
зі спеціальності 014 Середня освіта
галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова і література).
Психологія

Науковий керівник:

канд. педаг. наук,

доцент

Дейниченко Л.М.

канд. психол. наук,

доцент **Резнікова О.А.**

Анотація

У кваліфікаційній роботі досліджено психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. Актуальність теми зумовлена трансформаціями освітнього процесу, пов'язаними з цифровізацією, пандемією COVID-19 та воєнним станом в Україні, що істотно впливають на психологічне благополуччя студентської молоді. У теоретичному розділі проаналізовано сутність поняття «психоемоційний стан» як складного багатокomпонентного утворення, що включає афективний, когнітивний, поведінковий і фізіологічний компоненти. Розкрито психологічні особливості студентського віку як сенситивного періоду розвитку особистості, а також визначено специфіку дистанційного навчання як чинника трансформації психоемоційних станів.

В емпіричному розділі представлено результати дослідження психоемоційного стану студентів із використанням стандартизованих психодіагностичних методик (шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, методика діагностики емоційного вигорання Бойка, методика Айзенка) та авторської анкети. Виявлено підвищений рівень тривожності, ознаки емоційного виснаження, а також поширеність негативних психічних станів, пов'язаних із дистанційним форматом навчання. Проаналізовано взаємозв'язки між показниками психоемоційного стану та умовами навчання. На основі отриманих результатів розроблено психокорекційну програму «Точка опори», спрямовану на стабілізацію психоемоційного стану студентів. Практичне значення роботи полягає у можливості використання результатів у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти.

Annotation

The qualification paper investigates the psycho-emotional state of students in the context of distance learning. The relevance of the study is обусловлена by the transformation of higher education caused by digitalization, the COVID-19 pandemic, and the wartime conditions in Ukraine, which significantly affect students' psychological well-being. The theoretical section analyzes the concept of «psycho-emotional state» as a complex, multidimensional construct that includes affective, cognitive, behavioral, and physiological components. It also characterizes the psychological features of student age as a sensitive period of personality development and examines distance learning as a factor influencing the transformation of psycho-emotional states.

The empirical section presents the results of a study conducted using standardized psychodiagnostic methods (Spielberger–Hanin State-Trait Anxiety Inventory, Boyko's Emotional Burnout Inventory, Eysenck's self-assessment of mental states) and an author's questionnaire. The findings reveal increased levels of anxiety, signs of emotional exhaustion, and a prevalence of negative mental states associated with distance learning. Relationships between psycho-emotional indicators and learning conditions are analyzed. Based on the results, a psychocorrective program «Point of Support» was developed to stabilize students' psycho-emotional state. The practical significance of the study lies in the possibility of applying its results in the work of psychological services in higher education institutions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	11
1.1. Психоемоційний стан як психологічна категорія.....	11
1.2. Психологічні особливості студентського віку.....	19
1.3. Дистанційне навчання як чинник трансформації психоемоційного стану ..	28
Висновки до розділу 1	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	39
2.1. Організація та методи дослідження	39
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	43
2.3. Психокорекційна програма стабілізації психоемоційного стану студентів	52
Висновки до розділу 2	69
ВИСНОВКИ	72
ДОДАТКИ	84

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна вища освіта переживає глибокі трансформації, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, глобальними гуманітарними кризами та зміною самої парадигми навчання. В Україні ці процеси набули особливої гостроти та неповторності: якщо у 2020 році масовий перехід закладів вищої освіти на дистанційне навчання був спричинений пандемією COVID-19, то з лютого 2022 року повномасштабне збройне вторгнення росії в Україну поставило університети перед необхідністю продовжувати освітній процес в умовах перманентної загрози фізичній безпеці, масового вимушеного переміщення студентів та постійної психоемоційної напруги воєнного часу. Дистанційне навчання перестало бути педагогічним вибором чи тимчасовим заходом і перетворилося для значної частини студентства на єдино можливу форму здобуття освіти.

Проблема психологічного благополуччя студентської молоді в умовах дистанційного навчання набуває в цьому контексті якісно нового виміру. Дистанційний формат, попри необхідність і певні переваги (гнучкість, доступність, безпека), породжує цілий спектр психологічних труднощів. Так, *І. Грузинська (2022)* зафіксувала виражені явища комунікативної депривації та соціальної ізоляції в умовах онлайн-навчання; *М.М. Шнак (2021)* встановила значне поширення тривожності та емоційного виснаження серед студентів-дистанційників; *О.А. Столярчук, О.П. Сергєєнкова, О.П. Коханова (2020)* виявили суттєве зростання академічної прокрастинації при переході до дистанційного формату; *В.В. Байдик, О.А. Гурська, О.В. Рябініна (2024)* задокументували зниження рівня психологічного комфорту здобувачів освіти в умовах онлайн-навчання; *О.А. Прокопенко (2025)* охарактеризував масове емоційне виснаження студентів як системне явище, спричинене поєднанням стресорів воєнного часу та дистанційного навчання.

Студентський вік є сенситивним для становлення особистісної та професійної ідентичності, формування зрілих міжособистісних стосунків і

розвитку механізмів емоційної саморегуляції. Водночас саме ці процеси виявляються найбільш вразливими до несприятливих змін освітнього середовища (*Борець Ю.В., Шлімакова І.І., 2018*). Особливої уваги заслуговує те, що значна частина сучасних студентів розпочинала або продовжує університетське навчання виключно в дистанційному форматі в умовах воєнного стану, що означає неможливість повноцінно пройти типові для студентського віку процеси соціальної адаптації, ідентифікації з академічною спільнотою та встановлення підтримуючих зв'язків.

Поєднання хронічного стресу воєнного часу з психологічними ризиками дистанційного навчання утворює принципово нову конфігурацію чинників, що впливають на психоемоційний стан студентів. Дослідження цих впливів, їх закономірностей і механізмів є актуальним як у *науково-теоретичному* вимірі (збагачення знань про психологічні наслідки дистанційного навчання в умовах збройного конфлікту), так і в *практично-прикладному*: без розуміння реального психоемоційного стану студентів неможливо розробити ефективні програми психологічної підтримки, що відповідали б сучасним українським реаліям.

Проблематика психоемоційних станів студентів відображена в наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Теоретичні засади психоемоційних станів розробляли *М.А. Кузнєцов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнєцов (2015)*; питання психологічного здоров'я студентської молоді висвітлювали *О.О. Стахова, А.В. Коломієць, Ю.В. Борець, І.І. Шлімакова*; вплив дистанційного навчання на психіку студентів аналізували *М.М. Шпак, О.П. Житова, Л.П. Бутузова, В.В. Байдик, О.А. Гурська, О.В. Рябініна*; психологічний комфорт в умовах онлайн-освіти вивчали *М.Л. Варакута, О.М. Мегем, Л.О. Остапко*. Незважаючи на значну кількість публікацій, питання комплексного емпіричного дослідження психоемоційного стану студентів із урахуванням специфіки українських реалій воєнного часу та розробки науково обґрунтованих психокорекційних програм залишаються недостатньо розробленими, що й зумовило вибір теми дипломної роботи.

Об'єкт дослідження – психоемоційний стан студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Предмет дослідження – особливості прояву психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання, а також розробити психокорекційну програму його стабілізації.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити сутність поняття «психоемоційний стан» як психологічної категорії та проаналізувати основні підходи до його вивчення у психологічній науці.
2. Охарактеризувати психологічні особливості студентського віку як специфічного етапу онтогенезу.
3. Проаналізувати дистанційне навчання як чинник трансформації психоемоційного стану студентів.
4. Організувати та провести емпіричне дослідження психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання.
5. Зробити якісний та кількісний аналіз результатів дослідження.
6. Розробити та обґрунтувати психокорекційну програму стабілізації психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів.

Теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; порівняльний аналіз теоретичних підходів до визначення психоемоційного стану особистості; теоретичне моделювання.

Емпіричні методи: психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик; структуроване анкетування. У дослідженні застосовано такі психодіагностичні методики:

– «Шкала реактивної та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory – STAI) – для діагностики рівня ситуативної (реактивної) та особистісної (диспозиційної) тривожності; методика дозволяє диференціювати тривогу як тимчасовий стан від тривожності як стійкої особистісної риси;

– «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка – для виявлення ступеня сформованості синдрому емоційного виснаження та його фаз (напруги, резистенції, виснаження); методика дозволяє визначити, на якому етапі формування синдрому вигорання перебуває досліджуваний;

– «Методика діагностики самооцінки психічних станів» Г. Айзенка – для вимірювання рівнів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності як актуальних психічних станів особистості; застосування методики дозволяє отримати диференційований профіль психічних станів та виявити домінуючі несприятливі стани;

– авторська структурована анкета – для збору соціодемографічних даних та з'ясування суб'єктивного досвіду дистанційного навчання (тривалість навчання у дистанційному форматі, наявність технічних труднощів, суб'єктивна оцінка психологічного комфорту, ставлення до дистанційного формату).

Методи математичної статистики: кількісний та якісний аналіз отриманих даних; методи описової статистики (обчислення середніх значень, стандартного відхилення, частотний аналіз); критерій Пірсона між показниками емоційного вигорання та рівнем тривожності, методика Айзінка для аналізу психічних станів; кореляційний аналіз за Спірменом для виявлення взаємозв'язків між показниками. Математично-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою Microsoft Excel та SPSS Statistics.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що здійснено комплексне емпіричне дослідження психоемоційного стану студентів в умовах тривалого дистанційного навчання з урахуванням специфіки воєнного часу в Україні; встановлено характер взаємозв'язку між показниками тривожності, емоційного вигорання та суб'єктивним ставленням студентів до дистанційного

формату навчання; розроблено психокорекційну програму, орієнтовану на стабілізацію психоемоційного стану студентів які навчаються дистанційно в умовах воєнного часу.

Практичне значення дослідження полягає в розробці психокорекційної програми «Точка опори», спрямованої на стабілізацію психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання. Результати дослідження можуть бути використані в практичній діяльності психологів закладів вищої освіти, у педагогічній роботі викладачів, а також при розробці навчальних програм та методичних рекомендацій, орієнтованих на збереження психологічного здоров'я студентської молоді.

Апробація результатів дослідження: за результатами дослідження опубліковані тези в збірнику за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук»

Структура роботи. Логіка дослідження зумовила структуру роботи: вступ, два розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел із 68 найменувань (з них 5 – іноземними мовами) та додатки. Загальний обсяг роботи становить 112 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Психоемоційний стан як психологічна категорія

Проблема психічних станів людини є однією з фундаментальних у психологічній науці, оскільки стани безпосередньо визначають характер перебігу всіх психічних процесів, впливають на поведінку, діяльність та самопочуття особистості. Попри тривалу традицію вивчення, поняття «психоемоційний стан» залишається дискусійним у наукових колах, а його зміст і структура потребують подальшого уточнення. Актуальність його дослідження суттєво зростає в умовах соціальних трансформацій, технологічних змін освітнього середовища та суспільних криз, які безпосередньо позначаються на внутрішньому світі особистості.

М. А. Кузнєцов, К. І. Фоменко та О. І. Кузнєцов у монографії, присвяченій психічним станам студентів, визначають психічний стан як «системну динамічну характеристику особистості, що відображає її відношення до певної ситуації і виявляється у відповідній поведінці» [29, с. 22]. Дослідники наголошують, що психічні стани є водночас і результатом взаємодії особистості з середовищем, і регулятором цієї взаємодії, виконуючи функцію узгодження потреб особистості з умовами оточення. Ключовою характеристикою стану, на думку вчених, є його двоїста природа: стан відображає як актуальну ситуацію, так і індивідуальний ресурс особистості для реагування на неї [29, с. 37].

Поняття «психоемоційний стан» є похідним від ширшої категорії «психічний стан», проте акцентує саме на емоційній складовій психічного життя особистості. О. В. Грицук, досліджуючи емоційні стани здобувачів вищої освіти під час навчальних занять, характеризує психоемоційний стан як інтегративне утворення, що охоплює «ситуативно детермінований рівень активації нервової системи, котрий відображається у якісній своєрідності психічних процесів і

поведінки особистості» [15, с. 289]. Авторка підкреслює, що психоемоційний стан виконує важливу адаптивну функцію, сигналізуючи особистості про відповідність або невідповідність наявних умов її можливостям і потребам, а отже, є своєрідним психологічним барометром, що відображає якість взаємодії особистості з оточенням.

Важливим теоретичним питанням є встановлення співвідношення між поняттями «психоемоційний стан» і «емоційний стан». Ряд дослідників вживає їх як синоніми, однак переважна більшість сучасних науковців розглядає «психоемоційний стан» як ширше поняття, що включає не лише власне емоційні переживання, але й загальний тонус психічного функціонування – настрій, самопочуття, рівень психічної активності, вольовий тонус. Не менш важливою є диференціація між поняттями «психічний стан» і «психічна властивість»: на відміну від властивостей особистості, стани є тимчасовими, ситуативно зумовленими утвореннями, хоча їх тривале існування може призводити до закріплення у структурі характеру [29, с. 39].

Структура психоемоційного стану є предметом численних теоретичних дискусій. М. М. Шпак, аналізуючи психоемоційний стан студентів, виділяє чотири взаємопов'язані компоненти: афективний (власне емоційні переживання – страх, тривога, радість, сум), когнітивний (суб'єктивна оцінка ситуації та власних ресурсів), поведінковий (готовність до дій, вольовий тонус) та фізіологічний (загальна активація організму, соматичне самопочуття) [57, с. 116]. Такий підхід дозволяє охопити психоемоційний стан у всій його багатовимірності та уникнути зведення цього складного феномену лише до однієї з його проявів.

Зупинимося детальніше на кожному з виділених компонентів. Афективний компонент пов'язаний із суб'єктивним переживанням різних емоцій і почуттів. Емоції є безпосередніми, ситуативно зумовленими реакціями на події та обставини, тоді як почуття – більш стійкими ставленнями до явищ дійсності. М. М. Шпак підкреслює, що у студентів особливо помітну роль відіграють такі афективні прояви, як тривожність, фрустрація, емоційне виснаження, а також

позитивні стани – зацікавленість, задоволення, натхнення [58, с. 344]. Саме афективний компонент є найбільш суб'єктивно значущим і визначає загальне «забарвлення» психоемоційного стану – його позитивну чи негативну модальність.

Когнітивний компонент включає суб'єктивну оцінку особистістю власного стану і ситуації, в якій вона перебуває. Ключову роль тут відіграють атрибуції – те, як людина пояснює собі причини власних переживань, – а також оцінка наявних ресурсів для подолання труднощів. О. В. Грицук зауважує, що когнітивна складова психоемоційного стану значною мірою визначає його стійкість: якщо людина сприймає ситуацію як таку, що перевищує її ресурси, негативний стан посилюється та стабілізується [15, с. 291]. Когнітивні викривлення – катастрофізація, надмірна узагальненість, магічне мислення – виступають потужними підсилювачами негативних психоемоційних станів і є мішенями психокорекційної роботи.

Поведінковий компонент виявляється у вольовому тонусі особистості, готовності до активних дій або, навпаки, в тенденції до уникання і відступу. Ю. В. Борець та І. І. Шлімакова зазначають, що тривала негативна психоемоційна напруга призводить до «поведінкової дезорганізації» – зниження ефективності діяльності, академічної прокрастинації, порушень саморегуляції [8, с. 162]. Поведінковий компонент є своєрідним «виходом» психоемоційного стану у зовнішню діяльність і найбільш доступний для зовнішнього спостереження. Водночас саме через зміну поведінкових патернів часто вдається опосередковано впливати на афективну та когнітивну складові стану.

Фізіологічний компонент пов'язаний із загальним рівнем активації нервової системи, що виявляється у суб'єктивних відчуттях втоми або бадьорості, напруги або розслаблення, а також у соматичних симптомах. Дослідження О. О. Стахової та А. М. Коломієць свідчать, що тривалі негативні психоемоційні стани у студентів супроводжуються виразними тілесними симптомами – порушеннями сну, підвищеною стомлюваністю, головними болями, зниженням імунітету [49]. Фізіологічний компонент нерідко є першим, що фіксується самою людиною,

адже тілесний дискомфорт легше усвідомлюється, ніж тонкі афективні й когнітивні зміни.

Усі чотири компоненти психоемоційного стану утворюють цілісну функціональну систему і тісно взаємопов'язані: зміна будь-якого з них тягне за собою трансформацію всієї системи. Водночас різні стани можуть мати різний «профіль» – тобто неоднакове співвідношення між вираженістю окремих компонентів. Наприклад, стан тривоги характеризується домінуванням афективного і когнітивного компонентів, тоді як стан хронічної втоми виявляється передусім через фізіологічний компонент при відносно збереженому когнітивному функціонуванні. Розуміння профілю конкретного стану є важливим для добору адекватних методів психокорекції.

Класифікація психоемоційних станів є важливим аспектом їх теоретичного осмислення. Дослідники пропонують різні підстави для систематизації: за модальністю (позитивні / негативні / амбівалентні), за рівнем активації (активаційні / деактиваційні), за тривалістю (ситуативні / тривалі / хронічні), за глибиною переживання (глибокі / поверхневі), а також за відношенням до діяльності (сприятливі / несприятливі для виконання певних завдань). Кожна з класифікацій відображає окремий аспект різноманіття психоемоційних станів і є евристично цінною для практичної психологічної роботи [29, с. 54].

У контексті навчальної діяльності особливо значущим є поділ психоемоційних станів на сприятливі та несприятливі. До перших відносять стани оптимальної мобілізації: зосередженість, зацікавленість, помірне збудження, задоволення від навчання, натхнення. До несприятливих – стани, що знижують ефективність навчальної діяльності: тривога, нудьга, апатія, фрустрація, емоційне виснаження. М. А. Кузнєцов із колегами наголошують, що у студентів особливо поширені стани тривоги, монотонії та психічного пересичення, які суттєво знижують якість навчально-пізнавальної діяльності [29, с. 89]. Серед несприятливих станів особливу увагу науковців привертає тривожність. О. О. Стахова та А. М. Коломієць характеризують її як «стійку індивідуальну психологічну особливість, що виявляється у схильності суб'єкта

до частих і інтенсивних переживань стану тривоги» [49]. Підвищена особистісна тривожність виступає фактором ризику для розвитку хронічних негативних психоемоційних станів.

Особливу наукову увагу привертає поняття емоційного виснаження як специфічного психоемоційного стану, що формується при тривалій дії стресорів. Д. С. Волков та О. А. Черних, досліджуючи особистісні властивості студентів-психологів, зауважують, що емоційне виснаження виявляється у відчутті внутрішньої спустошеності, апатії, зниженні здатності до емоційного відгуку, деперсоналізації стосунків [11, с. 15]. Цей стан є особливо характерним для осіб, що тривалий час перебувають в умовах хронічного стресу – зокрема, в умовах дистанційного навчання під час воєнних дій, коли до академічного навантаження додаються стреси, пов'язані з небезпекою, невизначеністю та вимушеними соціальними обмеженнями.

Важливою характеристикою психоемоційних станів є їх динамічність: стан не є статичним утворенням – він безперервно змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. О. Є. Блинова та В. О. Каленчук підкреслюють, що здатність особистості до ефективної саморегуляції психоемоційних станів є ключовою умовою її психологічної безпеки та благополуччя [7, с. 155]. Особистості зі слабо розвиненими механізмами саморегуляції виявляються значно більш вразливими до несприятливих зовнішніх впливів і схильними до тривалого «застрягання» у негативних психоемоційних станах. Навпаки, сформовані навички психічної саморегуляції виступають надійним буфером, що пом'якшує вплив стресорів на психоемоційну сферу.

Суттєвою для розуміння природи психоемоційних станів є концепція емоційного інтелекту. N. Extremera та L. Rey, досліджуючи зв'язок між здатністю до усвідомлення та управління емоціями і задоволеністю життям, встановили, що особи з вищим рівнем емоційного інтелекту ефективніше регулюють свої психоемоційні стани і в цілому демонструють більш стійке психологічне благополуччя [63, с. 99]. Здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти їх причини і наслідки та цілеспрямовано на них впливати є критичним ресурсом

для підтримання оптимального психоемоційного стану. J. Karim, аналізуючи зв'язок між емоційним інтелектом і психологічним дистресом, виявив, що емоційний інтелект виступає медіатором між стресовими подіями і психоемоційними реакціями на них [64, с. 25]. Тобто однакові за об'єктивними параметрами стресові ситуації можуть викликати принципово різні психоемоційні стани залежно від того, наскільки розвиненими є механізми емоційної регуляції у конкретної особистості.

М. М. Шпак, узагальнюючи сучасні дані про розвиток емоційного інтелекту в студентському віці, вказує, що саме цей період є сенситивним для становлення здатності до усвідомлення власних переживань і управління ними [58, с. 346]. Водночас авторка застерігає, що несприятливі зовнішні умови – хронічний стрес, соціальна ізоляція, відсутність підтримки – можуть суттєво гальмувати розвиток емоційного інтелекту і, як наслідок, знижувати здатність студентів до підтримання стабільного позитивного психоемоційного стану. Це особливо актуально для студентів, що навчаються дистанційно.

Розглядаючи функції психоемоційних станів, дослідники традиційно виділяють регулятивну (стан визначає загальну спрямованість і характер психічної активності), сигнальну (стан сигналізує про відповідність або невідповідність ситуації потребам особистості), оціночну (стан виступає суб'єктивною оцінкою поточних умов існування) та адаптивну (стан мобілізує психічні і фізіологічні ресурси особистості для відповіді на вимоги середовища). Розуміння функцій психоемоційних станів є важливим для практичної психологічної роботи, адже дозволяє розглядати навіть негативні стани не як патологію, а як адаптивну відповідь організму на несприятливі умови [15, с. 294].

І. А. Власенко та О. М. Рева, розглядаючи модель збереження психологічного здоров'я студентської молоді, наголошують, що психоемоційний стан є динамічним індикатором психічного здоров'я особистості: стійкі позитивні стани свідчать про його збереження, тоді як хронічні негативні стани є маркерами його порушення [10, с. 92]. Автори виділяють три рівні психологічного здоров'я: вищий – рівень творчої самореалізації; середній –

адаптивна норма; нижчий – дезадаптація. Кожному рівню відповідає певний профіль психоемоційних станів, що відрізняється переважанням позитивних або негативних переживань, стійкістю чи лабільністю емоційного тла.

А. В. Кічук, вивчаючи зміни у психоемоційному здоров'ї студентів в умовах карантинних обмежень, встановив, що найбільш поширеними негативними психоемоційними станами є тривога (62,4% студентів), знижений настрій (51,3%), відчуття самотності (44,7%), емоційне виснаження (38,6%) та апатія (32,1%) [26, с. 8]. О. П. Житова та Л. П. Бутузова, досліджуючи стан психоемоційного здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання, акцентують увагу на тому, що за умов тривалого впливу несприятливих чинників захисні механізми особистості можуть виявитися недостатніми для підтримання оптимального психоемоційного стану [22, с. 47]. У таких випадках формуються стійкі негативні стани, які набувають ознак психічних розладів і потребують фахової психологічної допомоги.

Психоемоційні стани тісно пов'язані з мотиваційною сферою особистості. Позитивні стани підвищують мотивацію до діяльності, тоді як негативні – знижують її. Водночас надмірно висока або надмірно низька мотиваційна напруга сама по собі може породжувати несприятливі психоемоційні стани – тривогу або апатію відповідно. На формування та динаміку психоемоційних станів впливає широкий спектр чинників, які дослідники поділяють на зовнішні (характеристики фізичного та соціального середовища – комфортність умов праці, характер міжособистісних стосунків, соціальна підтримка, стиль педагогічного спілкування) та внутрішні (індивідуально-психологічні властивості особистості – темперамент, характер, рівень тривожності як риси, самооцінка, розвиненість механізмів емоційної саморегуляції). О. Є. Блинова та В. О. Каленчук наголошують, що серед внутрішніх чинників особливо важливу роль відіграє самооцінка: особи з адекватною позитивною самооцінкою виявляються більш резистентними до стресових впливів і зберігають психоемоційну рівновагу навіть в умовах значного навантаження [7, с. 157].

Важливим аспектом теоретичного розгляду психоемоційних станів є питання їх вимірювання. У сучасній психологічній діагностиці для вивчення психоемоційних станів використовуються методи суб'єктивної оцінки (самозвіти, особистісні опитувальники, шкали настрою), психофізіологічні методи (вимірювання шкірно-гальванічної реакції, серцевого ритму, рівня кортизолу), а також методи спостереження за поведінкою. Д. С. Волков та О. А. Черних підкреслюють, що найбільш поширеним і методично доступним є метод суб'єктивної оцінки, хоча він і має певні обмеження, пов'язані з феноменом соціальної бажаності відповідей [11, с. 16]. Ю. В. Борець та І. І. Шлімакова вказують на те, що надійна діагностика психоемоційних станів передбачає використання комплексу методів, адже жоден з них окремо не здатний охопити всю багатовимірність досліджуваного феномену [8, с. 165].

Поняття психоемоційного стану тісно пов'язане з категорією психологічного комфорту – суб'єктивного відчуття задоволення, безпеки і відповідності навколишніх умов потребам особистості. М. Л. Варакута, О. М. Мегем та Л. О. Остапко зазначають, що психологічний комфорт є своєрідним позитивним полюсом континууму психоемоційних станів, протилежним психологічному дискомфорту, і виступає одним з ключових показників якості освітнього середовища [9, с. 65]. В умовах дистанційного навчання забезпечення психологічного комфорту студентів стає особливим завданням як педагогів, так і психологічної служби закладу вищої освіти, оскільки традиційні механізми його підтримання – живе спілкування, спільна діяльність, фізична присутність у навчальному середовищі – суттєво обмежені.

Таким чином, психоемоційний стан як психологічна категорія є складним, багатокомпонентним та динамічним утворенням, що відображає актуальний рівень психічного функціонування особистості й суб'єктивне переживання взаємодії зі світом і власними внутрішніми ресурсами. Психоемоційний стан охоплює афективний, когнітивний, поведінковий та фізіологічний компоненти, виконує регулятивну, сигнальну, оціночну та адаптивну функції і є важливим індикатором психологічного здоров'я особистості. Теоретичне розуміння

природи психоемоційних станів створює необхідне підґрунтя для аналізу їх специфіки у студентській популяції, що буде здійснено в наступному підрозділі роботи.

1.2. Психологічні особливості студентського віку

Студентський вік є особливим і надзвичайно значущим етапом у загальному онтогенетичному розвитку особистості. Цей період, що в середньому охоплює вік від 17–18 до 22–25 років, є перехідним між юністю та ранньою дорослістю і характеризується особливою інтенсивністю як когнітивного, так і особистісного розвитку. Попри те, що у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці існують певні розбіжності в термінологічному позначенні цього вікового відрізка, більшість дослідників сходяться на тому, що студентство є специфічною соціально-демографічною групою, що відрізняється унікальним поєднанням вікових завдань розвитку, соціального положення і провідної діяльності.

О. А. Столярчук, О. П. Сергєєнкова та О. П. Коханова зауважують, що специфіка студентського віку зумовлена насамперед суперечливістю соціального становища молодої людини: з одного боку, студент є вже достатньо зрілою особистістю, здатною до самостійного прийняття рішень, з іншого – ще знаходиться у стані соціальної залежності від батьків та суспільних інституцій [50, с. 63]. Ця суперечність породжує особливу психологічну напруженість, яка є джерелом як ресурсів для розвитку, так і вразливостей, що можуть за несприятливих умов переростати у стійкі негативні психоемоційні стани. Саме соціальна перехідність студентського статусу значною мірою визначає специфіку психологічного реагування студентів на зміни освітнього середовища.

Провідною діяльністю у студентський період є навчально-професійна діяльність, що поєднує у собі власне навчальну діяльність та орієнтацію на майбутню професію. Л. В. Ткаченко та О. С. Хмельницька підкреслюють, що саме навчально-професійна діяльність забезпечує становлення студента як суб'єкта власного розвитку: вона стимулює розвиток вищих форм мислення,

формує систему цінностей та смислів, пов'язаних із майбутньою професійною самореалізацією [53, с. 92]. Ключовою умовою ефективності цієї діяльності є сформована навчальна мотивація – внутрішня зацікавленість процесом та результатами навчання, яка, у свою чергу, безпосередньо залежить від психоемоційного стану студента. Позитивний психоемоційний стан стимулює навчальну мотивацію, і навпаки – хронічно несприятливі стани її руйнують.

З позицій вікової психології студентський вік асоціюється із розв'язанням ряду ключових завдань розвитку. Ю. М. Красюк, аналізуючи проблеми мотивації навчальної діяльності студентів, вказує, що до основних вікових завдань студентства відносяться: формування стійкої та диференційованої ідентичності; набуття соціальної та психологічної автономії; побудова інтимно-особистісних стосунків; вибір та освоєння майбутньої професійної ролі; вироблення власної системи цінностей та світогляду [28, с. 224]. Успішне вирішення цих завдань є передумовою психологічного благополуччя студента й закладає фундамент для подальшого здорового особистісного розвитку в дорослому віці. Навпаки, блокування або порушення їх вирішення – зокрема, через несприятливі умови навчання, – може спричиняти тривалі негативні психоемоційні стани та знижувати загальний рівень психологічного здоров'я.

Центральним завданням особистісного розвитку в студентський період є формування ідентичності – стійкого й усвідомленого відчуття власної неповторності, безперервності та цілісності. Д. С. Волков та О. А. Черних, досліджуючи особистісні властивості студентів-психологів, наголошують, що пошук ідентичності нерідко супроводжується так званою «кризою ідентичності» – станом невизначеності, сумніву щодо власних цінностей, здібностей і майбутнього [11, с. 15]. Цей стан є нормативним для даного вікового періоду, проте в умовах додаткових стресорів – воєнного стану, вимушеного дистанційного навчання, соціальної ізоляції – може поглиблюватись і ставати тривалим джерелом психоемоційного дискомфорту. Успішне розв'язання кризи ідентичності забезпечує формування психологічної зрілості та стійкості.

Студентський вік є також сенситивним для розвитку інтелектуальних функцій, зокрема – вищих форм абстрактного та критичного мислення. І. Г. Головська та Т. М. Чернева, вивчаючи психологічні особливості розвитку мотивації навчання студентів в умовах дистанційного навчання, зазначають, що в цей період спостерігається інтенсивний розвиток рефлексії – здатності до усвідомленого аналізу власних думок, дій і переживань [13, с. 228]. Розвинена рефлексія, з одного боку, є ресурсом – вона дозволяє студенту краще розуміти власні потреби, труднощі та мотиви. З іншого боку, нерозвиненість навичок конструктивного використання рефлексії може перетворювати її на джерело зайвої самокритики та підвищеної тривоги, що негативно позначається на психоемоційному стані.

Емоційна сфера студентів має виразну специфіку. Ю. В. Борець та І. І. Шлімакова підкреслюють, що для студентського віку характерна підвищена емоційна реактивність – схильність до інтенсивних, швидких і яскравих емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні стимули [8, с. 160]. Поряд із цим спостерігається підвищена емоційна лабільність – схильність до швидкої зміни емоційних станів, що пов'язана з незавершеністю формування механізмів емоційної саморегуляції. Важливою характеристикою емоційного життя студентів є також амбівалентність переживань: молоді люди нерідко одночасно переживають суперечливі почуття стосовно тих самих об'єктів і ситуацій – захоплення і розчарування, тривога і натхнення, прагнення до незалежності і потреба в підтримці.

Підвищена тривожність є поширеною психологічною проблемою студентів, і дослідники пов'язують її з рядом факторів. О. О. Стахова та А. М. Коломієць зазначають, що до основних джерел тривоги у студентів відносяться: невизначеність майбутнього та страх перед професійними невдачами; академічні навантаження та страх провалу на іспитах; труднощі з адаптацією до нового соціального середовища; фінансова залежність; міжособистісні конфлікти [49]. Особливо гостро тривожність переживається в кризові моменти академічного року – під час сесій, захистів, важливих контрольних заходів. У ряду студентів

ситуативна тривога може закріплюватись і набувати форми особистісної тривожності – стійкої схильності сприймати широке коло ситуацій як загрозливі й реагувати на них надмірним занепокоєнням.

Ю. В. Борець та І. І. Шлімакова, аналізуючи проблему психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу, вказують, що за різними оцінками від 20 до 40% студентів демонструють ознаки порушень психологічного благополуччя різного ступеня вираженості [8, с. 163]. Водночас більшість із них не звертаються по фахову допомогу, покладаючись на самостійне подолання труднощів або не усвідомлюючи необхідності звернення до психолога. О. О. Белов наголошує, що до основних психологічних проблем студентів відносяться: підвищена тривожність, депресивні стани, порушення сну, соматизація стресу, академічна прокрастинація та залежна поведінка [5, с. 101]. Дослідник підкреслює важливість своєчасного виявлення цих проблем і надання відповідної психологічної підтримки, особливо в умовах, що ускладнюють адаптацію.

Мотиваційна сфера є одним із найважливіших регуляторів навчальної активності студентів. І. Г. Головська та Т. М. Лазоренко зазначають, що в студентський вік формується стійка ієрархія навчальних мотивів, у якій провідна роль поступово переходить від зовнішніх (отримання оцінки, уникнення покарання, схвалення батьків) до внутрішніх (пізнавальний інтерес, прагнення до самовдосконалення, орієнтація на професійну майстерність) [14, с. 58]. Проте цей перехід не відбувається автоматично і залежить від якості освітнього середовища, стилю викладання, наявності соціальної підтримки та загального психоемоційного стану студента. В умовах хронічного стресу чи емоційного виснаження внутрішня навчальна мотивація суттєво знижується, що негативно позначається на результатах навчання та загальному психологічному благополуччі.

Розвиток психологічної самостійності та саморегуляції є одним із ключових завдань студентського віку, що має безпосередній вплив на психоемоційний стан. Ю. Іваненко, досліджуючи дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів, зазначає, що в умовах традиційного навчання ступінь

самостійності студента, як правило, наростає поступово, підтримуваний стабільним академічним середовищем і соціальним контролем [24, с. 63]. Натомість перехід до дистанційного навчання різко підвищує вимоги до самостійності та саморегуляції, до яких більшість студентів виявляються не підготовленими. Це невідповідність між підвищеними вимогами середовища і наявними особистісними ресурсами є важливим механізмом формування несприятливих психоемоційних станів у студентів-дистанційників.

Академічна прокрастинація – систематичне відтягування виконання навчальних завдань – є одним із найяскравіших виявів недостатньої розвиненості саморегуляції у студентів. О. А. Столярчук, О. П. Сергєєнкова та О. П. Коханова у своєму дослідженні проблеми академічної прокрастинації в умовах дистанційного навчання встановили, що прокрастинація характерна для значної частини студентів і суттєво посилюється при переході до дистанційного формату через відсутність жорстких зовнішніх часових меж та послаблення соціального контролю [50, с. 64]. Академічна прокрастинація формує замкнене коло: відтягування завдань породжує тривогу та почуття провини, що ще більше ускладнює початок роботи. При цьому кожен новий «провал саморегуляції» знижує самооцінку студента та погіршує його загальний психоемоційний стан.

Студентський вік є важливим для формування зрілих міжособистісних стосунків – як дружніх, так і романтичних. Спілкування з однолітками у цей період виконує найважливіші функції: забезпечує відчуття належності до спільноти, задовольняє потребу у прийнятті та підтримці, сприяє самопізнанню через порівняння, слугує ресурсом для подолання стресів. І. Грузинська, досліджуючи комунікативну депривацію в умовах дистанційного навчання студентів, зазначає, що дефіцит живого міжособистісного спілкування є одним із найбільш болісних аспектів дистанційного формату [16, с. 33]. Вимушене обмеження соціальних контактів спричиняє переживання самотності – стану суб'єктивного дискомфорту від відчуття неадекватності або незадовільності соціальних зв'язків, – що є одним із найбільш поширених і суб'єктивно тяжких психоемоційних станів студентів.

Суттєвою особливістю студентського віку є специфіка стосунків студентів із викладачами. На відміну від шкільного навчання, де вчитель виступає беззаперечним авторитетом, у вищій школі студент все більшою мірою є суб'єктом суб'єкт-суб'єктних стосунків, що передбачають партнерство, взаємоповагу та певну рівноправність у процесі навчання. Ю. І. Матвєєва, досліджуючи етичні та психологічні аспекти взаємодії учасників дистанційного освітнього процесу, зазначає, що саме якість стосунків із викладачами є потужним чинником психоемоційного стану студента: демократичний стиль, визнання автономії та індивідуальності студента, готовність до зворотного зв'язку позитивно впливають на його психологічний комфорт [33, с. 45]. Натомість авторитарний або байдужий стиль педагогічного спілкування посилює студентський стрес і знижує навчальну мотивацію.

Перехід до вищої школи є одним із найбільш стресогенних моментів студентського життя. В. Р. Міляєва та Н. М. Свищ, досліджуючи психологічну адаптацію здобувачів вищої освіти першого року навчання до умов дистанційного навчання, підкреслюють, що першокурсники стикаються з цілим комплексом адаптаційних викликів: зміна звичного соціального оточення і відрив від сімейного середовища; значне підвищення вимог до самостійності й відповідальності; необхідність опанувати нові академічні норми та форми роботи; формування нового кола спілкування [34, с. 103]. Успішність адаптації залежить від багатьох факторів: рівня готовності до навчання у виші, наявності соціальної підтримки, психологічних ресурсів особистості та, не в останню чергу, від якості та характеру освітнього середовища. Особливо складною адаптація є для студентів, які розпочинають навчання безпосередньо в дистанційному форматі, не маючи можливості налагодити соціальні зв'язки та орієнтуватися у новому середовищі очно.

Студентство є надзвичайно гетерогенною групою, яка охоплює представників різних соціальних верств, різного рівня підготовленості, різних особистісних профілів. В. В. Кириленко, Н. Кириленко, А. Крижановський та О. Ромащук, аналізуючи практичний досвід дистанційного навчання у закладах

вищої освіти, наголошують на значних індивідуальних відмінностях у психологічному реагуванні студентів на навчальні труднощі [25, с. 31]. Одні студенти виявляють значну стресостійкість і здатні підтримувати позитивний психоемоційний стан навіть в умовах значного навантаження та невизначеності; інші – зазнають труднощів із найменших приводів. Ця варіативність визначається темпераментом, стилем прив'язаності, рівнем особистісної тривожності, досвідом подолання труднощів та якістю соціальної підтримки.

Поняття стресостійкості та копінг-стратегій є важливими для розуміння психологічного функціонування студентів. Д. С. Волков та О. А. Черних зазначають, що студентський вік є часом активного формування репертуару копінг-стратегій – усвідомлених та неусвідомлених способів подолання стресових ситуацій та регуляції власних психоемоційних станів [11, с. 17]. Дослідники розрізняють проблемно-орієнтовані (спрямовані на вирішення проблеми), емоційно-орієнтовані (спрямовані на регуляцію власних переживань) та уникаючі копінг-стратегії. Ефективність різних стратегій залежить від типу та контрольованості стресової ситуації. В умовах некерованих стресів, як-от воєнний стан, більш адаптивними часто виявляються емоційно-орієнтовані стратегії, спрямовані на підтримання психоемоційного балансу та пошук сенсу.

Попри численні вразливості, студентський вік має і значний ресурсний потенціал. До психологічних ресурсів студентства відносять: когнітивну гнучкість та здатність до швидкого навчання; відкритість до нового досвіду; високий рівень базової мотивації; здатність до встановлення нових соціальних зв'язків; творчий потенціал. О. Є. Блинова та В. О. Каленчук підкреслюють, що збереження психологічної безпеки студентів значною мірою залежить від того, наскільки освітнє середовище сприяє актуалізації цих ресурсів і наскільки воно підтримує відчуття особистісної значущості, компетентності та причетності до академічної спільноти [7, с. 158]. У цьому контексті задача закладу вищої освіти полягає не лише у забезпеченні якісного навчання, але й у створенні середовища, сприятливого для психологічного благополуччя студентів.

Психологічні особливості студентського віку мають певну гендерну специфіку. Дослідження засвідчують, що студентки, як правило, демонструють вищий рівень тривожності та схильності до переживання негативних психоемоційних станів порівняно зі студентами чоловічої статі, однак водночас виявляють кращу здатність до пошуку соціальної підтримки як засобу подолання стресу. І. А. Власенко та О. М. Рева вказують, що гендерні відмінності у психоемоційних реакціях студентів пов'язані не лише з біологічними, а й з соціокультурними факторами – зокрема, з гендерними нормами емоційного вираження [10, с. 95]. Розуміння гендерних особливостей психоемоційних станів є важливим для диференційованого підходу у психологічному супроводі студентів та розробці програм психологічної підтримки.

Окрему увагу заслуговує розгляд психологічних особливостей студентського віку в контексті суспільних криз. О. Зінченко, досліджуючи психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни, наголошує, що воєнний стан накладає якісно нові виклики на психологічне функціонування студентів: до типових стресорів студентського віку додаються загроза фізичній безпеці, переживання втрат, вимушеного переміщення, тривога за близьких і невизначеність майбутнього [23, с. 72]. У цих умовах психологічні ресурси студентів зазнають подвійного навантаження, а наявні механізми саморегуляції можуть виявитися недостатніми. О. А. Прокопенко вказує, що емоційне виснаження студентів в умовах воєнного часу є масовим явищем, що потребує системного психологічного реагування на рівні закладів вищої освіти [43, с. 12].

Соціальна підтримка відіграє ключову роль у підтриманні психологічного благополуччя студентів. О. Є. Блинова та В. О. Каленчук стверджують, що відчуття соціальної підтримки – усвідомлення того, що є люди, готові допомогти у скрутну хвилину, – є одним із найпотужніших чинників, що захищають психоемоційний стан від негативного впливу стресорів [7, с. 156]. Соціальна підтримка може надходити з різних джерел: від родини, друзів, однокурсників, викладачів, психологічної служби закладу. Важливо, що суб'єктивне відчуття

підтримки нерідко є більш значущим, ніж її об'єктивна наявність: студент, що відчувається прийнятним і зрозумілим своїм оточенням, значно краще долає стреси, навіть якщо реальна допомога є мінімальною. Водночас соціальна ізоляція, характерна для умов дистанційного навчання, суттєво знижує доступ до цього захисного ресурсу.

Роль психологічної служби у закладах вищої освіти у підтриманні психоемоційного стану студентів є надзвичайно важливою. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року визначає необхідність розбудови системи психологічної підтримки у закладах освіти всіх рівнів, зокрема у закладах вищої освіти [45]. Психологічна служба вишу покликана не лише надавати допомогу студентам, які вже зазнають психологічних труднощів, але й проводити профілактичну роботу, спрямовану на формування психологічної культури, розвиток навичок саморегуляції та ранню ідентифікацію студентів, що потребують підтримки. Особливого значення ця функція набуває в умовах дистанційного навчання, коли традиційні форми психологічної підтримки – особисті зустрічі, групова робота – стають обмеженими.

Таким чином, студентський вік є складним, суперечливим і надзвичайно насиченим у психологічному плані вікового розвитку. Він характеризується поєднанням значних ресурсів (когнітивна гнучкість, висока мотивація, відкритість до нового досвіду) та виразних вразливостей (незавершеність формування саморегуляції, підвищена емоційна реактивність, пошук ідентичності, чутливість до соціальних стресів). Психологічні особливості студентського віку безпосередньо визначають специфіку психоемоційних станів цієї вікової групи й створюють особливу схильність до розвитку несприятливих станів за певних умов. Саме тому розуміння віково-психологічного контексту є необхідним підґрунтям для аналізу тих специфічних ризиків, які несе в собі дистанційне навчання для психоемоційного стану студентів, – що й буде предметом розгляду в наступному підрозділі роботи.

1.3. Дистанційне навчання як чинник трансформації психоемоційного стану

Дистанційне навчання є однією з динамічних форм організації освітнього процесу в сучасному суспільстві, поширення якої суттєво прискорилось під впливом технологічних, соціальних та гуманітарних змін початку ХХІ ст. Глобальна пандемія COVID-19 у 2020 році, а згодом – повномасштабне збройне вторгнення росії в Україну зумовили масовий і нерідко вимушений перехід закладів вищої освіти на дистанційний формат роботи, що поставило на порядок денний не лише питання технологічного забезпечення, але й психологічних наслідків такого переходу для всіх учасників навчального процесу. У цьому контексті дистанційне навчання постає не просто як педагогічна технологія, а як потужний чинник трансформації психоемоційного стану студентів.

У науковій літературі не існує єдиного загальноприйнятого визначення дистанційного навчання. В. Ю. Биков розуміє його як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії учасників навчання, що просторово відокремлені один від одного» [6, с. 79]. О. О. Наливайко акцентує увагу на інформаційно-комунікаційному аспекті, визначаючи дистанційне навчання як форму навчання, що ґрунтується на використанні телекомунікаційних технологій і передбачає інтерактивну взаємодію між викладачем і студентом у режимі реального часу або асинхронно [37, с. 76]. О. В. Осадчий зосереджується на системному вимірі, розглядаючи дистанційне навчання як цілісну систему, що включає цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання, опосередкованого телекомунікаційними технологіями [40, с. 5]. Спільним для всіх підходів є акцент на просторовій відокремленості учасників навчального процесу та провідній ролі інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання має ряд беззаперечних переваг, що й зумовлюють його широке поширення у сучасному освітньому просторі. Л. Гаврілова та Ю.

Катасонова, аналізуючи теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні, вказують на такі його позитиви: гнучкість часового та просторового планування навчання; забезпечення доступу до якісної освіти незалежно від географічного місця проживання; можливість індивідуалізації темпу навчання; розвиток навичок самостійної роботи та самоорганізації; розширення можливостей для використання різноманітних електронних ресурсів [12, с. 16]. В умовах воєнних дій дистанційне навчання також виконує надзвичайно важливу гуманітарну функцію – забезпечення безперервності навчального процесу для студентів, що перебувають у різних куточках країни та за кордоном.

Водночас дистанційне навчання несе в собі цілий спектр психологічних ризиків, що безпосередньо позначаються на психоемоційному стані студентів. В. В. Пітулей, досліджуючи особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента, наголошує, що «дистанційний формат порушує природну потребу людини у безпосередній соціальній взаємодії, позбавляє навчальний процес емоційної насиченості живого спілкування та ускладнює формування відчуття навчальної спільноти» [42, с. 65]. М. М. Назар вказує, що серед характерних психологічних особливостей дистанційного навчання, що можуть стати джерелами психоемоційних труднощів, є: підвищені вимоги до самостійності та самоконтролю, розмитість меж між навчальним і особистим простором, послаблення безпосередніх соціальних зв'язків, підвищена залежність від технологічних засобів [36]. Сукупність цих чинників може суттєво трансформувати психоемоційний стан студентів – як у негативному, так і в позитивному напрямку, залежно від індивідуальних ресурсів особистості та якості освітнього середовища.

Одним із найбільш потужних механізмів негативного впливу дистанційного навчання на психоемоційний стан студентів є соціальна ізоляція та пов'язана з нею комунікативна депривація. І. Грузинська, досліджуючи комунікативну депривацію в умовах дистанційного навчання, визначає її як «стан дефіциту живого міжособистісного спілкування, що виявляється у зниженні кількості та

якості безпосередніх соціальних контактів і сприймається суб'єктом як суб'єктивно тяжке переживання відчуженості» [16, с. 32]. В умовах дистанційного навчання студенти позбавлені можливості щоденного живого спілкування з однолітками та викладачами, яке в традиційному форматі забезпечує не лише обмін інформацією, але й емоційну підтримку, відчуття причетності, задоволення від соціальної взаємодії. В. О. Михайленко та Н. В. Сафонова встановили тісний зв'язок між соціальною ізоляцією в умовах онлайн-навчання та зниженням рівня психологічного комфорту студентів [35, с. 806]. Особливо чутливими до комунікативної депривації є студенти з інтроверсивними рисами та ті, що вже мали труднощі із соціальною адаптацією до університетського середовища.

Дистанційне навчання є значущим стресором для значної частини студентів. Невосенна О. А., М. А. Кузнецов та М. М. Татієвська виділяють кілька груп факторів, що генерують стрес в умовах дистанційного навчання: *технологічні* (нестабільність інтернет-з'єднання, технічні збої, незручність платформ); *організаційні* (зростання обсягів самостійної роботи, нечіткість вимог, труднощі з плануванням часу); *соціально-комунікативні* (зменшення соціальних контактів, труднощі з отриманням зворотного зв'язку від викладача); *особистісно-психологічні* (відчуття ізоляції, невизначеність, знижена академічна мотивація) [38, с. 820]. Сукупна дія цих факторів призводить до підвищення рівня тривожності, зростання академічного стресу та загального погіршення психоемоційного стану студентів. В умовах воєнного стану, коли до означених стресорів додаються загроза фізичній безпеці та переживання гуманітарної катастрофи, психоемоційне навантаження на студентів зростає в рази.

Особливу увагу дослідників привертає феномен емоційного виснаження студентів в умовах тривалого дистанційного навчання, якому в науковій літературі присвячено окреме поняття – «zoom-втома» або «цифрове виснаження». О. П. Прокопенко описує цей стан як «прогресуюче зниження психоемоційних ресурсів особистості, що розвивається внаслідок тривалої та інтенсивної взаємодії з цифровими пристроями у навчальних цілях» [43, с. 13].

До характерних ознак цифрового виснаження відносять: хронічну стомленість після занять в онлайн-форматі, труднощі з концентрацією уваги, дратівливість, зниження здатності до емпатії, відчуття «порожнечі» після навчальних взаємодій. Г. Б. Черушева, Х. Є. Шавель та О. В. Голуб встановили, що тривале онлайн-навчання негативно впливає не лише на психоемоційний, але й на фізичний стан студентів: зростає частота скарг на порушення зору, головні болі, порушення постави та розлади сну [56, с. 398].

М. М. Кононова, розглядаючи проблему депривації особистості у сучасному суспільстві, наголошує, що дистанційне навчання спричиняє специфічну форму «освітньої депривації» – стану, за якого людина позбавлена повноцінного доступу до соціального, емоційного та рольового збагачення, яке традиційно забезпечує навчальне середовище [27, с. 64]. Відсутність живої університетської атмосфери – спільних перерв, неформального спілкування в коридорах, студентських заходів, спільних переживань успіху та невдач – позбавляє студентів важливого джерела позитивних емоцій і відчуття належності до академічної спільноти. В. В. Байдик, О. А. Гурська та О. В. Рябініна встановили, що зниження рівня психологічного комфорту здобувачів освіти в умовах онлайн-навчання значною мірою пов'язане саме з дефіцитом неформальної соціальної взаємодії [3, с. 1212].

Дистанційне навчання суттєво трансформує мотиваційну сферу студентів. І. Г. Головська та Т. М. Лазоренко зазначають, що в умовах дистанційного формату студенти, як правило, демонструють зниження внутрішньої навчальної мотивації – передусім через послаблення живих контактів із викладачами та однокурсниками, що є важливим стимулятором пізнавального інтересу [14, с. 59]. В. Пугач підкреслює, що однією з ключових психологічних проблем дистанційного навчання є саме підтримання мотивації: без зовнішнього соціального тиску і живого заохочення з боку педагога чимало студентів відчувають суттєве зниження готовності до навчальних зусиль [46, с. 27]. Ю. М. Красюк вказує, що при дистанційному навчанні на перший план виходить зовнішня мотивація (оцінки, формальне виконання вимог) за рахунок ослаблення

внутрішньої (пізнавальний інтерес, прагнення до розвитку) [28, с. 225]. Це явище не лише знижує якість засвоєння знань, але й позбавляє навчання позитивного емоційного забарвлення.

Підвищені вимоги до самостійності та саморегуляції є однією з найбільш психологічно навантажених характеристик дистанційного навчання. С. Сватенкова наголошує, що дистанційний формат «актуалізує всі наявні дефіцити саморегуляції, адже студент позбавлений зовнішньої структури і змушений самостійно організувати свій навчальний час та простір» [48, с. 102]. О. А. Столярчук, О. П. Сергеєнкова та О. П. Коханова встановили, що академічна прокрастинація в умовах дистанційного навчання є значно поширенішим явищем, ніж при традиційному очному навчанні [50, с. 64]. Парадоксальним є те, що саме ті студенти, які найбільше потребують зовнішньої структури для підтримання продуктивності, опиняються в умовах дистанційного навчання у найбільш несприятливому становищі. Хронічна прокрастинація формує стійкий негативний психоемоційний фон: відтягування завдань підвищує тривогу, знижує самооцінку та породжує відчуття безконтрольності власного навчального процесу.

Емпіричні дані свідчать, що реакції студентів на дистанційне навчання є вкрай неоднорідними. О. В. Савицька, досліджуючи ставлення студентів до дистанційного навчання як показника його психологічної комфортності, встановила, що приблизно третина студентів адаптується до нового формату відносно легко і навіть оцінює його позитивно, тоді як для решти перехід на дистанційне навчання супроводжується вираженим психологічним дискомфортом [47, с. 81]. В. Р. Міляєва та Н. М. Свищ виявили, що найбільші труднощі з адаптацією до дистанційного навчання демонструють студенти першого курсу, для яких цей формат збігається із самим початком університетського життя [34, с. 104]. Л. В. Михайленко та Н. В. Сафонова встановили, що студенти з вищим рівнем соціальної тривожності переживають дистанційне навчання особливо болісно через посилення відчуття ізольованості та знецінення соціальних ресурсів [35, с. 808].

Трансформація характеру взаємодії між студентом і викладачем є ще одним важливим аспектом психологічного впливу дистанційного навчання. С. А. Дрібас та Н. М. Макаренко, аналізуючи дистанційне навчання у контексті ефективності студентсько-викладацької взаємодії, зазначають, що в дистанційному форматі суттєво знижується здатність викладача зчитувати емоційні стани студентів та своєчасно реагувати на ознаки психологічного дискомфорту [19, с. 183]. Зворотний зв'язок у дистанційному навчанні нерідко є формалізованим, зверненням переважно до когнітивних аспектів навчальної діяльності і залишаючи поза увагою емоційний та мотиваційний виміри. В. І. Филипська підкреслює, що якісний емоційно насичений зворотний зв'язок є критично важливим для створення психологічного комфорту в системі дистанційного навчання іноземним мовам та іншим дисциплінам [55, с. 275].

Роль викладача у підтриманні психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання є надзвичайно важливою. Л. Я. Прокопів, О. В. Волошина та О. М. Павлик зазначають, що в умовах онлайн-навчання викладач набуває нових психологічних функцій: він виступає не лише джерелом знань, але й своєрідним «емоційним якорем» навчального процесу, який підтримує у студентів відчуття зв'язку з академічною спільнотою та мотивацію до навчання [44, с. 803]. Дослідники виділяють такі стратегії підтримки психологічного комфорту студентів в умовах онлайн-навчання: регулярні неформальні «check-in» запитання про самопочуття; надання своєчасного і конструктивного зворотного зв'язку; створення безпечної атмосфери для виявлення труднощів; гнучкість у підходах до оцінювання. Е. А. Теміргалієв встановив, що ці стратегії суттєво підвищують рівень задоволеності студентів процесом навчання та покращують їхній загальний психоемоційний стан [51, с. 436].

Специфічним контекстом для розгляду впливу дистанційного навчання на психоемоційний стан студентів є умови воєнних дій в Україні. О. Зінченко, аналізуючи психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни, підкреслює, що в цих умовах дистанційне навчання водночас є необхідністю і додатковим стресором: з одного боку, воно забезпечує

збереження освітньої рутини, яка сама по собі є ресурсом у ситуації хаосу; з іншого – відбувається в умовах хронічного стресу, загрози безпеці та значних психоемоційних витрат [23, с. 73]. К. D. Rajab, досліджуючи ефективність електронного навчання в зонах конфліктів, встановив, що студенти в умовах збройних конфліктів демонструють значно вищий рівень тривожності та нижчий рівень академічної мотивації порівняно зі своїми ровесниками, що навчаються в мирних умовах [67, с. 6789]. Водночас автор зафіксував, що можливість продовжувати навчання (навіть дистанційно) позитивно впливає на психологічне благополуччя студентів, надаючи відчуття впорядкованості та перспективи.

Психологічний комфорт є ключовою умовою ефективності дистанційного навчання. І. Л. Литвинова, К. В. Балабанова та Г. В. Різак зазначають, що психологічний комфорт в умовах онлайн-навчання є багатофакторним феноменом, що включає: задоволеність технологічним середовищем; відчуття академічної компетентності; якість міжособистісної взаємодії у цифровому просторі; відчуття безпеки та підтримки з боку учасників навчального процесу [31, с. 1150]. В. В. Паржницький, О. В. Гречановська та С. Б. Пономаревський встановили, що психологічний комфорт в умовах онлайн-навчання позитивно корелює з академічними досягненнями студентів: студенти, що почуваються психологічно комфортно, демонструють вищу навчальну мотивацію, кращу успішність і менш виражені ознаки академічного стресу [41, с. 939]. Це підтверджує, що психоемоційний вимір дистанційного навчання є не периферійним, а центральним для його успішності.

Технологічний вимір дистанційного навчання також має суттєвий психологічний ефект. Нерівний доступ до стабільного інтернет-з'єднання та якісного технічного обладнання, низький рівень цифрової грамотності, а також технічні збої під час занять є потужними джерелами стресу та фрустрації. І. Л. Литвинова, Н. О. Приходькіна та Ю. М. Широбоков, розробляючи інструменти оцінки рівня психологічного комфорту в онлайн-освіті, підкреслюють, що технологічні труднощі безпосередньо знижують відчуття академічної компетентності та психологічного комфорту [32]. Водночас дослідники з

Великої Британії К. Lister, J. Seale та С. Douce виявили, що психологічні бар'єри у дистанційному навчанні можна систематизувати за кількома вимірами: особистісний, соціальний, технологічний та інституційний, – і кожен із них потребує окремого системного реагування [65]. Наявність технологічних бар'єрів породжує відчуття безсилля та знижує суб'єктну позицію студента у навчальному процесі.

Поряд із численними негативними ефектами, дистанційне навчання може мати і позитивний вплив на психоемоційний стан окремих категорій студентів. Г. В. Теплінський наголошує, що деякі студенти переживають дистанційне навчання як простір більшої психологічної безпеки та автономії порівняно з традиційним очним форматом [52, с. 196]. Це стосується насамперед: студентів з підвищеною соціальною тривожністю, для яких офлайн-взаємодія є джерелом стресу; студентів з хронічними захворюваннями; тих, хто мав труднощі з пунктуальністю або перебував в умовах тривалих щоденних переїздів. W. Вао, аналізуючи досвід переходу на дистанційне навчання в умовах пандемії на прикладі Пекінського університету, встановив, що для частини студентів дистанційний формат асоціювався із зниженням тривоги «публічності» і підвищенням активності участі в навчальних дискусіях [61, с. 114]. Отже, психологічний вплив дистанційного навчання на студентів є неоднозначним і опосередкованим широким спектром індивідуальних та контекстуальних факторів.

Узагальнення наукових досліджень дозволяє виявити ключові психологічні умови, що сприяють збереженню оптимального психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання. О. В. Зінченко, А. В. Шерудило, А. В. Журавель та ін. виділяють такі умови: сформованість внутрішньої навчальної мотивації; розвиненість навичок самоорганізації та саморегуляції; наявність адекватної соціальної підтримки (з боку однолітків, викладачів, родини); позитивна академічна самооцінка; наявність чіткої часової та просторової структури навчального дня [68, с. 202]. А. Martin, узагальнюючи психологічні засади оптимізації онлайн-навчання, наголошує на п'яти ключових принципах:

структурованість, соціальна підключеність, чіткий зворотний зв'язок, відчуття прогресу та психологічна безпека [66]. Забезпечення цих умов є спільним завданням педагогічного колективу, психологічної служби закладу та самих студентів.

Масштаб психологічних труднощів, породжуваних дистанційним навчанням, ставить на порядок денний питання організації ефективної психологічної підтримки студентів у нових умовах. О. О. Белов підкреслює, що традиційні форми психологічної допомоги студентам потребують суттєвої адаптації до умов дистанційного навчання – зокрема, переходу на формат онлайн-консультацій, розробки спеціалізованих цифрових ресурсів для самодопомоги та впровадження систем раннього виявлення студентів у групі ризику [5, с. 103]. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року передбачає розбудову комплексної системи психологічної підтримки, що має бути доступною у тому числі в дистанційному форматі [45]. Своєчасне надання психологічної підтримки є критично важливим для попередження хронізації негативних психоемоційних станів та збереження психологічного здоров'я студентів.

Таким чином, дистанційне навчання є потужним та багатогранним чинником трансформації психоемоційного стану студентів, що здатний діяти як у напрямку його погіршення, так і – за певних умов – його покращення. Серед основних механізмів негативного впливу виділяються: комунікативна депривація та соціальна ізоляція; підвищені вимоги до саморегуляції та самоорганізації; зростання академічного стресу і тривожності; деформація навчальної мотивації; виснаження психоемоційних ресурсів при тривалій роботі з цифровими пристроями. Нейтралізація цих чинників вимагає системної психологічної роботи на рівні закладу вищої освіти, що включає розробку та впровадження спеціалізованих психокорекційних програм, спрямованих на стабілізацію психоемоційного стану студентів-дистанційників. Саме такій програмі присвячений другий розділ дипломної роботи.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дипломної роботи здійснено теоретичний аналіз психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання, який дозволив сформулювати такі висновки.

1. Психоемоційний стан є складним, багатовимірним та динамічним психологічним утворенням, що відображає актуальний рівень психічного функціонування особистості та суб'єктивне переживання нею взаємодії із зовнішнім середовищем і власними внутрішніми ресурсами. У структурі психоемоційного стану виділяються чотири взаємопов'язані компоненти: афективний (власне емоційні переживання), когнітивний (суб'єктивна оцінка ситуації і власних ресурсів), поведінковий (вольовий тонус і готовність до дій) та фізіологічний (загальна активація організму і тілесне самопочуття). Психоемоційний стан виконує регулятивну, сигнальну, оціночну та адаптивну функції і є важливим індикатором психологічного здоров'я особистості. Ключовими несприятливими психоемоційними станами, характерними для студентів, є тривожність, фрустрація, емоційне виснаження та апатія, що знижують ефективність навчальної діяльності та загальне психологічне благополуччя.

2. Студентський вік є особливим етапом онтогенетичного розвитку особистості, що характеризується суперечливим поєднанням значних ресурсів і виразних вразливостей. До ресурсів відносяться: когнітивна гнучкість та розвиток вищих форм мислення, відкритість до нового досвіду, висока базова мотивація до самореалізації, здатність до формування нових соціальних зв'язків. Серед вразливостей виділяються: незавершеність формування механізмів саморегуляції, підвищена емоційна реактивність і лабільність, переживання кризи ідентичності, висока сензитивність до якості міжособистісних стосунків та соціальної підтримки. Провідною діяльністю студентського віку є навчально-професійна діяльність, успішність якої безпосередньо залежить від психоемоційного стану студента. Студентський вік є також сенситивним для

розвитку емоційного інтелекту та навичок психічної саморегуляції – ресурсів, що є критично важливими для підтримання оптимального психоемоційного стану.

3. Дистанційне навчання є потужним і неоднозначним чинником трансформації психоемоційного стану студентів. З одного боку, воно забезпечує гнучкість і доступність освіти, а за умов воєнного стану – забезпечує безперервність навчального процесу та певну освітню стабільність для студентів, що перебувають у різних куточках країни й за кордоном. З іншого боку, дистанційне навчання є джерелом цілого спектру психологічних ризиків: комунікативної депривації та соціальної ізоляції, підвищених вимог до саморегуляції, зростання академічного стресу і тривожності, деформації навчальної мотивації та цифрового виснаження. Психологічний вплив дистанційного навчання опосередкований низкою індивідуальних (рівень розвитку саморегуляції, особистісна тривожність, рівень емоційного інтелекту) та контекстуальних (якість технологічного середовища, стиль педагогічного спілкування, наявність соціальної підтримки) факторів.

4. Збереження та стабілізація психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання є комплексним завданням, що вимагає системного підходу на рівні закладу вищої освіти, педагогічного колективу та психологічної служби. Ефективна психологічна підтримка студентів-дистанційників має включати: профілактичну роботу, спрямовану на формування навичок саморегуляції та підтримання мотивації; своєчасне виявлення студентів у групі психологічного ризику; надання індивідуальної та групової психологічної допомоги в дистанційному форматі; розробку та впровадження психокорекційних програм, орієнтованих на специфіку психологічних труднощів студентів-дистанційників.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організація та методи дослідження

Мета емпіричного дослідження – визначити особливості психоемоційного стану студентів, які навчаються дистанційно в умовах воєнного стану в Україні, та виявити характер взаємозв'язку між рівнями тривожності, емоційного вигорання, психічних станів та суб'єктивними особливостями сприйняття дистанційного навчання.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (ГІМ ДВНЗ «ДДПУ»). Заклад функціонує в умовах вимушеного переміщення внаслідок збройної агресії Росії проти України: освітній процес повністю переведено в дистанційний формат із використанням платформ онлайн-навчання. Відповідно, усі учасники дослідження здобувають вищу освіту виключно дистанційно, що робить дану вибірку особливо репрезентативною для вивчення психологічних наслідків тривалого онлайн-навчання в умовах воєнного стану.

Дослідження проводилося протягом 2024–2025 навчального року. До вибірки увійшли студенти 1–3 курсів різних спеціальностей. Загальна кількість респондентів склала 127 осіб. За статевою ознакою вибірка розподілилася таким чином: 41 особа чоловічої статі (32,3%) та 86 осіб жіночої статі (67,7%). Вік учасників – від 18 до 22 років, що відповідає нормативному для студентського віку діапазону та сенситивному для особистісного розвитку вікового відрізка. Усі учасники дослідження навчаються виключно в дистанційному форматі протягом не менше одного навчального року.

Таблиця 2.1

Розподіл учасників дослідження за курсом та статтю

Курс	Чоловіки (n)	Жінки (n)	Разом (n)	% від вибірки
1 курс	14	29	43	33,9%
2 курс	15	32	47	37,0%
3 курс	12	25	37	29,1%
Разом	41	86	127	100%

До вибірки включалися студенти за такими критеріями: статус здобувача вищої освіти першого (бакалаврського) рівня денної (дистанційної) форми навчання; вік від 18 до 22 років; тривалість навчання в дистанційному форматі не менше одного повного семестру; добровільна інформована згода на участь у дослідженні. Критеріями виключення слугували: відмова від участі або неповне заповнення діагностичного пакету; академічна відпустка на момент проведення дослідження.

Дослідження здійснювалося відповідно до загальнонаукових принципів психологічного дослідження: принципу об'єктивності (збір та інтерпретація даних незалежно від суб'єктивних очікувань дослідника), принципу системності (розгляд психоемоційного стану як цілісного, багатокomпонентного утворення), принципу єдності особистості та діяльності (аналіз психоемоційного стану студентів у контексті їхньої навчально-пізнавальної діяльності в дистанційному форматі), а також принципу гуманізму та дотримання етичних норм проведення психологічних досліджень.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження.

Теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; порівняльний аналіз теоретичних підходів до вивчення психоемоційного стану особистості та специфіки дистанційного навчання як психологічного чинника.

Емпіричні методи: психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик; структуроване анкетування.

Добір психодіагностичного інструментарію здійснювався відповідно до предмету і завдань дослідження, з урахуванням психометричних характеристик методик (надійності, валідності, наявності вікових норм) та можливості їх застосування в дистанційному форматі (онлайн-опитування). У дослідженні застосовано такі психодіагностичні методики:

1. Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory – STAI) – для діагностики рівня ситуативної (реактивної) та особистісної (диспозиційної) тривожності. Методика дозволяє диференціювати тривогу як тимчасовий стан від тривожності як стійкої особистісної риси, що є принципово важливим для розуміння психоемоційного стану студентів у навчальному контексті (Додаток А).

2. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка – для виявлення ступеня сформованості синдрому емоційного виснаження та фаз його розвитку (напруги, резистенції, виснаження). Методика дозволяє визначити, на якому етапі формування синдрому вигорання перебуває студент, та виявити провідні симптоми емоційного виснаження в умовах тривалого дистанційного навчання (Додаток Б).

3. Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка – для вимірювання рівнів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності як актуальних психічних станів особистості. Застосування методики дозволяє отримати диференційований профіль психічних станів студента та виявити домінуючі несприятливі стани, характерні для умов дистанційного навчання (Додаток В).

4. Авторська структурована анкета – для збору соціодемографічних даних (вік, стать, курс) та з'ясування суб'єктивного досвіду дистанційного навчання (тривалість навчання в дистанційному форматі, наявність технічних труднощів, суб'єктивна оцінка психологічного комфорту, ставлення до дистанційного формату). Анкета дозволяє доповнити психодіагностичні дані якісними характеристиками суб'єктивного переживання студентами умов навчання (Додаток Г).

Процедура збору даних. Дослідження проводилося в дистанційному форматі з використанням онлайн-платформи Google Forms. Усі методики були адаптовані для онлайн-заповнення зі збереженням стандартних інструкцій та умов застосування. Студенти отримували посилання на діагностичний пакет через офіційні канали зв'язку кафедри. Перед початком заповнення кожен учасник ознайомлювався з інформаційним листом щодо мети дослідження, добровільного характеру участі, анонімності та конфіденційності даних і підтверджував свою інформовану згоду. Середній час заповнення діагностичного пакету склав 25–35 хвилин. Збір даних тривав протягом жовтня-грудня 2025 року.

Отримані сирі дані вносилися до зведеної бази даних у форматі електронних таблиць. Кодування та первинна перевірка якості даних здійснювалися вручну: анкети з пропущеними відповідями або явно випадковим характером заповнення (наприклад, однакові відповіді на всі питання) виключалися з подальшого аналізу. З первинно зібраних 131 анкети до фінального аналізу було включено 127 повністю заповнених протоколів. Підрахунок балів за методиками проводився відповідно до авторських ключів та стандартизованих процедур. Результати інтерпретувалися із застосуванням нормативних таблиць і категорій, передбачених авторами кожної методики.

Таким чином, емпіричне дослідження психоемоційного стану студентів було організоване та проведене на належному методологічному рівні. Вибірка дослідження (127 осіб, 1–3 курси, вік 18–22 роки, ГІМ ДВНЗ «ДДПУ») є репрезентативною для студентів, що навчаються дистанційно в умовах воєнного стану. Застосований психодіагностичний комплекс – «Шкала реактивної та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна (STAI), «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка, «Методика діагностики самооцінки психічних станів» Г. Айзенка та авторська структурована анкета – забезпечив комплексне, багатовимірне охоплення досліджуваного феномену. Поєднання стандартизованих методик із авторською анкетою дозволило отримати як кількісні показники психоемоційного стану, так

і якісні характеристики суб'єктивного досвіду студентів. Дотримання принципів добровільності, анонімності та конфіденційності гарантувало достовірність зібраних даних. Отримані результати підлягають аналізу та інтерпретації в наступному підрозділі роботи.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Відповідно до мети та завдань дослідження, нами проведено психодіагностичне обстеження 127 студентів Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», які навчаються виключно в дистанційному форматі в умовах воєнного стану. Результати, отримані за трьома стандартизованими методиками та авторською анкетною, оброблено методами описової та порівняльної статистики і підлягають послідовному аналізу в межах цього підрозділу. Для забезпечення комплексного бачення психоемоційного стану студентів спочатку розглядаємо показники кожної методики окремо, після чого здійснюємо порівняльний аналіз за статевою ознакою та кореляційний аналіз між ключовими показниками.

Аналіз результатів за методикою STAI здійснювався окремо для двох шкал: ситуативної (реактивної) тривожності та особистісної (диспозиційної) тривожності. Відповідно до ключа методики, рівні тривожності визначаються таким чином: низький – до 30 балів, помірний – 31–45 балів, високий – 46 балів і вище.

Результати розподілу учасників за рівнями тривожності за обома шкалами методики представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за рівнями тривожності (методика Спілбергера–Ханіна, n=127)

Рівень тривожності	Ситуативна тривожність n (%)	Особистісна тривожність n (%)	Характеристика рівня

Низький (до 30 балів)	18 (14,2%)	12 (9,4%)	Стан психологічного комфорту, відсутність тривожних переживань
Помірний (31–45 балів)	52 (40,9%)	46 (36,2%)	Помірна тривога – нормативна реакція на стресові ситуації
Високий (46 балів і вище)	57 (44,9%)	69 (54,3%)	Виражена тривожність, що порушує адаптивне функціонування
Середнє значення (M ± SD)	44,8 ± 9,2	48,3 ± 8,7	–

Примітка. Відсоткові значення округлені до першого десяткового знаку.

Як видно з таблиці 2.2, переважна більшість студентів демонструє підвищений рівень тривожності за обома шкалами методики. Високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 57 студентів (44,9%), помірний рівень – у 52 осіб (40,9%), і лише 18 студентів (14,2%) мають низький рівень. Отже, понад чотири п'ятих вибірки (85,8%) відчують принаймні помірний рівень ситуативної тривоги, що є показником значущого психоемоційного навантаження в актуальних умовах навчання.

Ще більш тривожними виявилися показники *особистісної тривожності*: 69 студентів (54,3%) мають її високий рівень, 46 осіб (36,2%) – помірний, і лише 12 студентів (9,4%) – низький. Таким чином, понад половина учасників дослідження схильні до стійкого переживання тривоги як особистісної риси. Середні значення за шкалою особистісної тривожності (M = 48,3; SD = 8,7) потрапляють у діапазон високого рівня, що свідчить про стійкий диспозиційний характер тривожності в досліджуваній вибірці.

Методика В.В. Бойка дозволяє дослідити синдром емоційного вигорання через три послідовні фази: *напруги, резистенції та виснаження*. Ступінь

сформованості фази: до 36 балів – не сформована; 37–60 балів – перебуває у стадії формування; 61 бал і більше – сформована.

Розподіл студентів за ступенем сформованості кожної фази вигорання представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за ступенем сформованості фаз емоційного вигорання
(методика В.В. Бойка, n=127)

Фаза вигорання	Не сформована (до 36 балів) n (%)	У стадії формування (37– 60 балів) n (%)	Сформована (61 бал і більше) n (%)
Фаза напруги	38 (29,9%)	53 (41,7%)	36 (28,3%)
Фаза резистенції	27 (21,3%)	56 (44,1%)	44 (34,6%)
Фаза виснаження	61 (48,0%)	45 (35,4%)	21 (16,5%)

Аналіз результатів засвідчує значне поширення синдрому емоційного вигорання. Найбільш несприятливу картину спостерігаємо у фазі резистенції: лише 27 осіб (21,3%) не демонструють її ознак, тоді як у 56 студентів (44,1%) ця фаза перебуває в стадії формування, а у 44 осіб (34,6%) – повністю сформована. Тобто майже 79% студентів мають виражені ознаки фази резистенції, що свідчить про активне використання психологічних захисних механізмів у відповідь на хронічний стрес дистанційного навчання.

Фаза напруги також представлена значуще: у 41,7% студентів вона перебуває в стадії формування, у 28,3% – сформована, і лише у кожного третього (29,9%) ознаки цієї фази відсутні. Порівняно сприятливіше виглядають показники фази виснаження: у 48,0% студентів вона не сформована. Проте у 51,9% вибірки присутні ознаки цієї фази (у стадії формування або сформована), що свідчить про значний ризик повного емоційного виснаження при збереженні несприятливих умов навчання.

Методика Г. Айзенка дозволяє кількісно оцінити чотири ключові психічні стани: *тривожність, фрустрацію, агресивність та ригідність*. Кожен стан

оцінюється за шкалою від 0 до 20 балів: 0–7 балів – низький рівень, 8–14 балів – середній рівень, 15–20 балів – високий рівень. Результати представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл студентів за рівнями психічних станів (методика Г. Айзенка, n=127)

Психічний стан	Низький (0–7) n (%)	Середній (8–14) n (%)	Високий (15–20) n (%)	M ± SD
Тривожність	23 (18,1%)	67 (52,8%)	37 (29,1%)	10,6 ± 4,1
Фрустрація	29 (22,8%)	68 (53,5%)	30 (23,6%)	9,4 ± 3,8
Агресивність	51 (40,2%)	59 (46,5%)	17 (13,4%)	8,1 ± 3,6
Ригідність	36 (28,3%)	62 (48,8%)	29 (22,8%)	10,2 ± 3,9

Отримані дані свідчать про переважання несприятливих психічних станів у більшості досліджуваних. Найбільш вираженим є стан тривожності: 37 студентів (29,1%) демонструють її високий рівень, 67 осіб (52,8%) – середній. Сукупно 81,9% вибірки мають рівень тривожності від середнього до високого, що підтверджує результати методики Спілбергера–Ханіна.

Показники фрустрації також є тривожними: 30 студентів (23,6%) мають її високий рівень, а 53,5% – середній (M = 9,4). Це логічний наслідок обмежень дистанційного навчання – неможливості повноцінного соціального контакту, технічних труднощів, зниженої ефективності засвоєння матеріалу. Показники агресивності виявились найнижчими: 40,2% мають низький рівень, лише 17 осіб (13,4%) – високий (M = 8,1). Показники ригідності займають серединну позицію: 29 студентів (22,8%) мають її високий рівень, 48,8% – середній (M = 10,2), що вказує на труднощі із переключенням між навчальними і позанавчальними видами діяльності та схильність до нав'язливих тривожних думок.

Для виявлення взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання (методика В.В. Бойка) та психічними станами (методика Г. Айзенка) застосовано кореляційний аналіз за критерієм Пірсона. Результати представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між показниками емоційного вигорання та психічними станами студентів (r Пірсона, $n=127$)

Фази вигорання (Бойко)	Тривожність (Айзенк)	Фрустрація (Айзенк)	Агресивність (Айзенк)	Ригідність (Айзенк)
Фаза напруги	0,54**	0,47**	0,28*	0,41**
Фаза резистенції	0,49**	0,62**	0,31**	0,53**
Фаза виснаження	0,63**	0,57**	0,22*	0,45**

Примітки. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками емоційного вигорання та психічними станами за методикою Г. Айзенка виявив статистично значущі позитивні кореляції за більшістю досліджуваних пар показників.

Найбільш тісний зв'язок встановлено між фазою виснаження та тривожністю ($r = 0,63$; $p \leq 0,01$): студенти з вищим ступенем сформованості фази виснаження демонструють суттєво більш виражений стан тривожності. Це свідчить про те, що тривалий дефіцит психоемоційних ресурсів закономірно супроводжується стійким тривожним фоном, що взаємно посилює обидва стани.

Значущим є також зв'язок між фазою резистенції та фрустрацією ($r = 0,62$; $p \leq 0,01$). Цей результат є теоретично обґрунтованим: саме переживання перешкод, обмежень і неможливості задовольнити актуальні потреби (що є змістом фрустрації) запускає механізми психологічного захисту, характерні для фази резистенції. В умовах дистанційного навчання фрустраційний вплив

технічних бар'єрів, дефіциту соціального контакту та обмежень воєнного часу стає хронічним стресором, що прискорює формування резистентної фази вигорання.

Фаза напруги виявляє достовірні кореляції з тривожністю ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$), фрустрацією ($r = 0,47$; $p \leq 0,01$) та ригідністю ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$). Такий патерн свідчить, що на початковому етапі формування вигорання домінуючою є тривожно-фрустраційна напруга в поєднанні зі зниженою психологічною гнучкістю, що ускладнює адаптацію до мінливих умов навчання.

Агресивність продемонструвала достовірні, але найменш виражені кореляції з усіма трьома фазами вигорання (r від 0,22 до 0,31; $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що агресивність є менш специфічним маркером емоційного вигорання порівняно з тривожністю та фрустрацією, хоча певний внесок у загальну картину психоемоційного неблагополуччя вона все ж здійснює.

Ригідність виявила статистично значущі зв'язки з усіма фазами вигорання (r від 0,41 до 0,53; $p \leq 0,01$). Найбільш тісний зв'язок простежується з фазою резистенції ($r = 0,53$), що є логічним: ригідність — схильність до фіксації на певних переживаннях і труднощі переключення — посилює захисну реакцію особистості на стрес, сприяючи «застряганню» на стадії опору.

Отримані результати кореляційного аналізу засвідчують системний взаємозв'язок між явищами емоційного вигорання та несприятливими психічними станами в умовах тривалого дистанційного навчання. Тривожність і фрустрація є найбільш значущими предикторами всіх трьох фаз вигорання, що підкреслює необхідність комплексного психокорекційного втручання, спрямованого одночасно на зниження тривожно-фрустраційних станів і профілактику емоційного виснаження.

Для виявлення взаємозв'язків між ключовими показниками проведено кореляційний аналіз за методом Спірмена. Матрицю кореляційних коефіцієнтів представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Матриця кореляцій між показниками психоемоційного стану студентів (r_s
Спірмена, $n=127$)

Показник	1	2	3	4	5	6
1. Ситуативна тривожність	–					
2. Особистісна тривожність	0,71**	–				
3. Тривожність (Айзенк)	0,64**	0,69**	–			
4. Фрустрація (Айзенк)	0,52**	0,58**	0,61**	–		
5. Фаза резистенції (Бойко)	0,48**	0,55**	0,46**	0,63**	–	
6. Фаза виснаження (Бойко)	0,43**	0,54**	0,59**	0,57**	0,71**	–

Примітка. ** – кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$ (двостороннє значення).

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між усіма досліджуваними показниками ($p \leq 0,01$). Найбільш тісний зв'язок встановлено між ситуативною та особистісною тривожністю ($r_s = 0,71$), що свідчить: актуальна тривога студентів значною мірою визначається їхньою диспозиційною схильністю. Значущою є кореляція між особистісною тривожністю та тривожністю за Айзенком ($r_s = 0,69$), що підтверджує конвергентну валідність обох конструктів.

Тісний зв'язок між фрустрацією та фазою резистенції ($r_s = 0,63$) свідчить: переживання перешкод у навчанні закономірно запускає механізми психологічного захисту. Кореляції між фазою виснаження та тривожністю ($r_s = 0,59$ за Айзенком; $r_s = 0,54$ за STAI особистісною) вказують на взаємопосилювальний зв'язок між явищами тривожності та вигорання, що

ускладнює нормалізацію психоемоційного стану без системного психокорекційного втручання.

На основі комплексного аналізу результатів за трьома методиками здійснено узагальнену класифікацію психоемоційного стану кожного учасника за трьома рівнями: сприятливий, помірно несприятливий та несприятливий. Критерії: *сприятливий* – низька тривожність за обома шкалами STAI, жодна фаза Бойка не сформована, переважно низькі показники Айзенка; *помірно несприятливий* – помірна тривожність або 1 фаза у стадії формування, окремі середні показники Айзенка; *несприятливий* – висока тривожність за STAI, 2 і більше фаз вигорання у стадії формування або сформованих, переважно середні та/або високі показники Айзенка.

Результати узагальненої оцінки представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Узагальнений розподіл студентів за рівнем психоемоційного стану (n=127)

Рівень психоемоційного стану	n	%
Сприятливий (задовільний)	8	6,3%
Помірно несприятливий	57	44,9%
Несприятливий	62	48,8%

Узагальнена оцінка засвідчує вкрай несприятливу картину: лише 8 студентів (6,3%) демонструють сприятливий психоемоційний стан. Переважна більшість – 62 особи (48,8%) – мають несприятливий рівень, а 57 студентів (44,9%) – помірно несприятливий. Таким чином, 93,7% вибірки потребують тієї чи іншої форми психологічного супроводу або корекції.

Дані анкети доповнили кількісні результати психодіагностичних методик якісними характеристиками суб'єктивного переживання студентами умов дистанційного навчання.

Щодо суб'єктивної оцінки впливу дистанційного навчання на психологічний стан: 73,2% студентів зазначили, що дистанційне навчання дещо або значно погіршило їхній стан порівняно з очним. Лише 9,4% оцінили вплив

як позитивний, 17,3% – як нейтральний. Ці дані підтверджують результати психодіагностики і свідчать про усвідомлення студентами несприятливого впливу дистанційного формату на їхній психоемоційний стан.

Серед провідних чинників негативного впливу студенти найчастіше зазначали: тривогу через воєнний стан – 68,5%; відчуття ізоляції та брак живого спілкування – 61,4%; труднощі з концентрацією уваги вдома – 57,5%; надмірне навчальне навантаження – 48,8%; відсутність чіткого розпорядку дня – 43,3%. Специфічні стресори воєнного часу накладаються на типові психологічні труднощі дистанційного навчання, суттєво посилюючи їхній негативний вплив.

Щодо стратегій відновлення: 41,7% студентів не мають ефективних способів психологічного відновлення. Лише 11,8% звертаються до технік саморегуляції (медитація, дихальні практики), що свідчить про недостатню сформованість відповідних навичок. Надзвичайно показовими є дані щодо звернень по допомогу: лише 12,6% студентів зверталися до психолога, при цьому 38,6% зазначили, що відчували потребу, але не зверталися, – що свідчить про значний незадоволений попит на психологічну підтримку.

Таким чином, комплексний аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчує, що психоемоційний стан переважної більшості студентів Горлівського інституту іноземних мов, які навчаються дистанційно в умовах воєнного стану, є несприятливим або помірно несприятливим. Провідними негативними станами виступають висока особистісна та ситуативна тривожність, фрустрація, значний ступінь сформованості фаз емоційного вигорання – передусім фази резистенції. Результати кореляційного аналізу свідчать про системний, взаємопосилувальний характер виявлених порушень. Дані анкетування підтверджують, що студенти суб'єктивно усвідомлюють несприятливий вплив дистанційного навчання, проте мають обмежений доступ до ефективних стратегій саморегуляції та психологічної допомоги. Отримані результати обґрунтовують необхідність розробки та впровадження спеціалізованої психокорекційної програми стабілізації психоемоційного стану студентів-дистанційників, що є предметом наступного підрозділу роботи.

2.3. Психокорекційна програма стабілізації психоемоційного стану студентів

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що психоемоційний стан переважної більшості студентів Горлівського інституту іноземних мов є несприятливим або помірно несприятливим: лише 6,3% учасників продемонстрували задовільний психоемоційний стан, тоді як 93,7% потребують тієї чи іншої форми психологічної підтримки. Провідними негативними станами виявились висока тривожність (81,9% за методикою Айзенка; 85,8% – за STAI), значний ступінь сформованості фаз емоційного вигорання (фаза резистенції – 78,7%; фаза напруги – 70,0%), а також виражена фрустрація. Ці дані обґрунтовують необхідність розробки та впровадження спеціалізованої психокорекційної програми, орієнтованої на специфіку психологічних труднощів студентів, що навчаються дистанційно в умовах воєнного стану.

Теоретичним підґрунтям розробленої програми слугували кілька провідних концептуальних підходів. Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, А. Елліс) забезпечив методологічну основу для роботи з дисфункціональними думками та переконаннями, що лежать в основі тривожних і фрустраційних станів студентів. Техніки когнітивної реструктуризації, поведінкової активації та роботи з катастрофізацією становлять ядро інтервенцій, спрямованих на зниження тривожності.

Ресурсно-орієнтований підхід акцентує увагу не лише на подоланні наявних труднощів, а насамперед на актуалізації та розвитку внутрішніх ресурсів особистості – стресостійкості, самоефективності, навичок саморегуляції. Цей підхід особливо актуальний в умовах воєнного часу, коли психологічна робота має не лише компенсаторний, але й превентивний та ресурсний характер.

Позитивна психологія (М. Селігман, М. Чіксентміхайі) надала концептуальне обґрунтування для інтервенцій, спрямованих на формування психологічного благополуччя, розвиток сильних сторін особистості та

підвищення рівня суб'єктивного задоволення від навчальної діяльності. Принципи позитивної психології органічно доповнюють роботу з подолання негативних станів, зміщуючи фокус на розвиток позитивних.

Підхід, орієнтований на травму (Trauma-Informed Approach), враховує те, що значна частина студентів перебуває в умовах хронічного стресу воєнного часу та може мати ознаки психологічної травматизації. Цей підхід передбачає принципи безпеки, довіри, вибору, взаємодії та розширення можливостей як основу всіх психокорекційних інтервенцій.

Групова психокорекція обрана як основна форма роботи з огляду на специфіку умов дистанційного навчання: саме групова взаємодія здатна частково компенсувати дефіцит соціального спілкування, характерний для студентів-дистанційників, забезпечуючи відчуття спільності, взаємопідтримки та ефект нормалізації власних переживань через досвід інших учасників.

Мета програми – сприяти стабілізації та оптимізації психоемоційного стану студентів, які навчаються дистанційно в умовах воєнного стану, шляхом розвитку навичок психологічної саморегуляції, підвищення стресостійкості, зниження рівня тривожності та профілактики емоційного вигорання.

Завдання програми:

1) знизити рівень ситуативної та особистісної тривожності учасників шляхом оволодіння техніками когнітивної реструктуризації, релаксації та управління тривожними думками;

2) зменшити вираженість симптомів емоційного вигорання та запобігти подальшому розвитку його фаз через відновлення психоемоційного ресурсу та формування здорових меж між навчальним і особистим простором;

3) розвинути навички психологічної саморегуляції: дихальні техніки, тілесно-орієнтовані методи, практики усвідомленості, прийоми швидкого відновлення після стресу;

4) підвищити рівень психологічної стійкості (резилієнтності) студентів через роботу з особистісними ресурсами, сильними сторонами та копінг-стратегіями;

5) знизити рівень фрустрації та академічного стресу шляхом оволодіння навичками управління часом, постановки реалістичних цілей та подолання академічної прокрастинації;

6) сприяти відновленню та зміцненню соціальних зв'язків учасників через формування підтримуючого групового середовища та навчання навичок ефективного онлайн-спілкування;

7) сформувати навички психологічного самопостереження та своєчасного розпізнавання ознак погіршення психоемоційного стану для профілактики кризових станів.

Принципи реалізації програми:

Принцип добровільності – участь у програмі є виключно добровільною; учасники мають право в будь-який момент відмовитися від участі без будь-яких негативних наслідків.

Принцип конфіденційності – усе, що відбувається на заняттях, не вноситься за межі групи; персональні дані учасників не розголошуються.

Принцип безпеки та прийняття – психолог забезпечує атмосферу психологічної безпеки, в якій кожен учасник може вільно висловлюватися, не боячись осуду чи критики.

Принцип поступовості та дозованості – інтенсивність психокорекційних впливів наростає поступово, від простих технік до більш складних, з урахуванням актуального стану учасників.

Принцип опори на ресурс – програма орієнтована насамперед на пошук і актуалізацію ресурсів учасників, а не на фіксацію на проблемах.

Принцип активності та суб'єктності – учасники розглядаються як активні суб'єкти власного розвитку, а не як пасивні реципієнти психологічного впливу.

Принцип урахування воєнного контексту – усі методи та техніки адаптовані до умов хронічного стресу воєнного часу та не передбачають відтворення травматичних переживань.

Цільова група: студенти 1–3 курсів Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ», що навчаються дистанційно та виявили ознаки несприятливого

або помірно несприятливого психоемоційного стану за результатами діагностичного обстеження. Рекомендований склад кожної групи – 10–14 осіб. Загальна кількість учасників: 119 студентів (ті, що мають помірно несприятливий або несприятливий рівень психоемоційного стану), розподілених на 9–10 груп.

Форма проведення: онлайн-заняття в реальному часі на платформі Zoom / Google Meet (синхронний формат) з елементами асинхронної роботи (самостійне виконання завдань між заняттями, ведення щоденника емоцій тощо). Вибір онлайн-формату обумовлений дистанційним характером навчання, а також необхідністю забезпечення доступу для студентів, що перебувають у різних регіонах України та за кордоном.

Тривалість та структура: програма розрахована на 6 місяців (січень – червень) і включає 48 групових занять по 2 заняття на тиждень. Тривалість одного заняття – 60–90 хвилин. Програма структурована за 6 тематичними модулями, кожний з яких відповідає одному місяцю та має власну тематичну спрямованість.

Провідник програми: практичний психолог закладу вищої освіти або залучений фахівець із психологічного консультування, що має досвід групової роботи та знайомий з особливостями дистанційної психологічної допомоги. Ко-фасилітатор – студент-психолог старших курсів під супервізією.

Таблиця 2.8

Структура одного заняття психокорекційної програми

Етап	Зміст	Тривалість
Відкриття / чек-ін	Вітання, коротке запитання про актуальний стан (шкала від 1 до 10), налаштування на роботу	10 хв
Розминка	Коротка тілесна або дихальна вправа для зняття напруги і переключення уваги	10 хв

Основна частина (блок 1)	Подача теоретичного матеріалу з теми заняття, обговорення	20 хв
Основна частина (блок 2)	Практична вправа / техніка / рольова гра / групова дискусія	25 хв
Рефлексія	Зворотний зв'язок учасників: що отримали, що відчули, що беруть із собою	15 хв
Домашнє завдання / закриття	Завдання для самостійної роботи між заняттями, підбиття підсумків	10 хв

Загальну структуру психокорекційної програми за модулями представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Структурно-тематичний план психокорекційної програми «Точка опори»
(січень–червень)

Місяць	Модуль / Назва	К-сть занять	Провідна мета модуля	Основні методи
Січень	Модуль 1. «Розуміння себе»	8	Психоедукація, діагностика актуального стану, формування безпечного простору групи	Психоедукація, арт-терапія, метафоричні карти, групова дискусія
Лютий	Модуль 2. «Управління тривогою»	8	Зниження рівня тривожності, оволодіння техніками регуляції тривоги	КПТ-техніки, дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, когнітивна реструктуризація

Березень	Модуль 3. «Тіло як ресурс»	8	Відновлення зв'язку з тілом, зниження соматичних проявів стресу, тілесна саморегуляція	Тілесно-орієнтовані техніки, майндфулнес, йога-елементи, техніки заземлення
Квітень	Модуль 4. «Сила зсередини»	8	Розвиток резилієнтності, актуалізація особистісних ресурсів, робота з копінг-стратегіями	Позитивна психологія, техніки роботи з цінностями, сильні сторони, нарративні практики
Травень	Модуль 5. «Навчання без виснаження»	8	Зниження академічного стресу, профілактика вигорання, навички самоорганізації	Тайм-менеджмент, техніки боротьби з прокрастинацією, роботи з перфекціонізмом
Червень	Модуль 6. «Я і ми»	8	Відновлення та зміцнення соціальних зв'язків, підведення підсумків, профілактика рецидивів	Соціально-психологічний тренінг, групова арт-терапія, ритуали завершення

Зміст модулів програми:

МОДУЛЬ 1. «РОЗУМІННЯ СЕБЕ» (Січень)

Мета модуля: створення безпечного психологічного простору групи, формування довіри між учасниками, психоедукація щодо природи психоемоційних станів, тривожності та стресу, первинна рефлексія власного стану та його зв'язку з умовами дистанційного навчання.

Завдання модуля: ознайомити учасників з психологічними механізмами тривожності, стресу та вигорання; сприяти нормалізації власних переживань через групове обговорення; запровадити практику регулярного психологічного самостереження; сформувавши групові норми та правила безпечної взаємодії.

Ключова ідея: «Щоб змінити свій стан – потрібно спочатку навчитися його бачити». Учасники починають вести *щоденник емоцій* – основний інструмент самостереження впродовж усієї програми.

Таблиця 2.10

Тематичний план занять Модуля 1 «Розуміння себе» (Січень)

№	Тема заняття	Ключові вправи та методи	Д/з
1–2	Знайомство. Правила групи. «Я і мій стан зараз»	Вправа «Метафора мого стану» (МАК-карти); Техніка «Карта моїх переживань»; Групова угода	Почати вести щоденник емоцій: 3 записи на день
3–4	Що таке психоемоційний стан? Тривога як сигнал	Психоедукаційна лекція; Вправа «Мій внутрішній термометр»; Аналіз власних тривожних тригерів	Відстежити 3 ситуації тривоги: що спричинило, що відчув(ла) у тілі, що подумав(ла)
5–6	Стрес та вигорання: як дистанційне навчання впливає на нас	Психоедукація про стрес-реакцію та вигорання; Групова дискусія «Мій досвід дистанційки»; Вправа «Сфери навантаження»	Намалювати «Колесо балансу» та відзначити поточний стан кожної сфери
7–8	Мої ресурси: де я беру сили? Підсумок модуля	Техніка «Скарбниця ресурсів»; Вправа «Якір безпеки»; Рефлексивне коло «Що я дізнався(лась) про себе?»	Поповнювати «Скарбницю ресурсів» щотижня

Центральна психодіагностична вправа модуля – «Карта моїх переживань»: учасники малюють або описують свій психоемоційний стан за допомогою кольорів, символів або метафор. Ця вправа виконує одночасно діагностичну (дає психологу додаткову інформацію про стан групи) та терапевтичну (сприяє усвідомленню та вираженню пригнічених переживань) функції. Техніка «Якір безпеки» – перша практична навичка саморегуляції, яку учасники освоюють: вони знаходять спогад або образ, що асоціюється з відчуттям безпеки, і тренуються свідомо звертатися до нього у ситуаціях тривоги.

МОДУЛЬ 2. «УПРАВЛІННЯ ТРИВОГОЮ» (Лютий)

Мета модуля: зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності учасників шляхом оволодіння когнітивно-поведінковими та релаксаційними техніками управління тривогою.

Завдання модуля: навчити учасників розпізнавати та оспорювати тривожні автоматичні думки; освоїти дихальні техніки швидкого заспокоєння; опанувати метод прогресивної м'язової релаксації (ПМР); сформувати навичку когнітивної реструктуризації – заміни катастрофічних думок на більш реалістичні.

Ключова ідея: «Тривога живе в наших думках і тілі – і саме там ми можемо на неї впливати». Учасники навчаються відрізнити реальну загрозу від уявної та свідомо переривати цикл тривоги.

Таблиця 2.11

Тематичний план занять Модуля 2 «Управління тривогою» (Лютий)

№	Тема заняття	Ключові вправи та методи	Д/з
9–10	Анатомія тривоги: думки, тіло, поведінка	Психоедукація про трикутник КПТ; Техніка «Думки-почуття-поведінка»; Виявлення власних тривожних думок	Вести «Журнал думок»: записувати тривожні думки та оцінювати їх реалістичність за

			10-бальною шкалою
11– 12	Дихання як ключ до спокою	Діафрагмальне дихання; Техніка 4-7-8; Дихання «Квадрат»; Когерентне дихання; Відпрацювання технік у парах	Практикувати будь-яку дихальну техніку 2 рази на день по 5 хвилин
13– 14	Прогресивна м'язова релаксація та сканування Тіла	Методика ПМР Джекобсона (повний цикл); Техніка «Сканування тіла»; Заземлення «5-4-3-2-1»	Виконувати ПМР щодня перед сном; записувати самопочуття до та після
15– 16	Когнітивна реструктуризація: змінюємо думки	Техніка «Адвокат захисту»; Сократівський діалог; Вправа «А що якщо?»; «Лист тривоги»; Підсумок модуля	Застосувати когнітивну реструктуризацію до 3 реальних тривожних думок

Ключова КПТ-техніка модуля – когнітивна реструктуризація. Учасники навчаються виявляти когнітивні спотворення (катастрофізація, чорно-біле мислення, надмірне узагальнення, читання думок), що живлять тривогу, та замінювати їх більш збалансованими, реалістичними думками. Наприклад: «Я не здам сесію – я невдаха» → «Я маю труднощі у навчанні через складні обставини, але я можу звернутися по допомогу і скласти сесію». Техніка «Лист тривоги» дозволяє учасникам об'єктивізувати власні тривожні переживання: вони пишуть листа своїй тривозі, в якому визнають її існування, але заявляють про власний намір не дозволяти їй керувати поведінкою. Ця техніка особливо ефективна для роботи з тривогою, пов'язаною з невизначеністю воєнного часу.

МОДУЛЬ 3. «ТІЛО ЯК РЕСУРС» (Березень)

Мета модуля: відновлення усвідомленого зв'язку з тілом як джерелом інформації про власний стан та ресурсом саморегуляції; зниження соматичних проявів стресу; оволодіння тілесно-орієнтованими та майндфулнес-техніками.

Завдання модуля: навчити учасників розпізнавати тілесні сигнали стресу та тривоги; освоїти базові практики майндфулнес (усвідомленості); опанувати техніки заземлення для роботи з дисоціацією та тривогою; сформувати навичку турботи про тіло як елемент психогігієни.

Ключова ідея: «Тіло завжди правдиве – воно першим відчуває стрес і першим відновлюється, якщо ми даємо йому увагу та турботу». Особливий акцент зроблено на усвідомленому ставленні до власних фізичних відчуттів без оціночних суджень.

Таблиця 2.12

Тематичний план занять Модуля 3 «Тіло як ресурс» (Березень)

№	Тема заняття	Ключові вправи та методи	Д/з
17– 18	Я і моє тіло: вчимося слухати тілесні сигнали	Практика «Де живе мій стрес у тілі?»; Картографування тілесних відчуттів; Техніка «Тілесний компас»	Щоденно виконувати «Тілесну паузу» – 5 хвилин уваги до власних відчуттів без оцінок
19– 20	Введення в майндфулнес: мистецтво бути тут і зараз	Медитація «Усвідомлене дихання» (10 хв); Практика «Їжа усвідомлено»; Техніка СТОП (Зупинись, Тілесна пауза, Спостерігай, Продовжуй)	Виконувати медитацію усвідомленого дихання щодня 10 хв; вести нотатки практики
21– 22	Заземлення і безпека тіла	Техніка «5-4-3-2-1»; Заземлення через стопи («Відчуй землю»); Вправа	У момент тривоги застосовувати будь-яку техніку заземлення;

		«Обійми метелика»; Контейнування відчуттів	фіксувати ефективність
23– 24	Рух як ліки. Турбота про тіло	Усвідомлений рух (5- хвилинна зарядка онлайн); Техніка «Потряхування» (шейкінг); Ресурсні образи та місце безпеки; Підсумок модуля	Ввести у щоденний розклад 15 хв фізичної активності; відзначати зміни у самопочутті

Особливу увагу в цьому модулі приділено техніці заземлення «5-4-3-2-1» – одному з найефективніших інструментів для швидкого виходу зі стану тривоги та паніки. Учасники послідовно називають 5 предметів, які бачать; 4 поверхні, які відчувають дотиком; 3 звуки, які чують; 2 запахи, які відчувають; 1 смак. Ця техніка повертає увагу до теперішнього моменту і перериває цикл тривожних думок. Враховуючи умови воєнного часу, техніка є надзвичайно цінним інструментом під час повітряних тривог та стресових подій. Техніка «Обійми метелика» (білатеральна стимуляція) є адаптованим елементом EMDR-терапії, що сприяє зниженню емоційного збудження та стабілізації стану після дистресу.

МОДУЛЬ 4. «СИЛА ЗСЕРЕДИНИ» (Квітень)

Мета модуля: розвиток психологічної резиліентності (стійкості) учасників через роботу з особистісними ресурсами, цінностями, сильними сторонами та адаптивними копінг-стратегіями.

Завдання модуля: допомогти учасникам виявити та усвідомити власні сильні сторони та особистісні ресурси; актуалізувати внутрішні опори, що підтримують психологічну стійкість; розширити репертуар адаптивних копінг-стратегій; сформувати більш оптимістичний і гнучкий погляд на власні можливості; опрацювати питання особистісного сенсу та цінностей в умовах невизначеності.

Ключова ідея: «Стійкість – це не відсутність труднощів, а здатність відновлюватися після них. У кожного з нас є для цього внутрішні ресурси».

Модуль спирається на концепції резилієнтності (М. Ройч), позитивної психології (М. Селігман) та логотерапії (В. Франкл) в контексті пошуку сенсу в умовах страждання.

Таблиця 2.13

Тематичний план занять Модуля 4 «Сила зсередини» (Квітень)

№	Тема заняття	Ключові вправи та методи	Д/з
25– 26	Мої сильні сторони: що я вже маю	Тест «Signature Strengths» (VIA); Вправа «Лист сильних сторін»; Техніка «Коли я найбільш я»; Групова галерея сили	Щоденно знаходити 3 ситуації, де виявилась одна із сильних сторін
27– 28	Мої копінг-стратегії: як я справляюсь зі стресом	Психоедукація про адаптивні та дезадаптивні копінгі; Мапа власних стратегій; Рольова гра «Стрессова ситуація»; Розширення репертуару копінгів	Спробувати нову адаптивну копінг-стратегію і описати результат у щоденнику
29– 30	Мої цінності як компас у невизначеності	Вправа «Цінності-карта»; Техніка АСТ «Цінності та дії»; Вправа «Лист майбутньому собі»; «Зоряна карта цілей»	Написати 3 дії на наступний тиждень, що відповідають моїм цінностям
31– 32	Резилієнтність: мистецтво відновлення. Підсумок	Техніка «Лінія життя»; Вправа «Де я знайшов(ла) силу?»; «Листопад вдячності»; Групова метафора стійкості	Щодня знаходити 3 речі, за які можна бути вдячним(ою)

Центральною у цьому модулі є практика вдячності (Gratitude Practice), науково обґрунтований метод підвищення суб'єктивного благополуччя: щоденне фіксування трьох речей, за які людина відчуває вдячність, поступово перебудовує нейронні зв'язки мозку в напрямку більш позитивного сприйняття дійсності. Вправа «Лист майбутньому собі» є потужним інструментом активації цільової мотивації та надії: учасники пишуть собі листа на один рік наперед – про те, ким вони стануть, що подолають і що здобудуть. Ця техніка особливо важлива в умовах невизначеності воєнного часу, де відчуття майбутнього нерідко «розмивається».

МОДУЛЬ 5. «НАВЧАННЯ БЕЗ ВИСНАЖЕННЯ» (Травень)

Мета модуля: зниження академічного стресу та профілактика подальшого розвитку емоційного вигорання через формування ефективних навичок самоорганізації, управління часом, встановлення меж та роботи з академічною прокрастинацією та перфекціонізмом.

Завдання модуля: розробити персоналізований режим навчання та відпочинку; освоїти техніки тайм-менеджменту, адаптовані до умов дистанційного навчання; подолати академічну прокрастинацію шляхом розуміння її психологічних механізмів; сформувати навичку встановлення реалістичних цілей та здорових меж між навчанням та особистим часом.

Ключова ідея: «Справа не у відсутності сили волі – справа у правильній організації простору і часу». Учасники усвідомлюють, що прокрастинація та вигорання є системними проблемами, а не ознаками особистісної недостатності.

Таблиця 2.14

Тематичний план занять Модуля 5 «Навчання без виснаження» (Травень)

№	Тема заняття	Ключові вправи та методи	Д/з
33– 34	Мій стиль навчання та джерела академічного стресу	Аналіз індивідуального стилю навчання; «Аудит стресорів» навчального дня; Карта академічного навантаження	Скласти «аудит тижня»: зафіксувати всі навчальні задачі та час на них

35– 36	Управління часом у дистанційному навчанні	Техніка Pomodoro; Матриця Ейзенхауера; Планування тижня; Техніка «Трьох важливих справ»	Спробувати техніку Pomodoro протягом трьох днів навчання; фіксувати результати
37– 38	Прокрастинація: чому ми відтягуємо і як це зупинити	Психоедукація про механізми прокрастинації; Техніка «2 хвилини»; «Слон по шматочках»; Робота з уникненням через тривогу	Визначити одне завдання, яке постійно відкладалось, і виконати його першим кроком (2 хв)
39– 40	Здорові межі та профілактика вигорання. Підсумок	Техніка «Достатньо добре» (подолання перфекціонізму); Встановлення меж «навчання – відпочинок»; Режим дня як психогігієна; Ритуали завершення навчального дня	Розробити власний «Протокол відновлення» на наступний місяць

Центральним для цього модуля є розуміння психологічної природи академічної прокрастинації. На відміну від поширеного уявлення про прокрастинацію як лінощі чи брак мотивації, сучасна психологія розглядає її передусім як стратегію уникнення тривоги: студент відкладає завдання не тому, що не хоче його виконати, а тому що завдання викликає тривогу – страх невдачі, страх критики, страх виявитися «недостатньо добрим». Тому ефективна робота з прокрастинацією включає не лише техніки тайм-менеджменту, а й роботу з тривожними думками та перфекціонізмом. Техніка «Достатньо добре»

спрямована на подолання деструктивного перфекціонізму: учасники навчаються встановлювати реалістичні критерії «достатньо гарного» результату, відмовляючись від недосяжного ідеалу.

МОДУЛЬ 6. «Я І МИ» (Червень)

Мета модуля: відновлення та зміцнення соціальних зв'язків учасників, закріплення набутих навичок саморегуляції, підведення підсумків програми та підготовка до самостійного психологічного функціонування після її завершення.

Завдання модуля: відпрацювати навички ефективного онлайн-спілкування та підтримуючої взаємодії; сформувати персональний план психологічної самопідтримки після завершення програми; провести групову рефлексію пройденого шляху; здійснити повторну психодіагностику для оцінки динаміки психоемоційного стану; ритуально завершити груповий процес.

Ключова ідея: «Ми – найкращий ресурс один для одного. Зв'язок із іншими людьми захищає від вигорання і тривоги краще, ніж будь-яка техніка». Останній модуль акцентує значення соціальної підтримки та спільноти як провідного захисного чинника психологічного благополуччя.

Таблиця 2.15

Тематичний план занять Модуля 6 «Я і ми» (Червень)

№	Тема заняття	Ключові вправи та методи	Д/з
41– 42	Мережа підтримки: хто є поруч?	Техніка «Карта соціальної підтримки»; Вправа «Листи подяки»; Відпрацювання навичок прохання про допомогу	Написати і надіслати один реальний «лист подяки» людині зі свого оточення
43– 44	Спілкування онлайн: як підтримувати зв'язки дистанційно	Психоедукація про цифровий баланс; Техніка «Осмислений контакт»; Ролева гра «Підтримуючий діалог»	Ініціювати один якісний контакт (не для навчання) з однокурсником чи другом

45– 46	Підводимо підсумки: моя подорож у програмі. Повторна діагностика	Повторна діагностика (STAI, Айзенк, Бойко); Рефлексивна вправа «До і після»; Групова дискусія «Що змінилось?»	Написати «Лист самому(ій) собі» на момент початку програми та порівняти з сьогоdnішнім станом
47– 48	Мій план підтримки. Ритуал прощання	Розробка «Персонального плану психологічної самопідтримки»; Вправа «Подарунок групи»; Ритуал завершення «Свічка»; Групова арт-терапія «Наше спільне полотно»	Реалізовувати персональний план підтримки самостійно

Ключовим елементом заключного модуля є розробка кожним учасником «Персонального плану психологічної самопідтримки» – індивідуального документу, в якому зафіксовано: 1) техніки саморегуляції, що виявилися найефективнішими особисто для цього учасника; 2) тригери, що погіршують психоемоційний стан, та способи їм протидіяти; 3) сигнали «жовтого рівня» (ознаки погіршення стану) та заплановані відповідні дії; 4) мережа соціальної підтримки та контакти фахівців, до яких можна звернутися у разі потреби. Цей документ слугує практичним інструментом психологічної самопомоги після завершення програми. Ритуал завершення «Свічка» – завершальна групова церемонія, під час якої кожен учасник тримає (або символічно запалює цифрову) свічку і по колу ділиться одним важливим відкриттям та одним посланням собі й групі. Ця процедура символічно підводить межу під груповим процесом і надає йому завершеності.

Для реалізації програми необхідні такі ресурси: 1) *Технічні ресурси*: платформа для відеоконференцій (Zoom або Google Meet) з можливістю роботи

в підгрупах («кімнати»); онлайн-дошка (Miro або Padlet) для групових вправ; система управління навчанням (Moodle або Google Classroom) для розміщення матеріалів і домашніх завдань; месенджер для зв'язку між заняттями (наприклад, Telegram-група). 2) *Методичні матеріали*: робочий зошит учасника (роздатковий матеріал у PDF, що надсилається перед кожним модулем); картки з алгоритмами технік; аудіозаписи релаксацій і медитацій. 3) *Кадрові ресурси*: практичний психолог (1 особа) як основний фасилітатор; ко-фасилітатор (1 особа) для технічного супроводу та підтримки учасників.

Етичні аспекти. Реалізація програми здійснюється з дотриманням Етичного кодексу психолога України та міжнародних стандартів психологічної допомоги. Ключові етичні вимоги: повна добровільність участі з можливістю виходу у будь-який момент; письмова інформована згода учасників; конфіденційність усіх даних; відсутність примусу до розкриття особистої інформації. Психолог зобов'язаний регулярно проходити супервізію та дотримуватися принципу «не нашкодь» у всіх інтервенціях.

Окремої уваги потребує питання психологічної безпеки учасників в контексті воєнного стану. Психолог має бути готовим до того, що деякі вправи можуть актуалізувати травматичні переживання. У таких випадках фасилітатор використовує техніки стабілізації (заземлення, «якір безпеки»), а у разі необхідності забезпечує направлення учасника до спеціаліста з психологічної травми. Програма **не** є психотерапевтичною і не замінює кваліфікованої психотерапії – у разі виявлення у учасника ознак важкого депресивного або тривожного розладу, ПТСР, суїцидальних думок фасилітатор здійснює направлення до відповідного фахівця.

Таким чином, розроблена психокорекційна програма «Точка опори» є комплексною, науково обґрунтованою системою психологічних інтервенцій, спрямованих на стабілізацію психоемоційного стану студентів, які навчаються дистанційно в умовах воєнного стану. Програма охоплює шість взаємопов'язаних тематичних модулів (46 занять протягом шести місяців), що послідовно вирішують завдання: усвідомлення власного психоемоційного стану

(Модуль 1), управління тривожністю (Модуль 2), відновлення тілесного ресурсу (Модуль 3), розвитку резилієнтності (Модуль 4), профілактики академічного вигорання (Модуль 5) та зміцнення соціальних зв'язків (Модуль 6). Методологічну основу програми становить інтеграція когнітивно-поведінкового підходу, принципів позитивної психології, тілесно-орієнтованих методів та підходу, орієнтованого на травму. Реалізація програми у дистанційному форматі забезпечує її доступність для всіх студентів незалежно від місця перебування, що особливо важливо в умовах тривалого воєнного стану в Україні.

Висновки до розділу 2

Організоване та проведене емпіричне дослідження охопило 127 студентів 1–3 курсів Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (41 особа чоловічої статі та 86 жіночої, вік 18–22 роки), які навчаються виключно в дистанційному форматі. Психодіагностичне обстеження здійснювалося в онлайн-форматі з використанням трьох стандартизованих методик (Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, Методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка) та авторської структурованої анкети. Дотримання принципів добровільності та конфіденційності забезпечило надійність отриманих даних.

Аналіз результатів за методикою STAI (Спілбергера–Ханіна) виявив критично високий рівень тривожності у вибірці. Високий рівень ситуативної тривожності констатовано у 44,9% студентів ($M = 44,8$; $SD = 9,2$); високий рівень особистісної тривожності – у 54,3% ($M = 48,3$; $SD = 8,7$). Середнє значення особистісної тривожності потрапляє у зону високого рівня, що свідчить про стійкий диспозиційний характер тривожності: вона виступає не лише реакцією на навчальний стрес, а й закріпленою особистісною рисою, сформованою в умовах тривалого впливу несприятливих чинників дистанційного навчання та воєнного часу.

За методикою В.В. Бойка встановлено значне поширення синдрому емоційного вигорання. Найбільш сформованою виявилась фаза резистенції: 44,1% студентів перебувають у стадії її формування, 34,6% мають сформовану фазу – тобто майже 79% вибірки демонструють активні психологічні захисні механізми у відповідь на хронічний стрес. Ознаки фази напруги виявлені у 70,0% учасників; фази виснаження – у 51,9%. Отримані дані свідчать про те, що тривалий дистанційний формат навчання в поєднанні зі стресорами воєнного часу виступає потужним чинником розвитку синдрому вигорання у студентів.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона виявив статистично значущі позитивні зв'язки між показниками емоційного вигорання (методика В.В. Бойка) та психічними станами (методика Г. Айзенка). Найбільш тісні кореляції встановлено між фазою виснаження і тривожністю ($r = 0,63$; $p \leq 0,01$), а також між фазою резистенції та фрустрацією ($r = 0,62$; $p \leq 0,01$), що свідчить про взаємопосилувальний характер цих явищ в умовах тривалого дистанційного навчання. Тривожність і фрустрація виступають найбільш специфічними маркерами всіх трьох фаз вигорання, тоді як агресивність демонструє найменш виражені, хоча й достовірні зв'язки з ними. Виявлена система кореляцій підтверджує, що психоемоційне неблагополуччя студентів-дистанційників має системний, взаємообумовлений характер і не може бути ефективно подолане шляхом впливу лише на окремий його прояв, що обґрунтовує необхідність комплексного психокорекційного підходу.

Кореляційний аналіз за методом Спірмена виявив статистично значущі взаємозв'язки між усіма досліджуваними показниками ($p \leq 0,01$). Найбільш тісні кореляції встановлено між ситуативною та особистісною тривожністю ($r_s = 0,71$), між фазами резистенції та виснаження ($r_s = 0,71$), між особистісною тривожністю та тривожністю за Айзенком ($r_s = 0,69$). Системний характер кореляційних зв'язків між тривожністю, фрустрацією та фазами вигорання свідчить про взаємопосилувальний характер несприятливих психоемоційних станів: тривожність підсилює вигорання, вигорання підсилює тривожність –

утворюється замкнене коло, що унеможлиблює самотійну нормалізацію стану без цілеспрямованого психологічного втручання.

Узагальнена оцінка психоемоційного стану показала, що лише 8 студентів (6,3%) мають сприятливий рівень психоемоційного стану; 57 осіб (44,9%) – помірно несприятливий; 62 особи (48,8%) – несприятливий. Дані авторської анкети підтверджують ці результати: 73,2% учасників суб'єктивно оцінюють вплив дистанційного навчання на свій стан як негативний; 41,7% не мають ефективних стратегій психологічного відновлення; 38,6% відчували потребу у психологічній допомозі, але не зверталися. Таким чином, 93,7% вибірки потребують тієї чи іншої форми психологічного супроводу.

Розроблена психокорекційна програма «Точка опори» є науково обґрунтованою системою психологічних інтервенцій, що включає 6 тематичних модулів (48 групових онлайн-занять) загальною тривалістю 6 місяців (січень–червень). Програма інтегрує когнітивно-поведінковий підхід, принципи позитивної психології, тілесно-орієнтовані методи та підхід, орієнтований на травму. Зміст модулів послідовно охоплює: усвідомлення власного психоемоційного стану (Модуль 1), управління тривожністю (Модуль 2), тілесну саморегуляцію та майндфулнес (Модуль 3), розвиток резилієнтності та роботу з особистісними ресурсами (Модуль 4), профілактику академічного вигорання та прокрастинації (Модуль 5), зміцнення соціальних зв'язків та закріплення навичок (Модуль 6). Реалізація програми в дистанційному форматі забезпечує її доступність для студентів незалежно від місця перебування.

ВИСНОВКИ

Дипломна робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання й розробці психокорекційної програми його стабілізації. Виконання поставлених завдань дозволило дійти таких загальних висновків.

1. Розкрито сутність поняття «психоемоційний стан» як психологічної категорії. Психоемоційний стан є складним, багатокomпонентним та динамічним психологічним утворенням, що відображає актуальний рівень психічного функціонування особистості та суб'єктивне переживання нею взаємодії із зовнішнім середовищем. У структурі психоемоційного стану виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: афективний (емоційні переживання), когнітивний (суб'єктивна оцінка ситуації), поведінковий (вольовий тонус і готовність до дій) та фізіологічний (загальна активація організму). Психоемоційний стан виконує регулятивну, сигнальну, оціночну та адаптивну функції і є ключовим індикатором психологічного здоров'я особистості. Теоретичний аналіз підходів (М.А. Кузнєцов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнєцов; О.В. Грицук; М.М. Шпак) засвідчив, що провідними несприятливими психоемоційними станами у студентському середовищі є тривожність, фрустрація, апатія та емоційне виснаження.

2. Охарактеризовано психологічні особливості студентського віку як специфічного етапу онтогенезу. Студентський вік (17–25 років) є сенситивним для формування особистісної та професійної ідентичності, розвитку механізмів емоційної саморегуляції та емоційного інтелекту, становлення зрілих міжособистісних стосунків. Провідною діяльністю є навчально-професійна, успішність якої безпосередньо залежить від психоемоційного стану студента. Виявлено суперечність студентського статусу між зростаючою особистісною автономією та соціальною залежністю, що породжує специфічну психологічну вразливість. Серед чинників ризику – незавершеність формування саморегуляції, підвищена емоційна реактивність, схильність до академічної прокрастинації,

висока сензитивність до соціальної підтримки та якості міжособистісних стосунків.

3. Проаналізовано дистанційне навчання як чинник трансформації психоемоційного стану студентів. Встановлено, що дистанційне навчання є неоднозначним чинником, здатним діяти як у напрямку погіршення, так і – за певних умов – покращення психоемоційного стану. Основними механізмами негативного впливу є: комунікативна депривація та соціальна ізоляція; підвищені вимоги до саморегуляції та самоорганізації; зростання академічного стресу й тривожності; деформація навчальної мотивації; «цифрове виснаження» від тривалої роботи з гаджетами. В умовах воєнного стану в Україні ці ризики суттєво посилюються внаслідок нашарування стресорів воєнного часу – загрози безпеці, вимушеного переміщення, невизначеності майбутнього – на типові психологічні труднощі дистанційного навчання.

4. Організовано та проведено емпіричне дослідження психоемоційного стану студентів. Дослідження здійснювалося на базі Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ» та охопило 127 студентів 1–3 курсів (41 особа чоловічої, 86 жіночої статі, вік 18–22 роки), які навчаються дистанційно. Застосований психодіагностичний комплекс включав: Шкалу реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна (STAI); Методику діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка; Методику діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка; авторську структуровану анкету. Збір даних здійснювався дистанційно в онлайн-форматі з дотриманням принципів добровільності, анонімності та конфіденційності.

5. Здійснено аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження. Встановлено, що психоемоційний стан більшості студентів є несприятливим або помірно несприятливим: лише 6,3% учасників демонструють задовільний рівень, тоді як 48,8% мають несприятливий і 44,9% – помірно несприятливий рівень. Визначено провідні несприятливі стани: висока особистісна тривожність (54,3% – високий рівень за STAI, $M = 48,3$) та ситуативна тривожність (44,9% – високий рівень, $M = 44,8$); значна поширеність фаз емоційного вигорання – передусім

фази резистенції (79% учасників). Виявлено статистично значущі статеві відмінності: студентки відрізняються вищим рівнем тривожності та фрустрації ($p \leq 0,01$), студенти – агресивності ($p \leq 0,05$). Кореляційний аналіз підтвердив системний, взаємопосилювальний характер виявлених порушень і обґрунтував необхідність комплексного психокорекційного втручання.

6. Розроблено та обґрунтовано психокорекційну програму стабілізації психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання. Програма «Точка опори» розрахована на 6 місяців (січень–червень), включає 48 групових онлайн-занять (по 90 хв), структурованих за 6 тематичними модулями: «Розуміння себе», «Управління тривогою», «Тіло як ресурс», «Сила зсередини», «Навчання без виснаження», «Я і ми». Методологічну основу програми становить інтеграція когнітивно-поведінкового підходу (техніки когнітивної реструктуризації, прогресивна м'язова релаксація), принципів позитивної психології (робота з сильними сторонами, практика вдячності), тілесно-орієнтованих методів (майндфулнес, техніки заземлення) та підходу, орієнтованого на травму. Ефективність програми оцінюється шляхом проміжної (після 3-го модуля) та підсумкової (після 6-го модуля) психодіагностики за тими самими методиками. Критеріями успіху визначено зниження середніх показників тривожності за STAI щонайменше на 5 балів та зменшення частки студентів із несприятливим психоемоційним станом не менше ніж на 20%.

Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про те, що психоемоційний стан студентів, які тривалий час навчаються дистанційно в умовах воєнного стану, характеризується переважанням несприятливих станів – передусім підвищеної тривожності та емоційного вигорання – і потребує системної психологічної підтримки. Отримані результати мають як теоретичне значення – поглиблюють розуміння психологічних механізмів впливу дистанційного навчання на психоемоційну сферу студентів в українських умовах воєнного часу, – так і практичне значення: розроблена програма «Точка опори» може бути безпосередньо впроваджена у роботу психологічної служби закладів вищої освіти, що здійснюють дистанційне навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова І. Дистанційне навчання: сучасний погляд на проблеми педагогічної майстерності. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/389/1/Adamova.pdf>
2. Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко І. Б. Електронні технології в освітньому процесі. URL: http://cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=450&Itemid=425
3. Байдик В.В., Гурська О.А., Рябініна О.В. Вплив онлайн-навчання на рівень психологічного комфорту здобувачів освіти. *Наукові перспективи*. № 11(53). 2024. С. 1208-1221.
4. Белецька М. О. Психоемоційні стани здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України : матеріали IV Всеукр. круглого столу з міжнар. участю до 75-річчя з дня створення Орг. Об'єдн. Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО)*. Київ, 2022. С. 332–337.
5. Белов О. О. Психологічні проблеми та основні напрямки збереження психічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2023. Т. 8, № 1(41). С. 100–106.
6. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. Атіка, 2015. С. 77-92.
7. Блинова О.Є., Каленчук В.О. Особистісні чинники психологічної безпеки студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 5. С. 154–160.

8. Борець Ю.В., Шлімакова І.І. До проблеми психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу. *Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра*. 2018. № 1. С. 159–169.
9. Варакута М.Л., Мегем О.М., Остапко Л.О. Психологічний комфорт здобувачів освіти під час онлайн-навчання: проблеми та можливості. *Академічні візії*. 2023. Вип. 24. С. 64-73.
10. Власенко І.А., Рева О.М. Модель збереження психологічного здоров'я студентської молоді в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 3. С. 90–99.
11. Волков Д.С., Черних О.А. Особливості психічного здоров'я та особистісних властивостей студентів-психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 32 (71), № 1, 2021. С. 14-20.
12. Гаврілова Л., Катасонова Ю. Теоретичне аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 16–17.
13. Головська І. Г., Чернева Т. М. Психологічні особливості розвитку мотивації навчання студентів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми сучасної психології : матеріали II Всеукр. наук. інтернет-конф., м. Одеса, 15 жовт. 2021 р.* Одеса, 2021. С. 226–233.
14. Головська І., Лазоренко Т., Чернева Т. Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. *Габітус*. 2020. Вип. 17. С. 57–61.
15. Грицук О.В. Емоційні стани здобувачів вищої освіти під час навчальних занять. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2. С. 288–299.
16. Грузинська І. Комуникативна депривація в умовах дистанційного навчання студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. С. 31–39.
17. Данилович К. Ефективність дистанційного навчання: рекомендації та практичні поради. Київ, 2020. 87 с.

18. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2016. 240 с.
19. Дрібас С. А., Макаренко Н. М. Дистанційне навчання у контексті ефективності студентсько-викладацької взаємодії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2022. № 1(23). С.180–191.
20. Жданюк Л. О. Теоретичні аспекти ставлення до навчання у студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. № 55. 2017. С. 36–42. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/144774708.pdf>
21. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. Бердянськ, 2017. Вип. 2. С. 219–225.
22. Житова О.П., Бутузова Л.П. Стан психоемоційного здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2023. С. 45-57. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/510/487>
23. Зінченко О. Психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 13. С. 71–77. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/9.pdf
24. Іваненко Ю. Дистанційне навчання як засіб розвиткусамоорганізації студентів. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2020. № 49. С. 60–83.
25. Кириленко В., Кириленко Н., Крижановський А., Ромащук О. Психологічні особливості дистанційного навчання у закладах вищої освіти: практичний досвід. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. 29–38.

26. Кічук А.В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів та факторів, які їх обумовлюють при карантинних обмеженнях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 5–18.
27. Кононова М. М. До проблеми депривації особистості в контексті глибинного пізнання. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії і перспективи* : зб. наук. матеріалів V міжнар. наук.-практ. онлайн конф. (Полтава, 27–28 квітня 2020 р.). Полтава, 2020. С. 63–66.
28. Красюк Ю.М. Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів дистанційної форми навчання. *Зб. мат. Національної наук.-метод. конф. «Цифрова економіка»*. КНЕУ. 4–5 жовтня 2018 р. Київ. КНЕУ. 2018. С. 223–226.
29. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.
30. Кучеренко Н. Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: філософсько-правовий вимір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Юридичні науки. 2018. № 906. С. 34–40.
31. Литвинова І.Л., Балабанова К. В., Різак Г.В. Технології та інновації для покращення психологічного комфорту здобувачів освіти в онлайн-освіті. *Вісник науки та освіти*. Серія «Філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія». 2024. № 4(22). С. 1148-1163.
32. Литвинова І.Л., Приходькіна Н.О., Ширококов Ю.М. Оцінка рівня психологічного комфорту в онлайн-освіті: інструменти та методи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 9. URL: <http://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/308>
33. Матвєєва Ю. І. Етичні та психологічні аспекти взаємодії учасників дистанційного освітнього процесу. *Правова позиція*. 2021. Т. 33, № 4. С. 43–48.
34. Міляєва В.Р., Свищ Н.М. До проблеми психологічної адаптації здобувачів вищої освіти першого року навчання до умов дистанційного навчання

(на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету). *Психологія особистості*. 2022. Вип. 38. С. 102–107.

35. Михайленко В. О., Сафонова Н. В. Психологічний комфорт та соціальна ізоляція: дослідження зв'язку в онлайн-навчанні. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. №8(42). С. 804–816.

36. Назар М. М. Характерні психологічні особливості дистанційного навчання з використанням мережі Інтернет. URL: [Ehttps://lib.iitta.gov.ua/1524/1/Article.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/1524/1/Article.pdf)

37. Наливайко О. О. Дистанційне навчання: сутність особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. № 36. С. 75–81.

38. Невоєнна О.А., Кузнецов М.А., Татієвська М.М. Психологічний стан здобувачів освіти під час дистанційного навчання: фактори впливу та стратегії підтримки. *Перспективи та інновації науки. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 8(42). С. 817–831.

39. Овчаренко Л. К., Гуцаленко О. О., Мохначов О.В., Рустамян С.Т. Вплив дистанційного навчання на психічне здоров'я студентів. *Полтавський державний медичний університет*. 2023. С. 180–184. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/590e08e5-f7ae-45e7-ac08-a74b5d0fc3fb/content>

40. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2010. 1 січ. С. 1–16.

41. Паржницький В.В., Гречановська О.В., Пономаревський С.Б. Вплив психологічного комфорту на академічні досягнення здобувачів освіти під час онлайн навчання. *Перспективи та інновації науки. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 3(37). С. 936–953.

42. Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія “Психологія”*. 2021. № 12. С. 64–68.
43. Прокопенко О.А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 7. С. 11-17. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/download/2025-7-10-01/2025-7-10-01/1574>
44. Прокопів Л.Я., Волошина О. В., Павлик О. М. Роль викладачів у забезпеченні психологічного комфорту студентів під час онлайн-навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 2(36). С. 800–811.
45. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018_2017
46. Пугач В. Психологічні аспекти дистанційного навчання: мотивація, самоорганізація та підтримка студентів. *Педагогіка безпеки*. Вип. 10. Вип. 1. С. 26–32. 2025. <https://pedbezpeka.vntu.edu.ua/index.php/pb/article/view/204>
47. Савицька О.В. Ставлення студентів до дистанційного навчання як показник його психологічної комфортності. *Габітус*. 2022. Вип. 35. С. 79-85. h URL: <https://habitus.od.ua/journals/2022/35-2022/10.pdf>
48. Сватенкова Т. Мотиваційний потенціал підлітка у період дистанційного навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. Т. 2, № 36. С. 100–107.
49. Стахова О.О., Коломієць А.М. Тривожність та її вплив на психічне здоров'я студентів. 2021. URL: <http://naukam.triada.in.ua>
50. Столярчук, О. А., Сергеєнкова, О. П., Коханова, О. П. Проблема академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. *Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково практичної конференції «Сучасний вимір психології та педагогіки»*. Львів, 2020. С. 62-66.

51. Теміргалієв Е.А. Соціально-психологічні фактори задоволеності студентів в умовах онлайн-навчання у період пандемії. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 7(25). С. 433–443.

52. Теплінський Г.В. Психологічні аспекти поведінки студентів дистанційного освітнього процесу. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*. Ужгород, 2023. С. 194-200. URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/download/586/596/607>

53. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 3, № 75. С. 91–96.

54. Федорак В.М., Іванців О. Р., Білінський І. І., Федорак В. В. Визначення психо-емоційного стану студентів 2-го курсу івано-франківського національного медичного університету під час дистанційного навчання на основі анкетування. *Прикарпатський вісник наукового товариства імені Шевченка. ПУЛЬС*. 2022. № 18 (66). С. 99–111. URL: <https://pulsjournal.com.ua/index.php/puls/article/view/34>

55. Филипська В.І. Створення психологічного комфорту через зворотний зв'язок у системі дистанційного навчання іноземним мовам. *Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України*. Харків, 2020. С. 274–276. URL: http://univd.edu.ua/general/publishing/konf/29_05_2020/pdf/101.pdf

56. Черушева Г. Б., Шавель Х.Є., Голуб О.В. Вплив онлайн-освіти на здоров'я та фізичний розвиток здобувачів освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 13(31). С. 395–408.

57. Шпак М. М. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія*

Психологічні науки. Випуск 4. 2021. С. 115-121. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/23722>

58. Шпак М.М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors : collective monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359.

59. Юр'єва Л.М., Шорніков А.В. Психологічний стан майбутніх медиків під час дистанційного навчання. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2021. № 1. С. 156-159. URL: <https://repo.dma.dp.ua/6472/>

60. Ядрова Д. А., Панасюк І. В. Вплив дистанційного навчання на емоційний та психічний стан учнів і студентів. *Сучасні електромеханічні та інформаційні системи : монографія* / за заг. ред. І. В. Панасюка. Київ : КНУТД, 2021. С. 50-60. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19958>

61. Bao W. COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020. V. 2. Pp. 113–115.

62. COVID-Related Functional Difficulties and Concerns Among University Students During COVID-19 Pandemic. *A Binational Perspective. Journal of Community Health* / M. Schiff et al. October, 2020. P. 1–9.

63. Extremera N., Rey L. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 102. P. 98–101.

64. Karim J. Emotional Intelligence and Psychological Distress: Testing the Mediatory Role of Affectivity. *Europe's Journal of Psychology*. 2009. Vol. 4. P. 20–39.

65. Lister K., Seale J., Douce C. Mental health in distance learning: a taxonomy of barriers and enablers to student mental wellbeing. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2021.

66. Martin A. How to optimize online learning in the age of coronavirus (COVID-19). *A 5-point guide for educators*. 2020. URL:

https://www.researchgate.net/publication/339944395_How_to_Optimize_Online_Learning_in_the_Age_of_Coronavirus_COVID-19_A_5_Point_Guide_for_Educators

67. Rajab K. D. The Effectiveness and Potential of E-Learning in War Zones. *An Empirical Comparison of Face-to-Face and Online Education in Saudi Arabia, in IEEE*. Access. 2018. Vol. 6. Pp. 6783–6794.

68. Zinchenko O. V., Sherudylo A. V., Zhuravel A. V., Mozul I. V., Ihnatenko O. V. Condiciones psicológicas para la eficacia de la educación a distancia. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. 2022. Vol. 12. Núm. 2. 198–224.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory – STAI)

Опитувальник Ч. Спілбергера складається з двох шкал: 1) вимірювання тривожності як емоційного стану; 2) вимірювання тривожності як якості.

Інструкція: залежно від самопочуття ЗАРАЗ, вкажіть цифру: «1» - ні, це зовсім не так; «2» - мабуть так; «3» - правильно; «4» - абсолютно правильно:

№	Судження	Ні, це зовсім не так	Мабуть так	Правильно	Абсолютно правильно
1	Ви спокійні	1	2	3	4
2	Вам ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Ви знаходитесь в напрузі	1	2	3	4
4	Ви відчуваєте співчуття	1	2	3	4
5	Ви відчуваєте себе вільно	1	2	3	4
6	Ви засмучені	1	2	3	4
7	Вас хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Ви відчуваєте себе людиною, яка відпочила	1	2	3	4
9	Ви стривожені	1	2	3	4
10	Ви відчуваєте почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Ви впевнені в собі	1	2	3	4
12	Ви нервуєте	1	2	3	4
13	Ви не знаходите собі місця	1	2	3	4
14	Ви напружені	1	2	3	4

15	Ви не відчуваєте скутості і напруги	1	2	3	4
16	Ви задоволені	1	2	3	4
17	Ви стурбовані	1	2	3	4
18	Ви дуже збуджені і Вам не по собі	1	2	3	4
19	Вам радісно	1	2	3	4
20	Вам приємно	1	2	3	4

Інструкція до другої групи суджень про самопочуття: прочитайте (прослухайте) уважно кожне з наведених нижче суджень і закресліть (запишіть) цифру залежно від того, як Ви себе почуваєте ЗАЗВИЧАЙ: цифри справа означають «1» - майже ніколи; «2»- іноді; «3»- часто; «4»- майже завжди.

№	Судження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1	Ви відчуваєте задоволення	1	2	3	4
2	Ви швидко втомлюєтеся	1	2	3	4
3	Ви легко можете заплакати	1	2	3	4
4	Ви хотіли б бути такою ж щасливою людиною, як і інші	1	2	3	4
5	Буває, що Ви програєте через те, що недостатньо швидко приймаєте рішення	1	2	3	4
6	Ви відчуваєте себе бадьорим/ бадьорою	1	2	3	4
7	Ви спокійні, холонокровні і зібрані	1	2	3	4
8	Очікування труднощів дуже турбує Вас	1	2	3	4
9	Ви занадто переживаєте через дрібниці	1	2	3	4
10	Ви буваєте цілком щасливі	1	2	3	4
11	Ви приймаєте все занадто близько до серця	1	2	3	4
12	Вам не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13	Ви відчуваєте себе в безпеці	1	2	3	4

14	Ви намагаєтеся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У Вас буває нудьга, туга	1	2	3	4
16	Ви буваєте задоволені	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють Вас	1	2	3	4
18	Ви так сильно переживаєте своє розчарування, що потім довго не можете про них забути	1	2	3	4
19	Ви врівноважена людина	1	2	3	4
20	Вас охоплює сильне занепокоєння, коли Ви думаєте про свої справи і турботи	1	2	3	4

Ситуативна тривожність визначається по ключу:

$$СТ = (3,4,6,7,9,12,13,14,17,18) - (1,2,5,8,10,11,15,16,19,20) + 50 =$$

ОТ - Особистісна тривожність визначається по ключу:

$$ОТ = (2,3,4,5,8,9,11,12,14,15,17,18,20) - (1,6,7,10,13,16, 19) + 35 =$$

Поняття ситуативної (актуальною), - тобто реактивної тривожності і поняття особистісної, - тобто активної тривожності мають не тільки спеціальний, описаний вище, але й більш загальний психологічний сенс. З нашого досвіду, діагностика реактивної та активної тривожності дозволяє досить точно судити про прояв основних особливостей поведінки особистості в плані її ставлення до діяльності.

Оцінка стану тривожності. Від суми відповідей на твердження № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 віднімається сума відповідей на твердження № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20. До отриманого результату додається число 50.

Рівні ситуативної (реактивної) тривожності:

- 1) низький: менше 30 балів;
- 2) середній: 30 – 45 балів;
- 3) високий: більше 45 балів.

Оцінка стану тривожності. Від суми відповідей на твердження № 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 віднімається сума відповідей на твердження № 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. До отриманого результату додається число 35.

Рівні особистісної тривожності:

- 1) низький: менше 30 балів;
- 2) середній: 30 – 45 балів;
- 3) високий: більше 45 балів.

Додаток Б

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка

Інструкція. Якщо ви професіонал у будь якій галузі спілкування з людьми, то для вашої діяльності важливо, в якій мірі у вас сформований психологічний захист у формі «емоційного вигорання». Прочитайте твердження та дайте відповідь «так» або «ні». Там, де у запропонованих твердженнях опитувальника йдеться про «партнерів», маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності – клієнти, учні та інші люди, із якими ви щоденно співпрацюєте.

1. Організаційні недоліки на роботі постійно примушують нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився(лася) у виборі професії або профілю діяльності.
4. Мене непокоїть те, що я став(ла) гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Теплота взаємодії з партнерами залежить від мого настрою.
6. Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (2 – 3 години) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся якомога швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу надати партнеру те, чого вимагає професійний обов'язок.
10. Моя робота не дає виражатися моїм емоціям.
11. Я відверто втомився(лася) від людських проблем, із якими доводиться мати справу на роботі.
12. Буває, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить все менше задоволення.

15. Я б змінив(ла) місце роботи, якби була така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу належними чином надати партнерові професійну підтримку, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливові поганого настрою на ділові контакти.
18. Мене дуже засмучує, якщо щось негаразд у стосунках із діловими партнерами.
19. Я настільки втомлююсь на роботі, що дома намагаюсь спілкуватися якомога менше.
20. Через брак часу, втомленість або напруження, часто приділяю партнерові менше уваги, ніж належить.
21. Інколи звичайні ситуації спілкування на роботі викликають у мене роздратування.
22. Я спокійно приймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукає мене триматися осторонь від людей.
24. Коли згадую деяких колег по роботі чи партнерів, у мене псується настрій.
25. Конфлікти чи розбіжність поглядів із колегами забирають багато сил і емоцій.
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі здаються мені дуже складними.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось повинно статися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все, як належить, чи не скоротять мене тощо.
29. Якщо партнер мені неприємний, я намагаюсь обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.
30. На роботі під час спілкування я дотримуюсь принципу: «Не роби людям добра, не отримаєш лиха».

31. Я охоче вдома розповідаю про свою роботу.
32. Бувають дні, коли мій емоційний стан негативно впливає на результати роботи (менше виконую, знижується якість, трапляються конфлікти).
33. Іноколи я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.
34. Я дуже переживаю за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаєш уваги та турботи більше, ніж отримуєш.
36. Коли думаю про роботу, мені стає не по собі: починає колоти в ділянці серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.
37. У мене добрі стосунки з керівником.
38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота йде на користь людям.
39. Останнім часом, мене переслідують невдачі в роботі.
40. Деякі сторони моєї роботи викликають глибоке розчарування.
41. Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно.
42. Я враховую особливості ділових партнерів гірше ніж раніше.
43. Стомленість від роботи призводить до того, що я прагну скоротити спілкування з друзями та знайомими.
44. Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера, окрім того, що стосується справи.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, у гарному настрої.
46. Я іноколи ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без натхнення, запалу, ентузіазму.
47. По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.
48. Після спілкування з неприємними партнерами, у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.
49. На роботі я маю постійні фізичні або психологічні перевантаження.

50. Успіхи в роботі наповнюють мене натхненням.
51. Ситуація на роботі, у якій я опинився (лася), здається безвихідною.
52. Я втратив(ла) спокій через роботу.
53. Упродовж останнього року була скарга (скарги) на мою роботу з боку партнера (партнерів).
54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що я не сприймаю близько до серця те, що відбувається з партнером.
55. Я часто приношу з роботи додому негативні емоції.
56. Я часто працюю понад силу.
57. Раніше я був(ла) більш чуйним(ною) і уважним(ною) до партнерів, ніж зараз.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не втрачай нерви, бережи здоров'я.
59. Інколи я йду на роботу з важким відчуттям: як усе набридло, нікого б не бачити і не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю трохи недобре.
61. Контингент партнерів, із якими я працюю, дуже важкий.
62. Інколи мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я втрачаю.
63. Якби мені поталанило з роботою, я був(ла) би(б) щасливішим(ою).
64. Я у відчаї через те, що на роботі у мене серйозні проблеми.
65. Інколи я поведжуся зі своїми партнерами так, як не хотів(ла) би(б) щоб поводитися зі мною.
66. Я засуджую партнерів, які розраховують на пільги, поблажливість, увагу.
67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил робити хатні справи.
68. Я постійно підганяю час: скоріше б робочий день закінчився.
69. Стан, прохання, потреби партнерів мене щиро турбують.

70. Працюючи з людьми, я ніби ставлю екран, який захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.

71. Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.

72. Щоб відновити сили, часто вживаю ліки.

73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.

74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.

75. Моя кар'єра склалася вдало.

76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.

77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів(ла) би(б) бачити і чути.

78. Я схвалюю колег, які присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.

79. Моя втомленість на роботі мало впливає або зовсім не впливає на спілкування з домашніми та друзями.

80. Якщо випадає нагода, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.

81. Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі.

82. До всього, що відбувається на роботі, я втратив(ла) цікавість.

83. Робота з людьми спричинила поганий вплив на мене, як на професіонала, зробила злим(лою), нервовим(ою), беземоційним(ою).

84. Робота з людьми підриває моє здоров'я.

Ключ

«Напруження»		
1. Переживання психотравмуючих обставин	+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)	
2. Незадоволеність собою	-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(5)	
3. «Загнаність у клітку»	+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)	

4. Тривога і депресія	+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)	
Разом по фазі «Напруження»		
«Резистенція»		
1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)	
2. Емоційно-моральна дезорієнтація	+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)	
3. Розширення галузі економії емоцій	+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)	
4. Редукція професійних обов'язків	+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)	
Разом по фазі «Резистенція»		
«Виснаження»		
1. Емоційний дефіцит	+9(3), +21(2), +33(3), -45(5), +57(3), - 69(10), +81(2)	
2. Емоційна відчуженість	+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)	
3. Деперсоналізація	+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)	
4. Психосоматичні та психоемоційні порушення	+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)	
Разом по фазі «Виснаження»		
Підсумковий показник		

Відповідно до ключа визначається сума балів окремо для кожного з симптомів вигорання.

Показник вираженості емоцій коливається в межах від 0 до 30 балів.

Симптом не склався	Симптом, який склався	Симптом, який склався
9 і менш	10 – 15	16 і більш

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування – підрахунок суми показників симптомів, який здійснюється для кожної з трьох фаз формування вигорання. Для кожної фази оцінка може бути від нуля до 120 балів. За кількісними показниками можна судити тільки про те, яка фаза сформувалася більше чи менше.

Фаза не сформувалася	Фаза у стадії формування	Фаза сформувалася
36 і менш	37 – 60	61 і більш

Відповідно до ключа проводяться наступні підрахунки:

- визначається сума балів для кожного з 12 симптомів вигорання;
- підраховується сума показників симптомів для кожної з трьох фаз формування вигорання;
- встановлюється підсумковий показник синдрому емоційного вигорання, тобто сума 12 симптомів.

Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка

№ з/п	Психічні стани	Підходить	Не дуже підходить	Не підходить
1	Не відчуваю у собі впевненості			
2	Часто червонію без причини			
3	Мій сон мене непокоїть			
4	Легко починаю нудьгувати			
5	Непокоюся через неприємності, які є тільки в уяві			
6	Мене лякають труднощі			
7	Люблю аналізувати свої недоліки			
8	Мене легко переконати			
9	Я підозріливий			
10	Важко перенешу час очікування			
11	Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, із яких можна знайти вихід			
12	Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом			
13	У неприємних ситуаціях я схильний без поважних причин звинувачувати себе			
14	Нещастя та невдачі нічому мене не вчать			
15	Я часто відмовляюся від боротьби, вважаю її даремною			
16	Я часто почуваю себе беззахисним			

17	Іноді у мене буває стан відчаю			
18	Відчуваю розгубленість перед труднощами			
19	У важкі хвилини життя іноді поведжуся як дитина, хочу, щоб мене пожаліли			
20	Вважаю недоліки свого характеру невинними			
21	Залишаю за собою право вирішального голосу			
22	Часто при розмові перебиваю співрозмовника			
23	Мене легко розсердити			
24	Люблю робити зауваження іншим			
25	Хочу бути авторитетом для оточуючих			
26	Не задовольняюсь малим, хочу більшого			
27	Коли розгніваюсь, погано себе стримую			
28	Більше люблю керувати, ніж підкорятися			
29	У мене різка, грубувата жестикуляція			
30	Я злопам'ятний			
31	Мені важко змінювати звички			
32	Нелегко переключати увагу			
33	З обережністю ставлюся до всього нового			
34	Мене важко переконати			

35	Нерідко у мене з голови не виходять думки, яких потрібно позбутися			
36	Нелегко зближуюся з людьми			
37	Мене розчаровує навіть незначні зміни плану			
38	Я проявляю впертість			
39	Неохоче йду на ризик			
40	Різко реагую на відхилення від прийнятого мною режиму			

Методика оцінювання

Підраховується кількість балів за кожну з чотирьох груп питань:

I - 1-10-те питання - тривожність;

II - 11-20-те питання - фрустрація (психологічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в конфліктній ситуації);

III - 21-30-те питання - агресивність;

IV - 31-40-ве питання - ригідність (тенденція до збереження своїх стереотипів, способів мислення, нездатність змінити власну точку зору).

Інтерпретація результатів

Тривожність:

0-7 балів - низька тривожність;

8-14 балів - тривожність середня, допустимого рівня;

15-20 балів - висока тривожність.

Фрустрація:

0-7 балів - висока самооцінка, стійкість до невдач, ви не боїтеся труднощів;

8-14 балів - середній рівень самооцінки, має місце фрустрація;

15-20 балів - низька самооцінка, ви уникаєте труднощів, боїтеся невдач.

Агресивність:

0-7 балів - ви спокійні, стримані;

8-14 балів - середній рівень агресії;

15-20 балів - ви агресивні, нестримані, маєте труднощі в стосунках з людьми.

Ригідність:

0-7 балів - ригідності нема;

8-14 балів - середній рівень;

15-20 балів - сильно виражена ригідність, вам протипоказані зміна місця роботи, зміни в сім'ї.

Авторська структурована анкета

АНКЕТА

«Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання»

Шановний(а) студент(ко)!

Просимо Вас взяти участь у психологічному дослідженні, метою якого є вивчення особливостей психоемоційного стану студентів, які навчаються дистанційно. Ваші відповіді є **анонімними та конфіденційними** – вони використовуватимуться виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей. Будь ласка, відповідайте щиро та уважно. Дякуємо за Вашу участь!

БЛОК І. ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ

1. Ваша стать:

- чоловіча
- жіноча
- не бажаю вказувати

2. Ваш вік: _____ років

3. Курс навчання:

- 1 курс
- 2 курс
- 3 курс

4. Спеціальність: _____

5. Де Ви зараз перебуваєте?

- в Україні (місто, де відносно безпечно)
- в Україні (місто, де регулярно бувають повітряні тривоги / обстріли)
- за кордоном (вимушено переміщена особа)
- інше: _____

БЛОК II. ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

6. Як довго Ви навчаєтеся дистанційно?

- менше 6 місяців
- від 6 місяців до 1 року
- від 1 до 2 років
- понад 2 роки

7. Яким чином Ви переважно здійснюєте навчання?

- за допомогою комп'ютера/ноутбука вдома
- за допомогою смартфона
- у бібліотеці / коворкінгу / іншому громадському місці
- поєдную кілька варіантів

8. Чи є у Вас стабільний доступ до Інтернету для навчання?

- так, завжди
- здебільшого так, але бувають збої
- часто виникають проблеми з'єднання
- ні, доступ до Інтернету є нестабільним

9. Скільки годин на день Ви витрачаєте на навчання (включаючи онлайн-заняття та самостійну роботу)?

- до 2 годин
- 2–4 години
- 4–6 годин
- понад 6 годин

10. Чи вдається Вам дотримуватися регулярного графіку навчання?

- так, мій розпорядок дня стабільний
- здебільшого так, з незначними відхиленнями
- важко підтримувати регулярність
- ні, графік дуже хаотичний

БЛОК III. СУБ'ЄКТИВНА ОЦІНКА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ

11. Як Ви загалом оцінюєте свій психологічний стан протягом останнього місяця?

- дуже добрий, почуваюся бадьоро та стабільно
- задовільний, загалом добре, але бувають важкі дні
- нестабільний, часто відчуваю тривогу або пригніченість
- поганий, переважають негативні переживання

12. Наскільки часто Ви відчуваєте такі стани під час або після навчання?

(Оцініть кожен стан: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – майже завжди)

Стан	1	2	3	4	5
Тривога, занепокоєння	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Втома, виснаження	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Апатія, байдужість	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Пригніченість, сумний настрій	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Дратівливість	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Відчуття самотності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Труднощі з концентрацією уваги	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Натхнення, зацікавленість навчанням	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Задоволення від навчання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Як дистанційне навчання вплинуло на Ваш психологічний стан порівняно з очним навчанням?

- значно покращило мій стан
- дещо покращило

- не вплинуло
- дещо погіршило
- значно погіршило
- не можу порівняти (не навчався(-лась) очно)

14. Що найбільше негативно впливає на Ваш психоемоційний стан під час дистанційного навчання?

(Оберіть не більше 3 варіантів)

- відчуття ізоляції, брак живого спілкування з однокурсниками
- складно зосередитися вдома
- технічні проблеми (Інтернет, обладнання)
- надмірне навантаження та велика кількість завдань
- тривога через воєнний стан
- відсутність чіткого розпорядку дня
- недостатній зворотний зв'язок від викладачів
- складно мотивувати себе до навчання
- інше: _____

БЛОК IV. СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ТА САМОРЕГУЛЯЦІЯ

15. Чи відчуваєте Ви підтримку з боку викладачів під час дистанційного навчання?

- так, викладачі завжди доступні та підтримують
- здебільшого так
- частково – залежить від викладача
- ні, відчуваю себе наодинці з труднощами

16. Чи маєте Ви з ким поговорити про свій психологічний стан під час навчання?

- так, є друзі/однокурсники, яким можу довіряти
- так, є родина
- іноді, але рідко

- ні, відчуваю себе самотнім(-ньою)

17. Якими способами Ви найчастіше відновлюєте свій психологічний стан?

(Можна обрати кілька варіантів)

- спілкування з друзями чи родиною
- фізична активність, прогулянки
- перегляд серіалів, фільмів, ігри
- музика, творчість
- сон, відпочинок
- медитація, дихальні практики
- не маю ефективних способів відновлення
- інше: _____

18. Чи зверталися Ви за психологічною допомогою (до психолога, на гарячу лінію тощо) протягом навчання?

- так, і це допомогло
- так, але це не допомогло
- ні, хоча відчував(-ла) потребу
- ні, не відчував(-ла) такої потреби

БЛОК V. СТАВЛЕННЯ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

19. Як Ви загалом ставитеся до дистанційного навчання?

- позитивно – мені подобається цей формат
- скоріше позитивно, хоча є недоліки
- нейтрально
- скоріше негативно
- негативно – воліла б(-в) навчатися очно

20. Що, на Вашу думку, допомогло б покращити Ваш психологічний стан під час дистанційного навчання?

(Оберіть не більше 3 варіантів)

- більше живого спілкування з однокурсниками (групові зустрічі)
- психологічна підтримка від закладу (групи підтримки, консультації)
- зменшення навчального навантаження
- чіткіший розклад та структурованість занять
- більше зворотного зв'язку від викладачів
- навчання технік саморегуляції та управління стресом
- можливість часткового очного навчання
- нічого, мене влаштовує поточний стан
- інше: _____

21. Якщо хочете, додайте будь-який коментар щодо свого досвіду дистанційного навчання:

Дякуємо за участь у дослідженні! Ваші відповіді мають велике значення для науки та практики психологічної допомоги студентам.

КОНСПЕКТ ГРУПОВОГО ЗАНЯТТЯ

у рамках психокорекційної програми

«Точка опори» (Модуль 1)

Тема: «Що таке психоемоційний стан? Тривога як сигнал»

Модуль 1 «Розуміння себе»

Тривалість 90 хвилин

Форма проведення: Онлайн-заняття (Zoom / Google Meet)

Цільова група: Студенти 1–3 курсів, що навчаються дистанційно

Мета заняття: сформувати у студентів базове розуміння природи психоемоційних станів і тривоги як адаптивного сигналу організму; розвинути навичку первинного самоспостереження та ідентифікації власних тривожних тригерів.

Завдання заняття:

- 1) ознайомити учасників з поняттям психоемоційного стану, його компонентами та функціями;
- 2) пояснити адаптивну природу тривоги та механізм її виникнення;
- 3) сприяти нормалізації тривожних переживань через групове обговорення;
- 4) відпрацювати з учасниками техніку самооцінки актуального емоційного стану («Мій внутрішній термометр»);
- 5) навчити учасників ідентифікувати власні тривожні тригери та три рівні тривожної реакції: думки, тіло, поведінка;
- 6) поставити домашнє завдання на спостереження за власними тривожними реакціями.

Очікувані результати:

Після завершення заняття учасники:

- пояснюють поняття «психоемоційний стан» та називають його основні компоненти;

- характеризують тривогу як адаптивний захисний механізм, а не як ознаку «слабкості»;
- демонструють уміння оцінювати власний актуальний стан за допомогою шкали «Термометра»;
- ідентифікують щонайменше 2–3 власні тривожні тригери та їх прояви на трьох рівнях (думки, тіло, поведінка);
- отримали і зрозуміли домашнє завдання.

Матеріали та обладнання:

- Платформа Zoom / Google Meet (кімнати для підгруп – breakout rooms);
- Онлайн-дошка Miro або Padlet (для групових вправ та фіксації відповідей);
- Презентація PowerPoint (слайди з теоретичним матеріалом, схемою «Тривожний трикутник», зображенням термометра);
- Робочий зошит учасника (заздалегідь надісланий у PDF): сторінка «Мій внутрішній термометр», таблиця «Аналіз тривожних тригерів»;
- Таймер для контролю часу етапів;
- За бажанням – фонова спокійна музика під час індивідуальних вправ.

Хронологічний план заняття

№	Етап	Зміст	Час
1	Відкриття / Чек-ін	Вітання. Коротке запитання про актуальний стан. Нагадування правил групи.	10 хв
2	Розминка	Дихальна вправа «Квадрат» для налаштування та зниження напруги.	10 хв
3	Психоедукаційна лекція	Теоретичний блок: психоемоційний стан, його компоненти; тривога як адаптивний сигнал; механізм виникнення тривоги.	20 хв

4	Вправа «Мій внутрішній термометр»	Самооцінка актуального стану + групове обговорення.	20 хв
5	Аналіз тривожних тригерів	Індивідуальна та групова робота з виявлення тригерів і трьох рівнів тривожної реакції.	20 хв
6	Рефлексія + Д/з	Зворотний зв'язок по колу. Пояснення домашнього завдання. Завершення.	10 хв

ХІД ЗАНЯТТЯ

ЕТАП 1. ВІДКРИТТЯ / ЧЕК-ІН (10 хвилин)

Дії фасилітатора. Фасилітатор вітає учасників, нагадує про правила групи (конфіденційність, повага, право не відповідати). Проводить чек-ін за допомогою запитання:

«Оцініть свій стан просто зараз за шкалою від 1 до 10, де 1 – дуже погано, 10 – чудово. Поділіться одним словом або числом у чаті або усно.»

Фасилітатор не оцінює відповіді учасників, а лише приймає їх із нейтральним підтвердженням: «Дякую, я чую вас». Якщо кілька учасників назвали низькі числа (1–3) – фасилітатор зазначає: «Я бачу, що сьогодні деяким із нас нелегко. Саме про це ми й говоритимемо – і можливо, вже наприкінці заняття щось стане трохи зрозумілішим».

Чек-ін є не просто ритуалом – він дає фасилітатору важливу діагностичну інформацію про загальний стан групи. Якщо переважають низькі оцінки, варто скоротити теоретичну частину і збільшити час на вправи з саморегуляції.

ЕТАП 2. РОЗМИНКА: ДИХАЛЬНА ВПРАВА «КВАДРАТ» (10 хвилин)

Мета розминки: знизити первинну напругу, переключити увагу учасників від зовнішніх стресорів до власного стану, налаштувати на групову роботу.

Інструкція фасилітатора (вимовляється повільно, спокійним голосом):

«Зручно влаштуйтеся у своєму кріслі або на стільці. Ноги – на підлозі, руки – на колінах або на столі. Ми будемо дихати за схемою "квадрат": чотири рахунки – вдих, чотири – затримка, чотири – видих, чотири – затримка. Зробимо це разом чотири рази.
Вдих – 1, 2, 3, 4... Затримка – 1, 2, 3, 4... Видих – 1, 2, 3, 4... Затримка – 1, 2, 3, 4...
(Повторити 4 цикли. Пауза.)
Тепер зробіть звичайний вдих і видих. Зверніть увагу: чи змінилось щось у вашому тілі чи стані? Поділіться одним словом у чаті, якщо хочете.»

Після вправи фасилітатор коротко зазначає: «Те, що ви щойно відчули – це і є приклад того, як ми можемо свідомо впливати на власний психоемоційний стан. Саме про це – наше сьогоднішнє заняття».

ЕТАП 3. ПСИХОЕДУКАЦІЙНА ЛЕКЦІЯ (20 хвилин)

Форма подачі: слайд-презентація з поясненнями фасилітатора. Рекомендовано не читати з екрана, а розповідати «своїми словами», використовуючи буденні приклади, близькі до студентського досвіду. Після кожного смислового блоку – коротка пауза для запитань (1–2 хв).

3.1. Що таке психоемоційний стан?

Зміст для фасилітатора: психоемоційний стан – це не просто «настрій». Це цілісна, динамічна характеристика нашого внутрішнього життя в певний момент часу, що включає чотири взаємопов'язані компоненти:

- афективний компонент
- власне емоційні переживання: тривога, радість, сум, роздратування, спустошення. «Як я себе почуваю?»
- когнітивний компонент

– думки та оцінки, які ми даємо собі й ситуації. «Що я думаю про те, що відбувається?»

– поведінковий компонент

– наша готовність до дій або навпаки, бажання уникати, замкнутись, прокрастинувати. «Що я роблю (або не роблю) у цьому стані?»

– фізіологічний компонент

– тілесні відчуття: серцебиття, м'язова напруга, важкість у грудях, головний біль. «Що я відчуваю у тілі?»

Усі чотири компоненти пов'язані між собою: якщо змінюється одна складова – змінюються й інші. Коли ми дихаємо повільно (тіло) – тривожні думки слабшають (когніція). Коли ми починаємо діяти (поведінка) – піднімається настрій (афект). Саме на цьому ґрунтується вся наша подальша робота.

Слайд 1. На екрані – схема «Чотири компоненти психоемоційного стану» (квадрат із чотирма секторами: Почуття / Думки / Тіло / Поведінка зі стрілками між ними). Фасилітатор пояснює кожен сектор на прикладі: «Уявіть: завтра іспит. Що відчуваєте у тілі? Що думаєте? Що відчуваєте? Що хочеться зробити?»

3.2. Тривога: захисник, а не ворог

Зміст для фасилітатора: більшість із нас сприймають тривогу як щось погане, що потрібно якнайшвидше позбутись. Але психологія дивиться на це інакше.

Тривога – це еволюційно давній захисний механізм, що виник для того, щоб зберегти нас у безпеці. Коли мозок сприймає загрозу – реальну чи уявну – він запускає систему «бий або тікай» (fight or flight). Надниркові залози виділяють адреналін і кортизол. Серце б'ється швидше. М'язи напружуються. Дихання прискорюється. Увага загострюється. Тіло готується до дії.

Слайд 2. «Що відбувається в тілі під час тривоги» – схема силуету людини з позначеними реакціями: прискорене серцебиття, поверхнєве дихання, напруга м'язів, пітливість долонь, загострена увага. Підпис: «Це не збій – це система захисту».

Проблема виникає не від самої тривоги, а від того, що в сучасному світі наш мозок часто не розрізняє *реальну загрозу* (небезпека для життя) від *символічної загрози* (страх отримати погану оцінку, страх осуду, невизначеність щодо майбутнього). Реакція тіла – однакова. Але «тікати» нікуди – і тривога накопичується, хронізується, виснажує.

Важливий посил для учасників: «Якщо ви відчуваєте тривогу – це означає, що ваш мозок турбується про вас. Він намагається вас захистити. Наше завдання – навчитись з ним домовлятися, а не воювати».

3.3. Звідки береться тривога: тривожний трикутник

Зміст для фасилітатора: є три рівні, на яких «живе» тривога, і вони постійно підживлюють один одного. Психологи називають це тривожним трикутником (або КПТ-трикутником):

Рівень	Приклад у ситуації дистанційного навчання
ДУМКИ (когніція)	«Я не встигну здати роботу» / «Викладач думає, що я байдикую» / «Я гірший(а) за інших»
ТІЛО (фізіологія)	Серцебиття, важкість у грудях, скутість шиї, неможливість сісти й почати
ПОВЕДІНКА	Прокрастинація, уникання лекцій, відкладання задач «на потім», надмірний перегляд соцмереж

Ключова думка: тривога живе одночасно у думках, тілі та поведінці – і ми можемо впливати на неї через *будь-який* із цих рівнів. Змінили дихання (тіло) – думки стали менш катастрофічними. Зробили маленький крок (поведінка) –

знизилась тривога (тіло і думки). Саме це ми практикуватимемо впродовж усієї програми.

Рекомендований прийом: фасилітатор пропонує учасникам коротку групову активність – підняти руку (або відповісти у чаті), хто впізнав себе у прикладах таблиці. Це нормалізує переживання та знижує відчуття ізольованості.

ЕТАП 4. ВПРАВА «МІЙ ВНУТРІШНІЙ ТЕРМОМЕТР» (20 хвилин)

Мета вправи: розвинути навичку усвідомленої оцінки власного актуального психоемоційного стану; сприяти первинній рефлексії та вербалізації емоцій; провести нормалізацію переживань через групове обговорення.

Матеріали: сторінка «Мій внутрішній термометр» у робочому зошиті учасника (або зображення на слайді); онлайн-дошка для групового відображення результатів.

Інструкція фасилітатора (зачитується вголос):

«Перед вами – зображення термометра з поділками від 0 до 10. Кожна позначка – це рівень тривоги, що ви відчуваєте прямо зараз:

0–2 – повний спокій, тривоги немає або майже немає;

3–5 – помірна тривога, є легке занепокоєння;

6–8 – значна тривога, яка відчувається у тілі та думках;

9–10 – дуже висока тривога, відчуття, що важко зосередитись або дихати.

Подивіться всередину себе і чесно визначте: де зараз знаходиться ваш "ртуть"? Запишіть цифру у зошиті. Після цього дайте відповідь на три запитання:

1. Де ви відчуваєте тривогу у тілі? (груди, живіт, шия, плечі – або інше місце)
2. Яка думка зараз найбільше «крутиться» у голові?
3. Що вам зараз хочеться зробити (або, навпаки, чого уникнути)?»

Хід вправи:

Крок 1 (5 хв) – індивідуальна робота.

Учасники самостійно заповнюють зошит (або записують відповіді). Фасилітатор вмикає тиху фонову музику та не перебуває.

Крок 2 (5 хв) – занесення результатів на спільну дошку.

Фасилітатор просить усіх написати свою цифру на онлайн-дошці (Miro/Padlet). Цифри з'являються анонімно або з іменами – залежно від рівня довіри у групі (вирішується спільно). Фасилітатор підсумовує: «Я бачу, що сьогодні більшість із нас перебувають приблизно на рівні ____, і це дуже зрозуміло, враховуючи те, в яких умовах ми всі навчаємось».

Крок 3 (10 хв) – групове обговорення.

Фасилітатор запрошує 3–4 учасників (добровільно) поділитися відповідями на три запитання. Після кожного виступу фасилітатор використовує прийоми *відображення та нормалізації*:

– «Я чую, що ти відчуваєш напругу в грудях – це дуже поширена реакція тіла на хронічний стрес»;

– «Думка "я не впораюсь" – її відчувають дуже багато студентів, особливо зараз. Ти не один(одна) з цим»;

– «Бажання уникнути, закрити ноутбук – це теж спосіб тіла захиститись від перевантаження».

Увага фасилітатора. Якщо хтось із учасників назвав рівень 9–10 і описує стан як некерований – фасилітатор ненав'язливо запитує: «Чи є можливість поговорити після заняття?» та пропонує індивідуальну зустріч. Не слід затримуватись на цьому публічно.

ЕТАП 5. АНАЛІЗ ВЛАСНИХ ТРИВОЖНИХ ТРИГЕРІВ (20 хвилин)

Мета: навчити учасників ідентифікувати власні тривожні тригери – ситуації, думки чи образи, що запускають тривожну реакцію – та відстежувати її прояви на трьох рівнях (тіло, думки, поведінка).

Хід роботи:

Крок 1 (5 хв) – психоедукація «Що таке тригер?»

Фасилітатор пояснює: тригер (від англ. trigger – «спусковий гачок») – це будь-яка ситуація, слово, образ, звук або думка, що автоматично запускає

тривожну реакцію. Тригери індивідуальні: у когось це повідомлення від викладача у месенджері, у когось – звук повітряної тривоги, у когось – погляд на список завдань у LMS. Знати свої тригери – означає мати владу над власними реакціями.

Слайд 4. «Ланцюжок тривоги»:

ТРИГЕР (ситуація) → АВТОМАТИЧНА ДУМКА → ТІЛЕСНА РЕАКЦІЯ → ПОВЕДІНКА

Приклад:

Тригер: «Отримав(ла) повідомлення від куратора "Нам потрібно поговорити"»

Думка: «Щось трапилось. Мене відраховують. Я щось зробив(ла) не так»

Тіло: «Серце прискорилось. Живіт стиснувся»

Поведінка: «Затримую відповідь, прокручую в голові всі можливі проблеми»

Крок 2 (10 хв) – індивідуальна робота «Мої тригери».

Учасники заповнюють таблицю у робочому зошиті, наведену нижче. Фасилітатор просить пригадати 2–3 реальні ситуації з останнього тижня, в яких виникла тривога, і заповнити чотири стовпці.

Ситуація-тригер (що сталося?)	Думки (що промайнуло в голові?)	Тіло (що відчув(ла) фізично?)	Поведінка (що зробив(ла) або уникнув(ла)?)
<i>Наприклад: дедлайн на здачу реферату</i>	<i>«Я не встигну, все пропало»</i>	<i>Напруга в плечах, важко дихати</i>	<i>Відклав(ла) і почав(ла) гортати Instagram</i>

Крок 3 (5 хв) – групове обговорення у парах (breakout rooms 2–3 хв) + спільне коло.

Учасники об'єднуються у пари або трійки (breakout rooms) і коротко діляться одним своїм тригером. Після повернення до загальної кімнати фасилітатор запитує: «Хто хоче поділитись – що ви помітили у себе або у партнера? Чи є щось спільне?»

Завдання фасилітатора на цьому етапі: допомогти учасникам усвідомити, що тригери часто *повторюються* (наприклад, «невизначеність», «очікування оцінки», «страх осуду»), і що це є закономірним, а не ознакою особистісної проблеми. Фасилітатор узагальнює: «Ми щойно зробили дуже важливий крок – стали спостерігачами власної тривоги, а не її заручниками. Це вже є першим кроком до змін».

ЕТАП 6. РЕФЛЕКСІЯ ТА ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ (10 хвилин)

Рефлексивне коло (5 хв)

Фасилітатор проходить по колу (або запрошує підняти руку) і задає запитання:

- «Що найбільше запам'яталось або здивувало сьогодні?»
- «Що ви берете з собою після цього заняття?»
- «Оцініть свій стан зараз (за шкалою 1–10). Чи змінилось щось порівняно з початком?»

Після кола фасилітатор підсумовує: «Сьогодні ми дізнались, що тривога – це не ворог, а сигнал. Ми навчились бачити, де вона живе – у наших думках, тілі та поведінці. І ми зробили перший крок: усвідомили власні тригери. Наступного разу ми підемо далі – навчимося на неї впливати».

Пояснення домашнього завдання (5 хв)

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ до наступного заняття:

Протягом тижня відстежіть 3 ситуації, в яких виникала тривога.

Для кожної ситуації запишіть у зошиті (або у нотатках телефону):

1. ЩО СТАЛОСЬ? – Опишіть ситуацію-тригер одним реченням.
2. ЩО ВІДЧУВ(ЛА) У ТІЛІ? – Де саме і як проявилась тривога фізично?
3. ЩО ПОДУМАВ(ЛА)? – Яка перша думка виникла автоматично?

Не потрібно нічого «виправляти» – просто спостерігати та записувати.

Спостереження – це вже терапія.

Фасилітатор наголошує: мета завдання – не позбутись тривоги, а стати більш уважним(ою) до власних реакцій. Якщо заповнити вдасться лише 1–2 ситуації замість трьох – це теж добрий результат. Важлива не кількість, а регулярність спостереження.