

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ  
ТА БЕЗПЕКИ**

**Кафедра практичної психології**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ В  
УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ**

**кваліфікаційна робота**  
здобувача вищої освіти  
першого (бакалаврського)  
рівня вищої освіти  
заочної форми здобуття освіти  
спеціальності 053 Психологія  
**Людмили ДЕНИСЮК**

**Науковий керівник**  
завідувач кафедри  
практичної психології,  
кандидат психологічних наук, доцент  
**Галина ОДИНЦОВА**

**Рецензент:**  
доцент кафедри загальної та соціальної  
психології, кандидат психологічних  
наук, доцент  
**Олена ВАВРИНІВ**

***Кваліфікаційна робота допущена до захисту***  
« » \_\_\_\_\_ 2026 р., протокол №  
завідувачка кафедри практичної психології  
\_\_\_\_\_ **Галина ОДИНЦОВА**

Львів 2026

## **Денисюк Л. Психологічний профіль здобувача вищої освіти в умовах онлайн-навчання.**

У дослідженні здійснено комплексний аналіз психологічних проблем здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Теоретично обґрунтовано, що онлайн-формат трансформує освітній простір у деприваційне середовище, яке провокує зростання нервово-психічного напруження, інформаційне перевантаження та зниження адаптаційних можливостей особистості.

Емпірично встановлено та описано цілісний психологічний профіль здобувача в онлайн-середовищі, провідними рисами якого є функціональна витривалість при прихованому напруженні, мотиваційна нестійкість та схильність до академічної прокрастинації. Доведено, що поєднання високої ригідності та домінування мотивації уникнення невдач виступає ключовим предиктором зволікання у виконанні завдань. Прокрастинація в цьому контексті інтерпретується не лише як брак самоорганізації, а й як специфічний механізм психологічного захисту від цифрового виснаження.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці практичних рекомендацій щодо корекції психоемоційного стану здобувачів та впровадженні технік вольової саморегуляції для підвищення продуктивності навчання в дистанційному режимі.

**Ключові слова:** здобувач вищої освіти, дистанційне навчання, цифрове середовище, психологічний профіль, прокрастинація, мотивація успіху, тривожність.

## **Denisyuk L. Psychological profile of a higher education applicant in online learning.**

The study conducted a comprehensive analysis of psychological problems of higher education students in distance learning. It is theoretically substantiated that the

online format transforms the educational space into a deprivation environment, which provokes increased neuropsychic stress, information overload and a decrease in the adaptive capabilities of the individual.

Empirically established and described a holistic psychological profile of a student in an online environment, the leading features of which are functional endurance under latent stress, motivational instability and a tendency to academic procrastination. It is proven that the combination of high rigidity and the dominance of failure avoidance motivation is a key predictor of procrastination in completing tasks. Procrastination in this context is interpreted not only as a lack of self-organization, but also as a specific mechanism of psychological protection against digital exhaustion.

Prospects for further research are to develop practical recommendations for correcting the psycho-emotional state of students and implementing volitional self-regulation techniques to increase the productivity of distance learning.

**Keywords:** higher education student, distance learning, digital seedbed, psychological profile, procrastination, motivation for success, anxiety.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗДОБУВАЧА В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ</b>	
1.1. Психологічні особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання.....	9
1.2. Психологічна трансформація особистості здобувача вищої освіти в умовах онлайн-навчання.....	17
1.3. Специфіка психологічних труднощів здобувачів у процесі дистанційного навчання.....	25
Висновки до Розділу 1.....	32
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ</b>	
2.1. Процедура та методики емпіричного дослідження.....	34
2.2. Аналіз результатів дослідження профілю сучасного здобувача.....	37
Висновки до Розділу 2.....	46
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	46
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	49

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасний освітній простір перебуває у стані безперервної трансформації, зумовленої стрімким розвитком цифрових технологій та глобальними соціальними викликами. Ці зміни вимагають від учасників навчального процесу високого рівня адаптивності та здатності до інновацій. Проте, поряд із розширенням доступу до інформаційних ресурсів, цифровізація освіти створює додаткові ризики для психологічного благополуччя та емоційної стабільності студентства.

Одним із найбільш радикальних перетворень останніх років став масовий перехід до дистанційної форми навчання. Поштовхом до цього слугувала пандемія COVID-19, яка спричинила вимушену ізоляцію та докорінну зміну звичного освітнього середовища в усьому світі. Для багатьох здобувачів вищої освіти такий формат став серйозним випробуванням, оскільки він вимагає принципово нових механізмів саморегуляції та вольового контролю.

Особливої гостроти зазначена проблематика набуває в контексті повномасштабного воєнного вторгнення на територію України. Війна стала детермінуючим фактором, що докорінно змінив життєві пріоритети та ціннісні орієнтації студентської молоді. Дистанційний формат навчання в умовах воєнного стану, попри свою гнучкість та можливість забезпечення безперервності освіти, виступає додатковим джерелом психотравматизації. Специфічний комплекс проблем, що включає соціальну депривацію, когнітивне перевантаження та необхідність жорсткої саморегуляції в дестабілізованому середовищі, потребує глибокого психологічного аналізу. Слід враховувати, що

індивідуальні реакції здобувачів на поєднання дистанційної освіти та воєнних реалій є глибоко диференційованими та залежать від внутрішніх ресурсів особистості.

Попри наявність окремих наукових праць, присвячених загальному стресу та тривожності в онлайн-навчанні, питання комплексної діагностики психологічних особливостей здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання залишається недостатньо висвітленим. Потреба у детальному вивченні структури психологічних проблем здобувачів вищої освіти визначає вибір теми нашого дослідження «Психологічний профіль здобувача вищої освіти в умовах онлайн-навчання».

Теоретико-методологічну базу нашого дослідження складають наукові доробки вітчизняних та зарубіжних учених, які фокусувалися на різних аспектах цифрової трансформації освіти. Зокрема, питання соціальної адаптації, емоційних станів та мотиваційної сфери в онлайн-середовищі висвітлено у працях С. Д. Максименка, Ю. Л. Смульсон, В. М. Кухаренка, І. Г. Головської, А. В. Кічука, Л. Б. Ліщинської, Ю. В. Мельника та інших.

Вагомий внесок у розуміння специфіки дистанційної комунікації та її впливу на психічне благополуччя здобувачів освіти зробили зарубіжні дослідники, такі як Е. Деці, Р. М. Рюан (теорія самодетермінації та мотивації), Н. А. Мілграм (феноменологія прокрастинації), Е. Старк (порівняльний аналіз очного та дистанційного навчання), а також С. Р. Волфе, У. Ванг, С. Лішер, М. Мейтер та інші.

**Об'єкт дослідження** – психологічні особливості здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

**Предмет дослідження** – структура та прояви психологічних проблем здобувачів (емоційні стани, мотиваційна спрямованість та рівні академічної прокрастинації) в умовах дистанційного формату освіти.

**Метою** нашого дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання.

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

1. Розкрити психологічні особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання.
2. Проаналізувати особливості психологічної трансформації особистості здобувача вищої освіти в умовах онлайн-навчання.
3. Описати специфіку психологічних труднощів здобувачів у процесі дистанційного навчання.
4. Підготувати програму та процедуру, методики емпіричного дослідження.
5. Проаналізувати результати емпіричного дослідження психологічних особливостей здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання та скласти психологічний профіль сучасного здобувача.

Для реалізації мети та завдань роботи було використано комплекс взаємодоповнювальних **методів**: теоретичні: критичний аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація науково-психологічних даних; емпіричні (психодіагностичні): методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка; методика «Мотивація успіху і боязнь невдач» А. Реана; «Шкала прокрастинації» Б. Такмана.

**Наукова новизна дослідження** полягає у здійсненні комплексного теоретико-емпіричного аналізу структури та динаміки психологічних проблем здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання; узагальнено та описано цілісний психологічний профіль здобувача в умовах онлайн-навчання через інтеграцію показників емоційної напруженості, мотиваційної спрямованості та схильності до академічної прокрастинації.

**Теоретичне значення** роботи полягає у розширенні наукових уявлень про психологічний зміст емоційної адаптації молоді до кризових умов навчання (пандемія, воєнний стан); поглибленні розуміння природи академічної прокрастинації як механізму психологічного захисту в умовах цифрової ізоляції; уточненні змісту мотиваційної трансформації здобувачів старших курсів під впливом дистанційного формату освіти.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає у можливості використання отриманих даних психологічними службами ЗВО для розробки програм індивідуальної та групової підтримки здобувачів; створенні методичних рекомендацій для викладачів щодо оптимізації зворотного зв'язку та стимулювання внутрішньої мотивації здобувачів в онлайн-середовищі; результати дослідження можуть бути впроваджені в навчальну діяльність мінімізації стресу, підтримку ментального здоров'я та підвищення загальної ефективності освітнього процесу в кризових умовах.

**Структура роботи.** Робота розміщена на 52 сторінках комп'ютерного набору, містить вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗДОБУВАЧА В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

### **1.1. Психологічні особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання**

Зараз у всьому світі ми бачимо, як стрімко розвиваються цифрові платформи та технології в освітній сфері. Через це постає важливе завдання: створювати такий навчальний контент, який би відповідав сучасним стандартам гнучкості та був доступним для кожного, незалежно від обставин. Для України розвиток дистанційної освіти сьогодні – це не просто крок до модернізації університетів, а насамперед безпека здобувачів під час війни. Окрім безпекового фактора, такий формат навчання відкриває нові можливості: дозволяє поєднувати навчання з роботою, здобувати освіту за місцем проживання або створює комфортні умови для людей з інвалідністю.

Ефективність онлайн-навчання безпосередньо залежить від використання сучасних ІТ-інструментів. При цьому в наукових колах термін «дистанційна освіта» трактують по-різному. Наприклад, О. Самойленко розглядає її як універсальний формат, що вдало поєднує класичні методи викладання з найновішими технічними засобами. Такий підхід дає здобувачу більше свободи: можна самостійно обирати курси та спілкуватися з викладачем у зручний час, не будучи прив'язаним до конкретної аудиторії чи суворого графіка [25].

На думку В. Кухаренка, дистанційну освіту варто розглядати як особливий варіант освітньої системи, де ключову роль відіграють саме дистанційні

технології. Фактично, це форма здобуття знань за обраним фахом, яка реалізується безпосередньо через процес дистанційного навчання [9]. Сам термін «дистанційне навчання» дослідник трактує як спосіб отримання освітніх послуг за допомогою сучасних ІТ-рішень, що дозволяє здобувачу не відвідувати навчальний заклад фізично [9].

Аналіз наукових праць показує, що єдиного погляду на це поняття немає, і кожен науковець виділяє свої пріоритети. Наприклад, Г. Савицька робить акцент на методології: вона описує дистанційне навчання як метод, що комбінує класичні та новітні телекомунікаційні технології. Такий підхід дає здобувачу свободу – він може обирати предмети згідно зі стандартами та підтримувати діалог із викладачем, перебуваючи у будь-якому місці та не залежачи від жорсткого розкладу [18]. Своєю чергою, О. Жерновникова пропонує розглядати цей формат як якісно новий спосіб організації навчання. В його основі лежить принцип самоосвіти, де викладач за допомогою телекомунікацій забезпечує доставку навчальних матеріалів. Головною ж особливістю тут є постійна інтерактивна взаємодія: викладач і здобувач залишаються в контакті не лише під час вивчення тем, а й на етапі перевірки здобутих навичок [8].

Згідно з поглядом В. Кухаренка, «дистанційна освіта» вважається варіацією освітньої системи, де в основному використовуються дистанційні технології. Крім того, дистанційна освіта розглядається як одна з форм отримання освіти, в якій освоєння різних рівнів знань за конкретною спеціальністю відбувається у процесі дистанційного навчання [9]. Можна стверджувати, що здобуття дистанційної освіти реалізується шляхом участі в дистанційному навчанні.

Термін «дистанційне навчання» також має безліч визначень. Зокрема, згідно з В. Кухаренком, «дистанційне навчання» означає отримання освітніх послуг без фізичного відвідування навчального закладу, використовуючи сучасні інформаційні технології [9].

Проаналізувавши літературу з даної тематики, можна стверджувати, що вчені, які займалися дослідженням поняття «дистанційне навчання» мають різні підходи до його визначення. Г. Савицька визначає поняття «дистанційне навчання» як метод навчання, що ґрунтується на використанні різноманітних традиційних, сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій та технічних засобів. Цей підхід надає можливість обрання навчальних дисциплін відповідно до стандартів, участі у діалоговому обміні з викладачем, при цьому процес навчання не обмежений місцем і часом, де знаходиться здобувач [18].

О. Жерновникова розглядає дистанційне навчання як новий спосіб організації навчального процесу, що поєднує традиційні та сучасні інформаційні технології. Цей метод ґрунтується на принципі самостійного отримання знань, в основному використовуючи телекомунікаційний підхід для доставки основного навчального матеріалу здобувачам. Важливою характеристикою є інтерактивна взаємодія між здобувачами і викладачами як під час навчання, так і під час оцінювання їхніх знань і навичок, отриманих у процесі навчання [8].

О. Бондарева трактує дистанційне навчання як чітко структурований та інтерактивний процес, що відбувається віддалено в межах загальної освітньої системи. Дослідниця робить особливий наголос на тому, що ключовою ознакою такого формату є безперервний і системний зв'язок між усіма учасниками, який підтримується завдяки сучасним телекомунікаціям [18].

Цікавим є підхід В. Кухаренка, який розглядає дистанційне навчання як складну педагогічну технологію. Вона цікава тим, що поєднує в собі напрацювання педагогіки та психології з дидактичними можливостями ІТ-сфери. У цій моделі комп'ютер виступає не просто інструментом для передачі даних, а засобом для налагодження повноцінної комунікації. Автор зауважує, що такий формат ідеально відповідає запитам сучасного суспільства, адже він стимулює формування особистості, готової до самостійного творчого зростання [9].

С. Сисоєва, аналізуючи підготовку майбутніх фахівців, описує дистанційне навчання як процес, що може відбуватися у двох режимах: реального часу (через відеозв'язок чи чати) або асинхронно (за допомогою електронної пошти чи телеконференцій). Вона акцентує увагу на тому, що хоча сучасні засоби дозволяють передавати знання незалежно від того, де перебувають викладач і здобувач, цей формат все ж має свої обмеження для окремих спеціальностей, де важливий безпосередній практичний досвід.

В основі дистанційного формату лежить активна, свідомо та чітко організована самостійна робота здобувача. Такий підхід стає особливо актуальним для тих, хто здобуває другу освіту, проходить перекваліфікацію або прагне поглибити вже наявні професійні знання [26].

Досліджуючи, як саме дистанційні технології впливають на підготовку майбутніх психологів, В. Мазур виділяє кілька важливих складників самостійної діяльності. Насамперед це можливість працювати з записами відеоконференцій та слайд-лекціями, що допомагає краще засвоїти базові теоретичні положення. Також значна увага приділяється творчому переосмисленню досвіду та вмінню планувати власну роботу на тривалий термін (семестр чи рік).

Окрім цього, здобувач вчиться справлятися з великими обсягами інформації, брати участь у наукових дискусіях та інтегрувати знання з різних суміжних предметів. Важливою частиною є і безпосередня наукова робота: написання тез, контрольних та курсових проєктів, а також проведення власних прикладних досліджень. Все це сприяє розвитку впевнених навичок роботи з технікою та формування звички постійно контролювати власну пізнавальну активність.

Хоча може здатися, що комп'ютерні технології – це лише технічний додаток до звичного навчання, насправді вони змінюють саму суть взаємодії між учасниками освітнього процесу. У дистанційному форматі роль викладача суттєво трансформується: він перестає бути єдиним джерелом знань, як це було

при прямому контакті в аудиторії. Тепер викладач стає швидше порадиником, експертом та консультантом. Така модель управління навчанням відповідає західним стандартам і часто визначається як «т'юторинг».

Організація навчального процесу в дистанційному форматі охоплює цілий комплекс етапів: від чіткої постановки завдань і надання доступу до джерел інформації до проведення індивідуальних консультацій. Важливими елементами тут є не лише контроль з боку викладача, а й взаємний контроль серед здобувача, а також аналіз отриманих результатів для подальшого корегування програми. Успіх такої взаємодії безпосередньо залежить від обраних засобів комунікації, які забезпечують зв'язок між усіма учасниками [14].

Підсумовуючи аналіз різних підходів до визначення «дистанційного навчання», можна констатувати, що це особлива, сучасна форма здобуття освіти. Вона базується на використанні специфічного інструментарію та нових моделей спілкування між викладачем і здобувачем. Попри свою технологічність, дистанційне навчання зберігає класичну структуру освітньої системи. Воно має чітко визначені цілі, що продиктовані запитом суспільства, відповідний зміст, навчальні плани та програми, а також специфічні методи та організаційні форми, адаптовані до цифрового середовища.

На основі аналізу можна виокремити такі ключові елементи дистанційної освіти: безпосередні учасники, взаємодія у реальному часі та класичні складники навчання (цілі, методи, форми та інструменти). Головною перевагою онлайн-зустрічей «тут і зараз» є можливість миттєвого залучення здобувачів у процес. Це нагадує прямий ефір, де завдяки відеозв'язку, аудіо та чатам створюється простір для живого спілкування між викладачем і аудиторією.

Синхронний формат, який включає вебінари, відеоконференції та тренінги, має низку позитивних сторін. Насамперед це:

- швидка реакція викладача: можливість одразу роз'яснити складні терміни чи теорії, щойно вони викликають труднощі;

- командна робота: умови для групових вправ, які розвивають навички співпраці та професійної комунікації;
- висока залученість: активні дискусії підтримують інтерес до предмета та стимулюють бажання вчитися.

Водночас такий формат має і свої слабкі місця. Здобувачі змушені підлаштовуватися під загальний графік та ритм групи. Бувають моменти, коли доводиться чекати, поки викладач надає індивідуальну допомогу комусь іншому. Крім того, успіх заняття значною мірою залежить від того, наскільки вправно викладач володіє технікою. Не менш важливими є технічні вимоги до інтернету та певні труднощі з об'єктивною перевіркою знань. Також варто враховувати, що через індивідуальні особливості сприйняття не всім учасникам однаково легко засвоювати матеріал через монітор.

Для того, щоб навчання було успішним, ключовою умовою є якісна взаємодія та налагоджена комунікація між усіма учасниками процесу. Проте дистанційне спілкування має свої специфічні риси, які відрізняють його від звичних «живих» зустрічей. Часто онлайн-взаємодія здається дещо «знеособленою», що вимагає від здобувача й викладача вищого рівня самоконтролю. На жаль, такий формат іноді може призводити до послаблення загальноприйнятих етичних норм та правил спілкування, які зазвичай легше підтримувати при особистому контакті.

Важливо розуміти, що будь-який контакт через інтернет – це лише опосередкована форма комунікації. Якщо порівнювати її з реальним спілкуванням, дистанційний формат часто стає більш стислим, менш емоційним та поверхневим. Процес накопичення інформації зазвичай випереджає її детальне обговорення. Це може негативно впливати на культуру письма та загальну грамотність здобувачів. Також спостерігається тенденція до скорочення часу, коли учасники можуть проявити свою індивідуальність: замість цього спілкування стає більш офіційним, рольовим, а інколи й конфліктним [26].

Сьогодні дистанційне навчання зазвичай впроваджується у двох основних варіантах:

1. Повністю дистанційна форма: виступає як самостійний шлях здобуття освіти, де здобувачі працюють виключно віддалено і не відвідують навчальний заклад фізично.
2. Змішане навчання: передбачає інтеграцію дистанційних технологій у будь-яку форму освіти (денну, заочну чи екстернат). У цьому випадку частина занять проходить в аудиторіях (офлайн), а частина – за допомогою цифрових платформ (онлайн).

Можна виокремити кілька стратегічних цілей, які ставлять перед собою заклади вищої освіти, впроваджуючи дистанційні технології:

- підтримка класичної освіти: використання онлайн-платформ як доповнення до традиційних курсів або для їх проведення на відстані;
- якісне оновлення навчання: загальне покращення освітнього процесу та підготовка фахівців, які будуть затребуваними та конкурентними на сучасному ринку праці;
- інклюзивність та охоплення: залучення ширшої аудиторії, зокрема тих здобувачів, які з об'єктивних причин не мають змоги відвідувати університет за звичним графіком;
- інтеграція: формування цілісного цифрового інформаційного простору всередині навчального закладу [19].

Головне завдання таких технологій полягає у створенні максимально комфортних і ефективних умов для здобуття знань здобувачами. Водночас це стимулює і професійне зростання викладачів, які змушені опановувати нові психолого-педагогічні методи та сучасні ІТ-інструменти для перепідготовки.

Технічною основою для реалізації дистанційного навчання є спеціалізовані програмні платформи. Вони виступають віртуальним середовищем, де викладачі

розміщують контент, взаємодіють зі здобувачами, контролюють рівень знань та адмініструють навчальний процес.

Сьогодні таке середовище зазвичай будується двома шляхами: використання комплексних систем, таких як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams або Zoom, які дозволяють зібрати всі інструменти в одному місці; інтеграція окремих інтернет-сервісів: поєднання електронної пошти, блогів, онлайн-дошок, месенджерів та електронних бібліотек для створення гнучкої навчальної екосистеми [20].

Використання дистанційних технологій в освіті має на меті не лише засвоєння знань, а й розвиток глибших професійних навичок. Зокрема, це стосується комунікативної компетентності через онлайн-взаємодію, вміння критично аналізувати інформацію з різних цифрових джерел та здатності до автономного навчання. Такий формат стимулює розвиток важливих особистісних якостей: активності, відповідальності, креативності та цілеспрямованості. У результаті здобувач вчиться ефективно працювати в команді через екран монітора, вдосконалює свої «м'які навички» (soft skills) та цифрову грамотність. Крім того, це вимагає від майбутнього фахівця вміння самостійно шукати мотивацію та вибудовувати власну освітню траєкторію.

Для здобувачів освіти дистанційний формат має низку очевидних переваг:

- гнучкість – можливість підлаштовувати темп вивчення матеріалу під власні потреби та ритм життя;
- доступність – шанс повторно переглядати складні теми та самостійно визначати прогалини у знаннях;
- психологічний комфорт – зниження рівня фізичної втоми та емоційної напруги, пов'язаної з перебуванням у великих групах чи тривалими поїздками;
- вміння вчитися – розвиток навичок самоосвіти, що є критично важливим для сучасного спеціаліста.

Водночас не варто ігнорувати й суттєві недоліки. Найбільшими проблемами є дефіцит живого соціального контакту, ризик постійного перебування у віртуальному світі («життя в гаджеті») та обмежена кількість годин для відпрацювання практичних навичок, які потребують безпосередньої присутності.

## **1.2. Психологічна трансформація особистості здобувача вищої освіти в умовах онлайн-навчання**

Розглядаючи психологічну сферу здобувача, ми маємо на увазі цілісну систему психічних процесів, рис та станів, які проявляються в його навчанні, майбутній професії, особистому житті та спілкуванні. Для того, щоб об'єктивно оцінити, як саме дистанційне навчання впливає на здобувача, необхідно спершу визначити певний «еталон» або нормативний критерій для порівняння. У цьому контексті важливо проаналізувати портрет психологічно здорової особистості.

Саме поняття «психологічне здоров'я» було науково обґрунтоване І. В. Дубровіною у 1991 році. Вона розглядає його як динамічну систему якостей, що забезпечують внутрішню гармонію людини та її адекватну взаємодію із соціумом. Це свого роду фундамент, який дозволяє особистості повноцінно функціонувати та розвиватися протягом життя [4].

Більш детально критерії психологічного здоров'я розкрито у концепції А.Елліса. Спираючись на його підхід, можна виділити ключові характеристики, які визначають психологічне благополуччя здобувача освіти:

- інтерес до власного «Я» – здатність ставити свої потреби в пріоритет, зберігаючи при цьому емоційну чутливість та готовність підтримати близьких;

- соціальна орієнтованість – активна взаємодія з оточенням, дотримання моральних норм та здатність будувати конструктивні стосунки в колективі;
- автономність та самоконтроль – вміння брати відповідальність за власні рішення та життя, не потребуючи постійної зовнішньої підтримки;
- стійкість до труднощів (толерантність до фрустрації) – здатність адекватно сприймати власні та чужі помилки без зайвого самокатування чи осуду;
- гнучкість та відкритість – пластичність мислення, відмова від жорстких стереотипів та готовність до змін;
- розуміння невизначеності – спокійне ставлення до того, що світ не завжди передбачуваний, і відсутність гострої потреби в повному контролі над майбутнім;
- творча спрямованість – наявність захоплень чи планів, які вимагають активності та приносять інтелектуальне задоволення;
- раціональність – прагнення до об'єктивного аналізу своїх емоцій та дій;
- самоприйняття – позитивне ставлення до себе незалежно від оцінок оточуючих чи зовнішніх успіхів;
- здатність до обґрунтованого ризику – готовність діяти та пробувати нове, навіть якщо є ймовірність невдачі;
- розумний гедонізм – пошук балансу між задоволенням у теперішньому моменті та турботою про майбутні перспективи;
- емоційна відповідальність – розуміння того, що людина сама є автором своїх почуттів, та уникнення звинувачень на адресу інших чи обставин [34].

Для того, щоб отримати якісну професійну підготовку, здобувачі щодня залучають складні когнітивні механізми, використовуючи різні канали сприйняття: зоровий, слуховий, а також тактильний та кінестетичний. Соціальний контакт є базовою умовою цього процесу, адже саме під час постійної комунікації з викладачами та колегами відбувається обмін досвідом,

аналіз та засвоєння нової інформації, яка згодом інтегрується у власний інтелектуальний багаж здобувача. Проте перехід на дистанційну форму навчання створює суттєві перешкоди у цих звичних процесах. Зокрема, стає складніше організувати групову роботу, підтримувати живий діалог із викладачем та виконувати практичні чи лабораторні завдання. Крім того, такий формат значно обмежує можливості для емоційного та творчого самовираження здобувачів.

Соціально-психологічна складність онлайн-навчання передусім зумовлена трансформацією так званої «соціальної присутності» як викладача, так і самого здобувача освіти. Під цим поняттям ми розуміємо рівень включеності людини у міжособистісну взаємодію. Саме це відчуття дозволяє нам сприймати співрозмовника по той бік екрана не просто як цифрове зображення, а як реальну, живу особистість.

У системі дистанційної освіти зазвичай виділяють три основні ролі: викладача, інструктора та здобувача. Ефективність їхньої взаємодії безпосередньо залежить від того, чи вдасться сформувати відчуття спільності всередині цієї віртуальної групи, що є досить непростим завданням при використанні виключно інтернет-технологій [26].

Аналіз наукових праць таких дослідників, як Д. Кіган, М. Смульсон, В. Панферов, З. Ржевська-Штефан та інших, вказує на неоднозначність оцінок впливу дистанційної освіти на особистість здобувача [7; 26]. Спираючись на їхні доробки, можна виокремити як суттєві переваги, так і серйозні виклики для психологічної сфери здобувача. До позитивних чинників фахівці відносять:

- студентоцентрованість – акцент зміщується з формальних інституційних структур на потреби конкретної особистості;
- рівні можливості та гнучкість – кожен отримує однаковий доступ до ресурсів незалежно від місця перебування. можливість самостійно формувати графік та облаштовувати робоче місце сприяє розвитку автономії;

- розвиток самоорганізації – дистанційний формат активізує навички планування, відповідальності та вміння розставляти пріоритети як у здобувачів, так і у викладачів;
- інформаційна насиченість – широкий доступ до баз даних та можливість одночасно працювати з великими обсягами інформації створюють новий, глобальний освітній простір;
- індивідуалізація – здобувач може обирати власний стиль навчання, що дозволяє краще адаптувати освітній процес до особливостей свого темпераменту.

Водночас науковці виділяють і негативні аспекти, які можуть деструктивно впливати на психологічний стан:

- залежність від рівня самосвідомості – система ефективна лише для тих, хто має високу внутрішню мотивацію і не потребує зовнішнього «контролюючого» впливу викладача;
- ризик соціальної ізоляції – зміна характеру комунікації часто призводить до відчуття відстороненості від групи, дефіциту живого спілкування та втрати емоційного зв'язку з освітнім процесом;
- когнітивне перевантаження – утримання уваги в цифровому середовищі вимагає значно більших вольових зусиль. Відсутність миттєвого зворотного зв'язку (в асинхронному режимі) може посилювати відчуття втрати контролю над результатами навчання;
- мотиваційні ризики – через відсутність «аудиторної атмосфери» потенціал до навчання може знижуватися, що вимагає постійної компенсації через глибоку академічну інтеграцію та самодисципліну.

Окрім зазначеного, часто виникає дисонанс між реальними процесами та очікуваннями здобувачів щодо змісту й організації навчання. Це призводить до зниження відвідуваності теоретичних занять та появи відчуття марнотратства під

час групової роботи, якщо вона не була належним чином структурована. Не менш важливим фактором є технічна залежність: наявність якісного обладнання та стабільного інтернету стає критичною умовою успіху. Також суттєво ускладнюється процедура об'єктивного оцінювання знань, а практична підготовка в дистанційному форматі вимагає принципово нових методологічних підходів.

На сьогодні стимулювання мотивації в умовах цифрової освіти перетворилося на серйозний виклик. Незвичність такого формату змушує і здобувачів, і викладачів проходити через непростий період адаптації. У результаті накопичення технічних та комунікаційних труднощів обидві сторони освітнього процесу часто стикаються з емоційним виснаженням та втратою початкового інтересу до навчання.

Дослідження цієї проблеми є критично важливим, адже воно дає змогу зрозуміти, як підтримувати залученість здобувачів у такий непростий для освіти період. Загалом, навчальна мотивація – це багатогранне явище. Її формування залежить від цілого спектра внутрішніх чинників: рис характеру, вікових особливостей, інтересів, здібностей та природних талантів. Водночас не менш вагомим є вплив самого закладу освіти: те, як університет заохочує здобувачів, які умови для розвитку створює та які професійні перспективи відкриває перед випускниками [5].

Варто зауважити, що мотивація в умовах традиційного та дистанційного навчання працює за різними механізмами. Брак «живого» спілкування з викладачами та колегами, відсутність безпосереднього емоційного обміну та оперативного зворотного зв'язку – все те, що є природним для очних занять – у цифровому середовищі стає дефіцитом. Саме ці втрати найчастіше стають причиною зниження навчального інтересу та продуктивності здобувачів [6].

Досліджуючи трансформацію мотиваційної сфери під час переходу на онлайн-навчання, М. Мітер виділяє кілька критичних аспектів, що базуються на

самооцінці здобувачів. Зокрема, автор звертає увагу на такі закономірності як фактор екстраверсії – обмеження соціальних контактів найболючіше б'є по студентах-екстравертах. Для тих, чия активність живиться через соціальну інтеграцію, дефіцит спілкування стає причиною втрати інтересу до навчання, що згодом негативно позначається на їхній успішності. Парадокс високої якості – цікавим є спостереження, що здобувачі, які мали високі показники до переходу в онлайн, можуть демонструвати схильність до прокрастинації. Це пояснюється певною самовпевненістю або складністю адаптації високих стандартів роботи до нових дистанційних умов. Проблема цілепокладання – особи, які мають низький рівень усвідомленості власних цілей та слабку самодисципліну, найчастіше стикаються з падінням загальної мотивації. Труднощі з плануванням часу та самостійною постановкою завдань у дистанційному форматі лише загострюють схильність до відкладання справ «на потім».

Окремо варто відзначити роль соціального капіталу. Здобувачі старших курсів, які вже мають сформоване коло спілкування та налагоджені стосунки з викладачами, значно легше переносять онлайн-формат. Накопичена раніше соціальна взаємодія слугує для них «подушкою безпеки», що дозволяє зберігати стабільну мотивацію та рівень знань.

Водночас дослідження З. Ржевської-Штефан, проведене серед першокурсників, дає дещо неочікувані результати. Було встановлено, що дистанційна форма (на відміну від заочної) часто корелює з вищими показниками внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги, ніж традиційне очне навчання [23]. Це може свідчити про те, що для нового покоління здобувачів можливість самостійного керування освітнім процесом є важливим фактором професійного самоствердження.

Важливим аспектом адаптації до цифрової освіти є індивідуальні біологічні ритми здобувачів. Спираючись на дослідження К. Рендлера, М. Хорзума та К.Фолмера, можна стверджувати, що готовність до онлайн-навчання тісно

пов'язана з хронотипом особистості. Зокрема, здобувачі «вечірнього типу» (так звані «сови») демонструють вищу пристосованість до дистанційного формату. Це пояснюється специфікою їхньої активності: можливість самостійно планувати графік дозволяє їм зміщувати пік навчального навантаження на зручний для них час, що краще відповідає їхнім внутрішнім ритмам. Окрім хронотипу, на прийняття нових форм освіти суттєво впливають вікові характеристики та загальний спосіб життя здобувачів.

Додаткову глибину розумінню цього питання надають праці К. Бхагата, Л. Ву та Ч. Чанга, які аналізують вплив фундаментальних рис особистості на сприйняття цифрового освітнього середовища [32]. На основі їхніх розвідок можна зробити такі висновки. Здобувачі з високими показниками нейротизму зазвичай болісно сприймають перехід в онлайн. Їхня схильність до тривожності та негативної інтерпретації змін призводить до швидкої втрати мотивації в умовах невизначеності, які часто супроводжують дистанційне навчання. На противагу цьому, особистості з високим рівнем інтелекту та широким кругозором сприймають онлайн-формат позитивно. Завдяки когнітивній гнучкості вони бачать у дистанційних технологіях не перешкоду, а додатковий ресурс для поглиблення знань та ефективної самореалізації.

М. Смульсон розглядає перехід до дистанційної форми навчання крізь призму концепції готовності, трактуючи її як динамічну відповідність між самою діяльністю та її суб'єктом. Фундаментом такої готовності виступає категорія «проєкту» – це ментальна передумова майбутнього об'єкта навчання, що містить його чіткі характеристики та параметри. Унікальність дистанційного формату полягає в тому, що саме здобувач стає повноправним власником цього «проєкту». Він самостійно визначає траєкторію своєї освіти, наповнює її змістом та несе відповідальність за кінцеві результати [26].

Проте аналіз впливу цифрового середовища був би неповним без врахування вікових особливостей студентства. Цей період життєвого шляху

спрямований на вирішення критичних психологічних завдань: остаточне професійне самовизначення; формування соціальної зрілості та активності; опанування навичок інтеграції в нові соціальні групи.

Отже, дистанційне навчання фактично формує для здобувача деприваційне середовище, у якому блокуються ключові психологічні потреби. Це зумовлено тривалим перебуванням у замкненому просторі (від 1 до 4 пар щодня) та відсутністю можливості для реальної, багатогранної комунікації.

Крім того, такий формат навчання часто супроводжується хронічною втомою, стресом та високим інтелектуальним навантаженням. Стрес у цьому контексті діє комплексно: він не лише провокує нервово-психічне напруження та негативні емоційні стани, а й стає причиною зниження працездатності, дезорганізації навчального процесу та, як наслідок, погіршення успішності.

Для більшості здобувачів освіти перехід на дистанційну форму став викликом, що вимагає тривалої та складної адаптації. Самостійне опрацювання великих обсягів інформації та сприйняття матеріалу через екран монітора без «живого» контакту з групою та викладачем виявляється надміру виснажливим завданням.

У зв'язку з цим спостерігається стрімке падіння рівня мотивації, що потребує негайного впровадження коригувальних заходів. Зокрема, відновлення комунікативної сфери. Оскільки цей аспект страждає найбільше, необхідно штучно створювати умови для активної взаємодії. Це можливо через впровадження колективних проєктів, партнерських завдань, спільну розробку рефератів та презентацій у малих групах. Стимулювання креативності – здобувачі відчувають значний прилив мотивації, коли мають змогу виявити свої творчі здібності. Важливо пропонувати завдання, які виходять за межі сухого відтворення матеріалу і дають простір для авторського бачення. Актуалізація знань – для підтримки інтересу важливо демонструвати соціальну значущість

навчального матеріалу, проводячи прямі паралелі між теорією та реальним життям, що допомагає здобувачам бачити сенс у своїй діяльності.

### **1.3. Специфіка психологічних труднощів здобувачів у процесі дистанційного навчання**

Постійна концентрація на технічних засобах та тривале перебування у віртуальному просторі неминуче трансформують внутрішній стан здобувача. Успішне функціонування в такому специфічному середовищі висуває до особистості низку нових психологічних вимог. Зокрема, критично важливими стають навички фільтрації інформаційного потоку, вміння лаконічно формулювати запити, раціонально розподіляти інтелектуальне навантаження та оперативно опрацьовувати великі масиви даних.

Проте цифрова форма подачі знань має свої приховані виклики. Фрагментарність та дисперсність (розпорошеність) інформації суттєво підвищують рівень когнітивного навантаження. Коли мозок змушений постійно перемикатися між різними форматами та джерелами, виникає ефект «інформаційного шуму». Це перенасичення негативно позначається на продуктивності здобувача та його здатності до глибокого засвоєння матеріалу.

Стає очевидним, що тривала взаємодія особистості з глобальними мережами – це не лише технічне питання, а потужний чинник впливу на психіку. Глибоке занурення у віртуальний світ без належної психологічної гігієни може мати серйозні наслідки для загального психологічного благополуччя та емоційної стабільності майбутніх фахівців.

Дистанційне навчання є складним, емоційно напруженим процесом, що висуває високі вимоги до адаптаційних ресурсів особистості. Специфіка цього формату полягає у необхідності самостійного вирішення навчальних завдань за відсутності фізичної присутності та безпосередньої підтримки одногрупників.

Такий підхід, що став масовим в умовах пандемії, радикально змінив освітній простір, зробивши навчання переважно відокремленим та індивідуалізованим.

За таких обставин здобувачі стають вразливими до низки негативних психічних станів. Основними чинниками їх виникнення є: хронічна інтелектуальна втома; висока нервово-психічна напруга; комунікативний дефіцит; труднощі у досягненні компромісів та вирішенні конфліктних ситуацій у віртуальному режимі.

Центральне місце серед негативних емоційних реакцій займає явище тривоги. У психологічному контексті тривога описується як складний, суб'єктивно неприємний стан, що супроводжується відчуттям неспокою, внутрішнього напруження та нервозності [3]. В умовах онлайн-навчання цей стан може набувати хронічного характеру через постійну невизначеність, страх технічних збоїв або труднощі з адекватною оцінкою власних успіхів за відсутності емоційного відгуку від викладача.

Механізм виникнення такого стану запускається тоді, коли певний зовнішній чинник інтерпретується суб'єктом як потенційна загроза чи небезпека. Головним каталізатором тривоги зазвичай виступає ситуативна невизначеність. Якщо відхилення від емоційної норми стає систематичним, стан напруженості закріплюється і з часом трансформується у стійку індивідуальну властивість особистості – тривожність.

Навчальна діяльність здобувачів у дистанційному форматі нерозривно пов'язана з інтенсивними емоційними навантаженнями та стресовими ситуаціями. У психологічному контексті стрес визначається як неспецифічна відповідь організму на будь-яку висунуту до нього вимогу. Формування стресової реакції є складним процесом, у якому задіяні як зовнішні (соціально-психологічні), так і внутрішні (індивідуально-психологічні) чинники [3].

Поряд із тривожністю, однією з найгостріших психологічних проблем дистанційного навчання є виснаження, втома – специфічний стан, що виникає

внаслідок інтенсивної навчальної активності та характеризується тимчасовим зниженням працездатності під впливом тривалих навантажень. Суб'єктивно цей стан проявляється через комплекс симптомів: відчуття слабкості, млявості, фізичного дискомфорту та втрати енергії.

Для більш глибокого розуміння природи втоми у цифровому освітньому середовищі варто розглянути його прояви на різних рівнях особистісного функціонування. На фізіологічному рівні спостерігається зростання інертності нервових процесів, що уповільнює реакції організму на зовнішні стимули. На психологічному рівні фіксується зниження сенсорної чутливості, порушення динаміки пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення), а також деструктивні зміни в емоційній стійкості та мотивації. Поведінковий рівень проявляється як деградація продуктивності навчальної діяльності, зниження швидкості виконання завдань та зростання кількості помилок [3].

Виснаження в умовах дистанційної освіти часто має індивідуальний характер адаптаційної реакції. Здобувачі нерідко суб'єктивно сприймають обсяг навантаження як такий, що значно перевищує норми традиційного навчання. Це пов'язано з необхідністю самостійно структурувати великі масиви інформації без безпосередньої координації з боку викладача.

Варто наголосити, що трансформація освітньої взаємодії в Україні відбувалася в екстремальних умовах: спочатку через пандемічні обмеження, а згодом – у ситуації воєнного стану.

Поєднання дистанційного формату із хронічним стресом війни призвело до суттєвих зрушень у динаміці спілкування між суб'єктами навчання, посилюючи ризики емоційного вигорання та психологічного виснаження обох сторін [3].

Ефективність і адекватність сприйняття навчальної інформації безпосередньо залежать від наявності або відсутності комунікативних бар'єрів. У психологічному контексті такий бар'єр розглядається як специфічна перешкода,

що заважає повноцінному обміну даними між суб'єктами навчання, призводячи до викривлення або суттєвої модифікації змісту повідомлення.

У системі дистанційної освіти традиційно виділяють кілька типів психологічних бар'єрів:

- семантичний, що виникає через використання багатозначних термінів або різне тлумачення понять учасниками діалогу;
- стилістичний з'являється у разі невідповідності форми подачі матеріалу очікуванням або рівню підготовки аудиторії (наприклад, надмірна офіційність чи, навпаки, занадто спрощений стиль);
- логічний формується, коли структура міркувань викладача є занадто складною або нелінійною для сприйняття здобувачів через екран монітора.

Особливу небезпеку становить трансформація комунікативного бар'єра у міжособистісних відносинах. У такому разі суб'єктивне почуття недовіри, антипатії або відчуженості щодо викладача автоматично проєктується на навчальний предмет, викликаючи його відторгнення. Подібні сценарії часто активують механізми психологічного захисту у здобувачів, що проявляється у зниженні уваги, ігноруванні завдань або формальному підході до навчання. Відтак, особистісні характеристики викладача та його здатність до емпатії в цифровому середовищі стають ключовими факторами забезпечення психологічного комфорту та академічної успішності здобувачів [17].

Узагальнюючи результати досліджень сучасних науковців, можна констатувати, що дистанційне навчання створює специфічне поле труднощів, які мають комплексний характер. Найбільш критичні деструктивні чинники зосереджені у сфері міжособистісної взаємодії «здобувач – викладач».

Окремої уваги заслуговує питання особистісного впливу педагога. У традиційній системі викладач транслює знання не лише через академічний контент, а й через «живий» приклад: власну поведінку, манери, професійні звички та харизму. Дистанційний формат суттєво нівелює цей виховний аспект.

Фізична віддаленість та опосередкованість екраном монітора створюють «фільтр», який перешкоджає максимальній реалізації психолого-педагогічного потенціалу особистості викладача, що може призводити до певної дегуманізації освітнього процесу.

Трансформація освітнього процесу призвела до того, що домінуючою формою навчання стала інтенсивна самотійна робота. За таких умов успішність професійного становлення здобувача тепер критично залежить від його внутрішніх ресурсів: рівня мотивації, навичок самоменеджменту, стресостійкості та загальної особистісної зрілості. Проте різке ускладнення умов та дефіцит зовнішнього контролю актуалізують ризик поширення такого деструктивного явища, як академічна прокрастинація [28].

Проблема прокрастинації залишається об'єктом пильної уваги як вітчизняних, так і закордонних психологів. Попри розмаїття підходів, дослідники одностайні в тому, що суттю цього феномену є свідоме відкладання необхідних дій, навіть за умови повного усвідомлення імовірних негативних наслідків. Зокрема, С. Соболева визначає прокрастинацію як суб'єктивне, інтенційне зволікання із виконанням задуманих дій, що згодом спричиняє низку психологічних та академічних проблем [27].

З огляду на багатогранність цього явища, наукова спільнота прагне до його чіткої систематизації. Однією з найбільш релевантних та визнаних класифікацій є модель, розроблена під керівництвом Н. Мілграма. Вона дозволяє диференціювати прокрастинацію за сферами прояву, виокремлюючи п'ять ключових видів цього стану.

Згідно з класифікацією Н. Мілграма, прокрастинація не є однорідним явищем і проявляється у різних сферах життєдіяльності особистості. Вчені виділяють п'ять основних видів цього феномену:

- побутова (щоденна) прокрастинація виражається у систематичному відкладанні рутинних справ та регулярних домашніх обов'язків (прибирання, приготування їжі, закупівля продуктів тощо);
- прокрастинація у прийнятті рішень характеризується нездатністю особи вчасно зробити вибір, навіть якщо йдеться про дріб'язкові або несуттєві питання;
- невротична прокрастинація є більш глибокою формою, що стосується доленосних життєвих виборів. Це тривале відтермінування рішень щодо професійної самореалізації, створення сім'ї або інших стратегічних кроків, що мають значний вплив на майбутнє;
- компульсивна прокрастинація поєднує в собі ознаки поведінкового відкладання справ та нерішучості у виборі. Вона має стійкий характер і часто супроводжується внутрішньою напругою;
- академічна прокрастинація – специфічний вид зволікання, що безпосередньо стосується освітнього процесу. Вона виявляється у відкладанні написання робіт, підготовки до іспитів та виконання поточних навчальних завдань.

Саме академічна прокрастинація в умовах дистанційного навчання набуває особливої гостроти. Аналіз психологічних аспектів діяльності здобувачів показує, що відсутність зовнішнього структурування часу у віртуальному середовищі перетворює цей вид прокрастинації на один із головних бар'єрів успішного професійного становлення.

Дослідження О. Столярчук, О. Сергєєнкової та О. Коханової дозволяють простежити специфічну динаміку сприйняття прокрастинації здобувачами залежно від етапу їхнього навчання. Автори виділяють суттєві розбіжності між першокурсниками та здобувачами третього курсу в оцінці причин власного зволікання [29]. Здобувачі I курсу пов'язують прокрастинацію насамперед зі

стресовими умовами дистанційного формату, браком вольової саморегуляції та суб'єктивним відчуттям лінощів. Для них характерна реакція протесту на навчальне навантаження, проте вони рідше скаржаться на вимогливість викладачів. Здобувачі III курсу визначають реакцію протесту як ключовий чинник. На відміну від молодших колег, вони гостріше відчувають тиск з боку викладацького складу та сильніше піддаються стресу, зумовленому тривалими карантинними обмеженнями. Щодо психологічних та академічних наслідків прокрастинації, дані виявляють тривожну тенденцію, що представлені у Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1. Наслідки прокрастинації для здобувачів

<b>Наслідок прокрастинації</b>	<b>Здобувачі I курсу</b>	<b>Здобувачі III курсу</b>
Погіршення емоційного стану (тривога, провина)	81%	87%
Послаблення інтересу до навчання	27%	40%
Зниження академічної успішності	30%	13%

Ці результати знаходять підтвердження у працях С. Соболевої, яка розширює перелік детермінант академічної прокрастинації. До них дослідниця відносить відсутність внутрішньої мотивації, екзистенційний стрес (страх перед майбутнім), несформованість ієрархії цілей та невміння планувати діяльність. Важливу роль також відіграють зовнішні чинники: неефективний менеджмент з боку викладачів, дефіцит «живого» спілкування та надмірна кількість віртуальних дистракторів (відволікаючих факторів) [27].

Узагальнюючи погляди науковців, зокрема О. Белова, можна стверджувати, що дистанційний формат навчання провокує стійке зростання рівня тривоги, дратівливості та загальне погіршення емоційного фону. Це супроводжується деструкцією комунікативної сфери, що в сукупності створює серйозні перешкоди для гармонійного професійного та особистісного розвитку здобувачів освіти [2].

Особливої уваги заслуговують результати досліджень Е. Старк, які вказують на якісну відмінність мотиваційної структури здобувачів. Згідно з отриманими даними, онлайн-навчання призводить до тотального зниження мотиваційного потенціалу: у здобувачів дистанційної форми рівень як внутрішньої (інтерес до самого процесу пізнання), так і зовнішньої мотивації (прагнення до успіху, оцінок, кар'єри) виявляється значно нижчим, ніж у їхніх колег, що навчаються очно [35].

Підсумовуючи, слід зазначити, що проблематика дистанційного навчання має комплексний характер і охоплює технологічний, методологічний та, насамперед, психологічний аспекти. Ігнорування останнього при розробці освітніх програм створює низку критичних ризиків для вищої школи.

Недостатня увага до таких феноменів, як хронічний стрес, депривація та психологічне виснаження користувачів онлайн-платформ, призводить до кумулятивного негативного ефекту. На індивідуальному рівні спостерігається стрімка деградація психоемоційного стану, що виражається у зростанні тривожності та апатії. На академічному рівні відбувається значне зниження здатності здобувачів до засвоєння матеріалу, що нівелює академічні результати та продуктивність діяльності. На системному рівні виникає загроза втрати інвестицій в освіту (як державних, так і приватних) через масову відмову здобувачів від навчання або радикальну зміну їхніх освітніх планів.

Таким чином, психологічний супровід та адаптація методик дистанційного навчання до когнітивних і емоційних потреб здобувачів є не просто

рекомендацією, а необхідною умовою збереження кадрового та інтелектуального потенціалу країни в умовах глобальних трансформацій.

## **Висновки до Розділу 1**

Здійснений теоретичний аналіз психологічних особливостей діяльності та трансформації особистості здобувачів в умовах дистанційного навчання дозволяють встановити, що перехід до онлайн-формату радикально змінює освітню взаємодію, перетворюючи її на деприваційне середовище. Основними викликами для здобувача стають ізоляція, дефіцит «живої» комунікації та сенсорний голод, що призводить до зростання нервово-психічного напруження та зниження адаптаційних можливостей особистості.

З'ясовано, що тривала цифрова взаємодія супроводжується ризиками «біоритмічного дисонансу» та інформаційного перевантаження. Це проявляється у виникненні стійкого стану втоми, зниженні концентрації уваги та порушенні динаміки пізнавальних процесів. Ситуативна невизначеність та страх технічних збоїв стають каталізаторами високої тривоги, яка при систематичному впливі трансформується у стійку особистісну рису – тривожність.

Аналіз наукових підходів показав, що дистанційне навчання є сприятливим підґрунтям для поширення прокрастинації. Встановлено, що причини цього явища відрізняються залежно від етапу навчання: якщо першокурсники більше страждають від браку вольової регуляції, то здобувачі старших курсів демонструють реакцію протесту на навантаження та вищий рівень емоційного виснаження.

Доведено, що онлайн-формат має переважно деструктивний вплив на вмотивованість здобувачів. Відбувається одночасне зниження як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації, що пов'язано з ерозією соціального поля навчання та відчуженістю від академічної спільноти. Виявлено, що дефіцит невербальної інформації та затримки у зворотному зв'язку створюють комунікативні бар'єри

(семантичні, логічні, стилістичні). Це обмежує можливість особистісного впливу викладача на здобувача та провокує в останніх механізми психологічного захисту, що негативно позначається на якості засвоєння професійних знань.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

### 2.1. Процедура та методики емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних проблем здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання було організовано та проведене на базі кафедри практичної психології Навчально-наукового інституту управління, психології та безпеки.

У дослідженні взяли участь 40 здобувачів вищої освіти 3-го та 4-го курсів, які на момент опитування перебували на дистанційній формі навчання. Віковий діапазон респондентів склав від 20 до 26 років. Гендерний розподіл вибірки: 30 жінок (75%) та 10 чоловіків (25%).

Збір емпіричних даних здійснювався у дистанційному форматі з використанням хмарних технологій. На підготовчому етапі було розроблено діагностичний комплекс у формі електронного опитувальника на платформі Google Forms. Опитування проводилося на засадах добровільності та анонімності. Кожен учасник отримав чіткий інструктаж щодо порядку заповнення форм та був ознайомлений із метою дослідження.

Для комплексного вивчення особливостей психологічного профілю здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання було використано такий діагностичний інструментарій:

- методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, що дозволяє оцінити рівень психологічного дискомфорту, викликаного умовами дистанційного навчання та діагностує чотири домінуючі психічні стани: тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність.
- методика «Мотивація успіху і боязнь невдач» А. Реана, яка допоможе простежити, як зміна формату навчання впливає на активність здобувачів та їхню готовність до подолання труднощів, визначаючи спрямованість

мотивації особистості на досягнення позитивного результату або на уникнення можливих невдач.

- «Шкала прокрастинації» Б. Такмана, що сприяє виявити схильність індивіда до відкладання виконання завдань «на потім», що є критичним аспектом у контексті самостійної роботи здобувачів в онлайн-середовищі, а також дозволяє кількісно оцінити рівень академічного зволікання та його зв'язок із загальною самоорганізацією.

Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка виділяє чотири базові шкали, що дозволяють оцінити адаптивний потенціал особистості в умовах зміненого формату навчання. Тривожність розглядається як стійка індивідуальна характеристика, що свідчить про низький поріг виникнення емоційного дискомфорту. В контексті нашого дослідження висока тривожність може бути пов'язана з очікуванням технічних збоїв, страхом перед іспитами в онлайн-форматі або загальною невизначеністю.

Фрустрація – психологічний стан, що виникає в ситуаціях, де здобувач стикається з об'єктивними або суб'єктивними перешкодами на шляху до мети (наприклад, неможливість повноцінно засвоїти матеріал через брак «живого» контакту з викладачем). Високий рівень фрустрації часто корелює з почуттям безпорадності та незадоволеності навчанням. Агресивність відображає рівень ворожої налаштованості до оточення. В умовах дистанційної ізоляції агресія може бути латентною (прихованою) і проявлятися у формі дратівливості під час групових чатів або негативізму щодо навчальних вимог. Ригідність характеризує когнітивну та поведінкову неповороткість – складність у зміні звичних алгоритмів дій. Оскільки онлайн-навчання вимагає високої гнучкості та швидкого опанування нових цифрових інструментів, висока ригідність може стати серйозним бар'єром для успішної адаптації здобувача.

Для дослідження вольової та стимулюючої складової навчальної діяльності здобувачів було використано методику «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А.

Реан). Цей інструментарій дозволяє диференціювати респондентів за вектором їхньої активності в умовах досягнення мети. В основі опитувальника лежить вимірювання двох альтернативних мотиваційних тенденцій:

- мотивація на успіх характеризується позитивною спрямованістю. Здобувачі з таким типом мотивації приступають до виконання завдань з надією на конструктивний результат. Вони впевнені у власних силах, виявляють наполегливість та орієнтовані на досягнення мети навіть в умовах дистанційних обмежень.
- мотивація на уникнення невдачі (страх невдачі) визначається негативною спрямованістю. Активність здобувача в такому разі зумовлена не бажанням досягти успіху, а прагненням уникнути осуду, низької оцінки або критики. Це часто призводить до підвищеної тривожності та академічного зволікання.

Для кількісного оцінювання схильності здобувачів до систематичного відкладання навчальних завдань було використано «Шкалу прокрастинації» Б. Такмана (Tuckman Procrastination Scale). Цей інструментарій вважається одним із найбільш надійних для вимірювання академічного зволікання та труднощів у саморегуляції. Коротка версія опитувальника містить 16 тверджень, що відображають типові поведінкові реакції особистості в ситуаціях, які вимагають своєчасного прийняття рішень або виконання конкретних дій. Респонденти оцінювали кожне твердження за п'ятибальною шкалою. Методика дозволяє виявити не лише факт відкладання справ, а й глибинні аспекти прокрастинації, такі як: схильність до затягування початку виконання неприємних завдань; труднощі у завершенні розпочатої роботи; нездатність до ефективного тайм-менеджменту в умовах свободи вибору (що є критичним для дистанційної освіти).

Надалі ці показники використовувались для проведення кореляційного аналізу з результатами методик Г. Айзенка та А. Реана, що дозволило встановити

взаємозв'язок між прокрастинацією, мотиваційним полюсом та домінуючими психічними станами здобувачів.

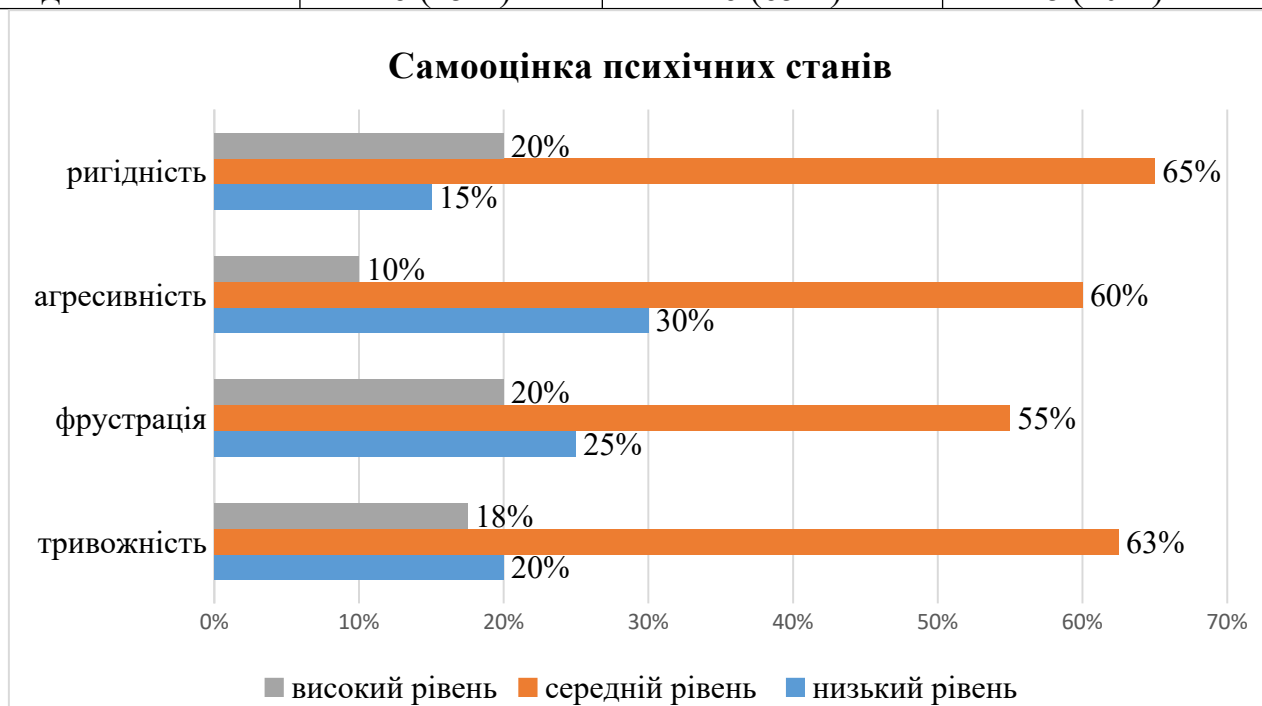
## 2.2. Аналіз результатів дослідження профілю сучасного здобувача

Першим етапом нашого аналізу стало вивчення домінуючих психічних станів у здобувачів за допомогою методики «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка. Узагальнені результати за методикою Г. Айзенка представлені у таблиці 2.1. та на рисунку 1.

**Таблиця 2.1.**

**Розподіл рівнів психічних станів здобувачів (n=40)**

Психічний стан	Низький рівень (кількість/%)	Середній рівень (кількість/%)	Високий рівень (кількість/%)
Тривожність	8 (20%)	25 (62,5%)	7 (17,5%)
Фрустрація	10 (25%)	22 (55%)	8 (20%)
Агресивність	12 (30%)	24 (60%)	4 (10%)
Ригідність	6 (15%)	26 (65%)	8 (20%)



**Рис. 1. Показники психічних станів здобувачів**

Аналіз отриманих даних свідчить, що більшість опитаних студентів 3-4 курсів (від 55% до 65%) демонструють середній рівень вираженості за всіма показниками, що є ознакою відносної психічної адаптації, що в умовах тривалого онлайн-навчання є достатньо очікуваним результатом. Проте потребує внутрішніх зусиль для підтримання рівноваги.

Середній рівень за шкалою «тривожність» характерний для 62,5% вибірки дослідження, що вказує на те, що дистанційне навчання сприймається як ситуація, що вимагає пильності, але не викликає дезорганізації поведінки. Проте 17,5% респондентів із високим рівнем тривожності перебувають у зоні ризику емоційного виснаження.

Для 55% вибірки характерний середній рівень фрустрації. Такі значення вказують на здатність долати труднощі в умовах онлайн-навчання. Проте значна частка осіб із середніми та високими показниками (разом 75%) свідчить про наявність прихованого незадоволення через неможливість повноцінної соціальної взаємодії та обмеження у навчальних ресурсах.

60% досліджуваних вибірки демонструють також середній рівень агресивності, який вказує на наявність певного рівня внутрішнього роздратування. Оскільки агресивність перебуває в межах норми, вона, швидше за все, трансформується у конструктивну активність або стримується завдяки механізмам саморегуляції. Низький відсоток високої агресивності (10%) свідчить про неконфліктність вибірки.

65% здобувачів проявили середній рівень ригідності, що вказує на те, що здобувачам старших курсів стає складніше гнучко перемикатися між новими формами роботи. Вони мають сталі звички до навчання, і необхідність постійно адаптуватися до нових платформ чи форматів викликає у них відчутний опір.

Отже за результатами показників методики «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка можна припустити, що досліджувана вибірка здобувачів не перебувають у кризовому стані, але їхні ресурси адаптації зосереджені на

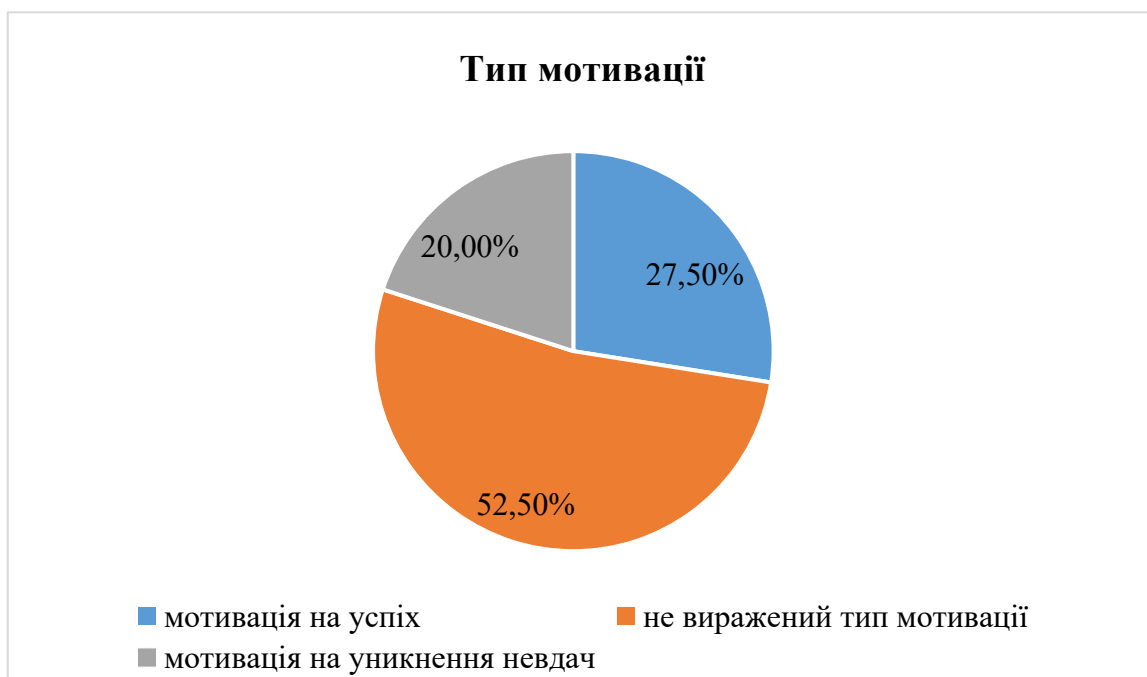
подоланні ригідності та стримуванні тривоги, що створює передумови для подальшого виникнення академічної прокрастинації.

Для визначення спрямованості мотивації особистості на досягнення позитивного результату або на уникнення можливих невдач було використано методику «Мотивація успіху і боязнь невдач» А. Реана, яка допоможе простежити, як зміна формату навчання впливає на активність здобувачів та їхню готовність до подолання труднощів. Отримані дані дозволяють зрозуміти, що саме є рушійною силою діяльності здобувачів освіти в умовах онлайн-формату. Результати розподілу за типами мотивації представлені у таблиці 2.2. та на рисунку 2.

**Таблиця 2.2.**

**Розподіл типів мотивації у здобувачів в (n=40)**

<b>Тип мотивації</b>	<b>Кількість осіб</b>	<b>Відсоткове співвідношення</b>
Мотивація на успіх (надія на успіх)	11	27,5%
Мотиваційний полюс не виражений (проміжний стан)	21	52,5%
Мотивація на уникнення невдач (страх невдачі)	8	20%



**Рис.2. Показники за методикою А. Реана**

Аналіз результатів свідчить про домінування невираженого мотиваційного полюсу (52,5%), що свідчить про те, що більше половини опитаних здобувачів перебувають у стані мотиваційної нестійкості, де прагнення до високих досягнень періодично змінюється бажанням просто уникнути академічних проблем.

Лише трохи більше чверті вибірки демонструють чітку спрямованість на результат. Для 27,5 % вибірки характерна «мотивація на успіх». Ці здобувачі зберігають активність навіть за відсутності прямого контролю викладача. У поєднанні з попередніми даними за Айзенком, це саме ті особи, які мають низький рівень тривожності та фрустрації.

Мотивація на уникнення невдач властива для 20% вибірки досліджуваних: частина здобувачів керується страхом перед санкціями (нескладений іспит, відрахування). Для цієї групи характерна висока тривожність та фрустрація. Дистанційний формат для них є додатковим стресором, оскільки вони

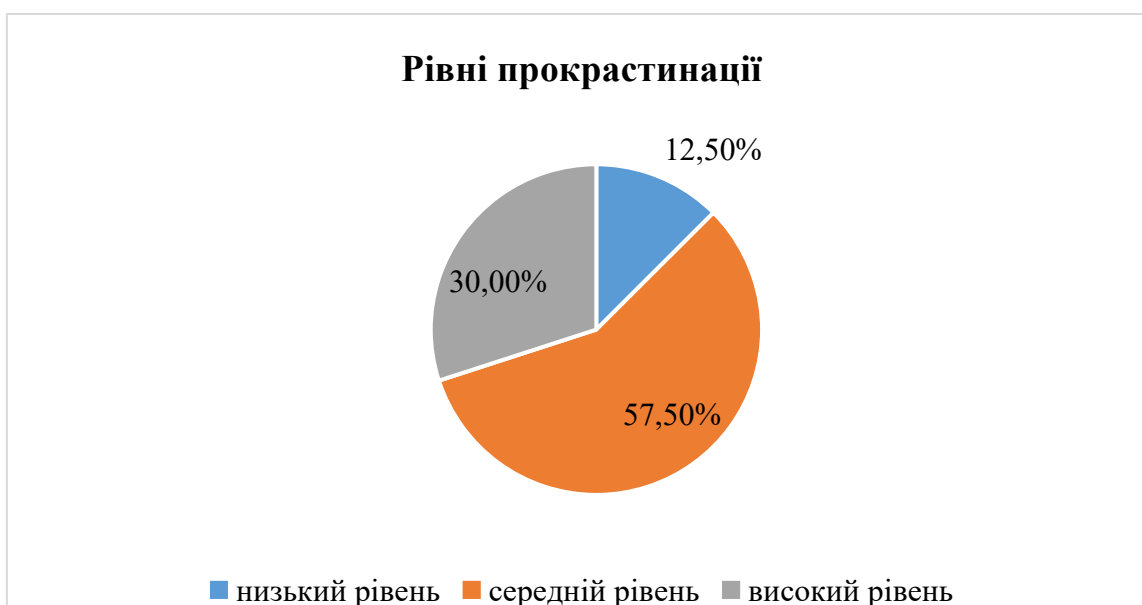
сприймають кожне завдання не як можливість навчитися, а як загрозу своєму статусу.

Завершальним етапом діагностики стало вивчення схильності здобувачів до відкладання навчальних завдань. Результати розподілу респондентів за рівнями прокрастинації представлені у таблиці 2.3. та на рисунку 3.

**Таблиця 2.3.**

**Показники академічної прокрастинації у здобувачів (n=40)**

Рівень прокрастинації	Кількість осіб	Відсоткове співвідношення
Низький рівень	5	12,5%
Середній рівень	23	57,5%
Високий рівень	12	30%



### Рис. 3. Графічне зображення рівнів прокрастинації здобувачів вищої освіти

Аналіз отриманих даних демонструє суттєвий вплив дистанційного навчання на поширення явища зволікання – прокрастинації та виявляє наступні рівні:

- середній рівень прокрастинації характерний для 57,5% респондентів, при якому більшість здобувачів виявляють помірну схильність до відкладання справ. Вони зазвичай виконують завдання, але роблять це в останній момент (перед дедлайном);
- високий рівень прокрастинації виявився у 30% досліджуваних, що вказує на те, що кожен третій здобувач вибірки демонструє стійку тенденцію до затягування навчального процесу. Ця група найбільш вразлива, для них прокрастинація стає механізмом психологічного захисту від стресу, викликаного складністю самостійної роботи в онлайні;
- низький рівень прокрастинації демонструють 12,5% вибірки. Мінімальна частка здобувачів, що володіють навичками самоменеджменту та високою внутрішньою мотивацією.

Комплексний аналіз отриманих даних дозволив виявити стійкі взаємозв'язки між емоційним станом, мотиваційною спрямованістю та поведінковими стратегіями здобувачів 3-4 курсів. Узагальнюючи результати за методиками ми можемо помітити, що дистанційний формат навчання виступає специфічним каталізатором внутрішніх

Домінування середнього рівня тривожності (62,5%) та ригідності (65%) свідчить про стан «адаптаційного напруження». Здобувачі витрачають значний обсяг внутрішнього ресурсу не на засвоєння знань, а на підтримання стабільності

в умовах мінливого цифрового середовища. Висока ригідність стає бар'єром для гнучкого самоменеджменту.

Невиражений мотиваційний полюс у більшості респондентів (52,5%) вказує на дефіцит внутрішніх стимулів. В умовах відсутності прямого «живого» контакту з викладачем мотивація стає ситуативною: вона активізується лише під впливом зовнішніх дедлайнів або загрози академічних заборгованостей.

Сукупність вищезгаданих факторів закономірно призводить до того, що понад 87% вибірки мають середній або високий рівень прокрастинації. Це підтверджує, що відкладання справ в онлайні є не просто «лінощами», а формою захисної реакції на стрес та невизначеність.

На основі проведеного емпіричного дослідження нами було сформовано типовий психологічний профіль здобувача, що навчається дистанційно:

1. Тип адаптації – функціональна стійкість при прихованому напруженні. Здобувач виглядає успішним зовні, проте внутрішньо відчуває втому від монотонності цифрової взаємодії.
2. Емоційний портрет – помірно тривожний, схильний до фіксації на труднощах (через ригідність). Будь-яка зміна графіку або технічний збій сприймається як суттєвий стрес-фактор.
3. Мотиваційний профіль – спрямованість на успіх не є стійкою; домінує прагнення дотримуватися балансу між мінімальними зусиллями та задовільним результатом («стратегія виживання»).
4. Комунікативна сфера – відчуває «сенсорний голод» та дефіцит професійної ідентифікації, що посилює відчуття ізоляції.
5. Поведінковий патерн – схильний до виконання завдань у режимі останнього моменту. Прокрастинація для такого профілю виступає способом відтермінування емоційного виснаження.

Отже, сформований профіль вказує на те, що ключовою точкою психологічної допомоги здобувачам в умовах онлайн-навчання має бути не лише

розвиток навичок тайм-менеджменту, а насамперед робота з мотиваційною стійкістю та зниженням рівня ригідності для підвищення когнітивної гнучкості.

## **Висновки до Розділу 2**

Емпіричне дослідження психологічних особливостей здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання дозволило не лише побудувати психологічний профіль здобувача, але й виділити окремі домінуючі параметри. Встановлено, що емоційне тло здобувачів у дистанційному форматі характеризується станом «мобілізованого очікування». Провідними проявами є помірна тривожність та підвищена ригідність. Це свідчить про те, що здобувачі витрачають значний обсяг внутрішніх ресурсів на підтримку психічної стабільності та адаптацію до цифрового середовища, що обмежує їхню когнітивну гнучкість та здатність швидко перемикатися між новими формами роботи.

Досліджено особливості мотиваційної спрямованості та виявлено тенденцію до мотиваційної нестійкості. У більшості здобувачів відсутній чітко виражений вектор на успіх, що вказує на ситуативний характер їхньої навчальної активності. В умовах дефіциту безпосереднього контролю з боку викладача мотивація часто зміщується у бік уникнення невдач, де головною рушійною силою стає не інтерес до знань, а прагнення уникнути академічних заборгованостей.

Підтверджено, що дистанційне навчання є сприятливим середовищем для поширення явища зволікання. Схильність до відкладання завдань виступає не лише як наслідок низької самоорганізації, а й як специфічний механізм психологічного захисту. Прокрастинація дозволяє здобувачам тимчасово знижувати рівень емоційної напруги, викликаній тривалим перебуванням у цифровому ізольованому просторі.

На основі отриманих результатів виведено цілісний психологічний профіль здобувача освіти в онлайн-середовищі. Його визначальними рисами є функціональна витривалість при прихованому напруженні, схильність до зволікання перед дедлайнами та дефіцит внутрішньої ініціативи. Здобувач адаптується до вимог системи, проте відчуває втому від монотонності взаємодії, що потребує впровадження спеціальних технік саморегуляції та підтримки мотивації.

Емпірично доведено, що поєднання високої ригідності та нестійкої мотивації є ключовим предиктором академічного зволікання. Це підкреслює необхідність зміщення акцентів у навчальному процесі з простого передавання знань на розвиток вольової саморегуляції та емоційної стійкості здобувачів.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз психологічних особливостей діяльності та трансформації особистості здобувачів в умовах дистанційного навчання дозволяють встановити, що перехід до онлайн-формату радикально змінює освітню взаємодію, перетворюючи її на деприваційне середовище. Основними викликами для здобувача стають ізоляція, дефіцит «живої» комунікації та сенсорний голод, що призводить до зростання нервово-психічного напруження та зниження адаптаційних можливостей особистості.

З'ясовано, що тривала цифрова взаємодія супроводжується ризиками «біоритмічного дисонансу» та інформаційного перевантаження. Це проявляється у виникненні стійкого стану втоми, зниженні концентрації уваги та порушенні динаміки пізнавальних процесів. Ситуативна невизначеність та страх технічних збоїв стають каталізаторами високої тривоги, яка при систематичному впливі трансформується у стійку особистісну рису – тривожність.

Аналіз наукових підходів показав, що дистанційне навчання є сприятливим підґрунтям для поширення прокрастинації. Встановлено, що причини цього явища відрізняються залежно від етапу навчання: якщо першокурсники більше страждають від браку вольової регуляції, то здобувачі старших курсів демонструють реакцію протесту на навантаження та вищий рівень емоційного виснаження.

Доведено, що онлайн-формат має переважно деструктивний вплив на вмотивованість здобувачів. Відбувається одночасне зниження як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації, що пов'язано з ерозією соціального поля навчання та відчуженістю від академічної спільноти. Виявлено, що дефіцит невербальної інформації та затримки у зворотному зв'язку створюють комунікативні бар'єри (семантичні, логічні, стилістичні). Це обмежує можливість особистісного впливу викладача на здобувача та провокує в останніх механізми психологічного захисту, що негативно позначається на якості засвоєння професійних знань.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання дозволило не лише побудувати психологічний профіль здобувача, але й виділити окремі домінуючі параметри. Встановлено, що емоційне тло здобувачів у дистанційному форматі характеризується станом «мобілізованого очікування». Провідними проявами є помірна тривожність та підвищена ригідність. Це свідчить про те, що здобувачі витрачають значний обсяг внутрішніх ресурсів на підтримку психічної стабільності та адаптацію до цифрового середовища, що обмежує їхню когнітивну гнучкість та здатність швидко перемикатися між новими формами роботи.

Досліджено особливості мотиваційної спрямованості та виявлено тенденцію до мотиваційної нестійкості. У більшості здобувачів відсутній чітко виражений вектор на успіх, що вказує на ситуативний характер їхньої навчальної активності. В умовах дефіциту безпосереднього контролю з боку викладача мотивація часто зміщується у бік уникнення невдач, де головною рушійною силою стає не інтерес до знань, а прагнення уникнути академічних заборгованостей.

Підтверджено, що дистанційне навчання є сприятливим середовищем для поширення явища зволікання. Схильність до відкладання завдань виступає не лише як наслідок низької самоорганізації, а й як специфічний механізм психологічного захисту. Прокрастинація дозволяє здобувачам тимчасово знижувати рівень емоційної напруги, викликаній тривалим перебуванням у цифровому ізольованому просторі.

На основі отриманих результатів виведено цілісний психологічний профіль здобувача освіти в онлайн-середовищі. Його визначальними рисами є функціональна витривалість при прихованому напруженні, схильність до зволікання перед дедлайнами та дефіцит внутрішньої ініціативи. Здобувач адаптується до вимог системи, проте відчуває втому від монотонності взаємодії,

що потребує впровадження спеціальних технік саморегуляції та підтримки мотивації.

Емпірично доведено, що поєднання високої ригідності та нестійкої мотивації є ключовим предиктором академічного зволікання. Це підкреслює необхідність зміщення акцентів у навчальному процесі з простого передавання знань на розвиток вольової саморегуляції та емоційної стійкості здобувачів.

Перспективним для наукових досліджень вважаємо за важливе розробити рекомендації щодо оптимізації психоемоційного стану та підвищення продуктивності навчання в режимі онлайн.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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), м. Київ, 17 листоп. 2021 р. Київ, 2022. С. 332-337.
2. 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.
3. Бикова С., Томченко М., Волошин С. Психологія успішності навчання онлайн: стратегії, мотивації та залучення студентів. Наукові перспективи. 2023. № 11(41). С. 1129-1139.
4. Галецька І. І. Критерії психологічного здоров'я. Вісник Львівського університету. Філософські науки. 2007. С. 317-328.
5. Головська І. Г. Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. Головська І. Г. Лазоренко Т. М. Чернєва Т. Габітус. 2020. Вип. 17. С. 57-61.
6. Головська І. Г., Чернєва 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.
7. Данилович К. Ефективність дистанційного навчання: рекомендації та практичні поради. Київ, 2020.
8. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.:

- Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. ун-т; [редкол.: Богданов І. Т. (голов. ред.) та ін.]. Бердянськ, 2017. Вип. 2. С. 219-225.
9. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс. Навч. посібник. За ред. В.М.Кухаренка, 3-е вид. Харків. НТУ ХПІ, «Торсінг». 2002. 320 с.
  10. Лановенко А. Дистанційне навчання-педагогічна технологія ХХІ століття. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. 2005. № 60. С. 80-86.
  11. Литвинова І., Балабанова К., Різак Г. Технології та інновації для покращення психологічного комфорту здобувачів освіти в онлайн-освіті. Вісник науки та освіти. 2024. № 4(22). С. 1148-1163.
  12. Лиходєєва Г., Хмельницька О., Київська К. Інноваційні технології в дистанційному навчанні: відкриті ресурси, онлайн-курси та інші можливості. Академічні візії. 2023. № 20. С. 42-44.
  13. Лукашенко І.М., Луценко О.Л. Психологічні аспекти навчання у віртуальному середовищі [Електронний ресурс]. Вісник ХНУ. Серія: «Психологія». № 60. 2016. Харків. С. 40-43.
  14. Мазур В. М. Дистанційні освітні технології в підготовці психологів. Актуальні проблеми психології, 2009. С. 5-7.
  15. Макаров З., Момот А., Демченко О. Оцінювання впливу чат-бесід на залученість та успішність здобувачів вищої освіти. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 5. С. 29-31.
  16. Максименко С. Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні. Педагогічна газета. 2004. 12 берез. С. 1-2.
  17. Матвєєва Ю. І. Етичні та психологічні аспекти взаємодії учасників дистанційного освітнього процесу. Правова позиція. 2021. Т. 33, №4. С. 43-48.
  18. Наливайко О. О. Дистанційне навчання: сутність та особливості. Педагогічний альманах. 2017. № 36. С. 75-81.

19. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Навч. посіб. В. Вишнівський та ін. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.
20. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2010. 1 січ. С. 1-16.
21. Паржницький В., Гречановська О., Пономаревський С. Вплив психологічного комфорту на академічні досягнення здобувачів освіти під час онлайн-навчання. Перспективи та інновації науки. 2024. № 3(37). С. 14-16.
22. Прокопів Л., Волошина О., Павлик О. Роль викладачів у забезпеченні психологічного комфорту студентів під час онлайн-навчання. Перспективи та інновації науки. 2024. № 2(36). С. 22-24.
23. Ржевська-Штефан З. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. 2021. Т. 59, № 14. С. 80-89.
24. Рукавішнікова, О. В. Теоретичні питання організації дистанційного навчання в освітній роботі [Електронний ресурс]. URL: [http://www. mcrrpv. ho. com. ua/docs/st\\_rykavishnikova1. htm](http://www.mcrrpv.ho.com.ua/docs/st_rykavishnikova1.htm).
25. Самойленко О. М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. Збірник наукових праць «Дистанційна освіта України»: Міжнар. науково-практ. конференція, м. Харків, 2011. С. 10.
26. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2003. № 3-4. С. 78-87.
27. Смутьсон Ю. Дистанційне навчання: психологічні засади. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
28. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-

- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. С. 190-197.
- 29.Столярчук, О. А., Сергєєнкова, О. П., Коханова, О. П. Проблема академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науковопрактичної конференції «Сучасний вимір психології та педагогіки». м. Львів, 22–23 травня 2020 р. С. 62-66.
- 30.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.
- 31.Чеушева Г., Шавель Х., Голуб О. Вплив онлайн-освіти на здоров'я та фізичний розвиток здобувачів освіти. Перспективи та інновації науки. 2023. № 13(31). С. 395-408.
32. Bailenson J. N. Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*. 2021. Vol. 1, no. 2. P. 1-6.
- 33.Bhagat K. K., Wu L. Y., Chang C. Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35, no. 4. P. 98-108.
- 34.COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning / E. Dorn et al. *McKinsey & Company*. 2021. No. 27. P. 1-15.
- 35.Stark E. Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in the Success of Online vs. Face-to-Face Students. *Online Learning*. 2019. Vol. 3, no. 23. P. 234-251.
- 36.Wang Y. The research on the impact of distance learning on students' mental health. *Educ Inf Technol*. 2023. No. 28. P. 12527-12539.