

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
В.Н.КАРАЗІНА

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ І ПСИХОТЕРАПІЇ
(повна назва кафедри)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Психологічні особливості емоційного вигорання учениць
старших класів в умовах дистанційного навчання»

Студентки 2 курсу групи ЗПС-63
другого (магістерського) рівня вищої
освіти освітньо-професійної
програми «Психологія» за
спеціальністю 053 ПСИХОЛОГІЯ
Євстафієва. К.П.
(прізвище та ініціали)

Керівник кандидат психологічний
наук, доцент ЗВО кафедри
психологічного консультування і
психотерапії Харченко А.О.
(посада, вчене звання, науковий ступінь, прізвище та
ініціали)

Чотирьохрівнева шкала оцінювання: _____

Кількість балів: _____

Члени комісії

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

м. Харків – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УЧЕНИЦЬ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	6
1.1. Феномен емоційного вигорання учениць старших класів в дискурсі психологічних досліджень.....	6
1.2. Основні причини емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.....	14
1.3. Результати досліджень специфіки емоційного вигорання серед учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.....	21
Висновки до розділу I.....	27
 РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УЧЕНИЦЬ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	 29
2.1. Опис вибірки та процедури дослідження.....	29
2.2. Методи дослідження.....	30
Висновки до розділу II.....	35
 РОЗДІЛ III. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УЧЕНИЦЬ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	 36
3.1. Особливості прояву виснаження на фізичному, емоційному та когнітивному рівнях у учениць старших класів дистанційної форми навчання..	36
3.2. Рівневі особливості емоційної стійкості до стресу учениць старших класів дистанційної форми навчання.....	38
3.3. Психологічні особливості емоційної стабільності у дівчат старших класів дистанційної форми навчання.....	39
3.4. Рівневі особливості вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.....	40
3.5. Особливості проявів компонентів емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.....	42
Висновки до розділу III.....	44
 Висновки.....	 46
Література.....	49
Анотація.....	55
Abstract.....	56
Додатки.....	57

ВСТУП

Актуальність. Вітчизняна система освіти, через вплив пандемії COVID-19 та бойові дії на території України, зазнала значних змін серед яких ключове місце зайняло дистанційне навчання. Цей формат виявив ряд проблем, посеред яких є явище емоційного вигорання дітей та молоді. Тривала відсутність безпосереднього контакту з вчителями та однокласниками, перевантаженість, а також труднощі у підтримці мотивації до навчання спричинили негативний вплив на психоемоційний стан старшокласників. Особливо, це стосується дівчат-старшокласниць, які більш схильні до переживання тривожності, емоційного виснаження та самокритики. Емоційне вигорання, яке проявляється у вигляді фізичної та психічної втоми, стало серйозним викликом для загальноосвітніх установ. Ряд досліджень вказують на те, що такі факти як стрес, тривожність, відсутність мотивації, значно впливають на розвиток емоційного вигорання серед дітей та молоді.

Зарубіжні науковці, серед яких А. Баккер, Й. Дінг, С. Хобфолл, Г. Марк, А. Сміт та ін. досліджують цю проблему в контексті стресу, психічного здоров'я та благополуччя молоді. Дослідження проведені вітчизняними вченими, серед яких О. Аврамчук, А. Корпань, І. Мала, В. Олефір та ін., вказують на необхідність розвитку профілактичних програм, які можуть включати розвиток емоційної стійкості а також покращення комунікативних навичок старшокласників.

Аналіз наукових праць показує, що емоційне вигорання є проблемою, яка може суттєво вплинути на психоемоційне здоров'я учнів загальноосвітніх закладів, особливо учениць старших класів. Таким чином, тема дослідження – «Психологічні особливості емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання», зумовлена необхідністю розумінням та вирішенням нових викликів, з якими стикаються діти в сучасному освітньому процесі.

Об'єкт: емоційне вигорання.

Предмет: психологічні особливості емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

Мета: дослідити особливості емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

Гіпотеза. Можна припустити, що до особливостей емоційного вигорання учениць старших класів належить високий рівень стресу, підвищений рівень тривожності та емоційної виснаженості, соціальна ізоляція, зниження мотивації до навчання.

Завдання:

1) Проаналізувати основні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

2) Визначити особливості прояву виснаження на фізичному, емоційному та когнітивному рівнях у учениць старших класів дистанційної форми навчання.

3) Дослідити рівневі особливості емоційної стійкості до стресу учениць старших класів дистанційної форми навчання.

4) Виявити психологічні особливості емоційної стабільності/нестабільності у дівчат старших класів дистанційної форми навчання.

5) Виявити рівневі особливості вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.

6) Дослідити особливості проявів компонентів емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.

Методи: діагностика емоційного вигорання Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM), методика “Самооцінка стійкості до стресу” (розроблена у Київській медичній академії), «Особистісний опитувальник» за Г. Айзенком, «Дослідження синдрому «вигорання» за Дж. Грінбергом, «Оцінка потенціалу вигорання» за Дж. Гібсоном.

Методи статистичної обробки даних: результати опитування оброблялися з використанням електронно-статистичного пакету JASP. Використовувалися наступні методи статистичної обробки даних: статистичний критерій ϕ (кутове перетворення Фішера) та t-критерій Стюдента – для перевірки достовірності відмінностей показників між експериментальною та контрольною групами. Крім того, застосовувалися методи: описові статистики – для аналізу рівнів емоційного

вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання; порівняльний аналіз – для порівняння показників емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання; кореляційний аналіз – для дослідження рівня стресу, тривожності та емоційної виснаженості, соціальної ізоляції, рівня мотивації до навчання в учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 50 дівчат віком 16–17 років. За розподілом до експериментальної групи увійшли 25 учениць он-лайн навчання і 25 учениць оф-лайн навчання. Дослідження проходило на базі комунального закладу «Харківський ліцей №74 Харківської міської ради».

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування психодіагностичних методик для вивчення особливостей емоційного вигорання учениць старших класів, що навчаються дистанційно.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УЧЕНИЦЬ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Феномен емоційного вигорання учениць старших класів в дискурсі психологічних досліджень

Емоційне вигорання є важливим для вивчення соціально-психологічним феноменом, який набуває все більшого значення в контексті сучасної освітньої системи, зокрема серед учнівської молоді старших класів загальноосвітніх шкіл. Це явище має складну багатогранну природу, що включає емоційне виснаження, зниження мотивації до навчання, відчуття безпорадності та недостатності власних ресурсів для подолання навчальних труднощів. Досвід сучасної практики визначає, що емоційне вигорання значно впливає на психологічне благополуччя старшокласників, їх академічні досягнення та загальний процес соціалізації. Особливо, це стосується дівчат з їх занадто високим емоціональним сприйняттям світу, схильністю до глибшого переживання невдач та сильнішою залежністю від соціального схвалення.

З огляду на важливість проблеми, феномен «вигорання» серед учнівської молоді став об'єктом численних психологічних досліджень, що розглядають його як результат взаємодії індивідуальних, соціальних та організаційних чинників. Проблема потребує окремого аналізу, оскільки характеризується специфічними стресовими факторами, що виникають внаслідок навчальної діяльності, академічного тиску та соціальних вимог.

Вчені Дж. Боада-Грау та Е. Меріно-Теджедор зазначають, що проблема «вигорання» серед дітей та молоді (в тому числі дівчат-старшокласниць), за будь-якою формою (психічне, емоційне, професійне вигорання), має три основні складові: 1) емоційне виснаження через вимоги навчального процесу, 2) відчуття неповноцінності, некомпетентності, яке виникає через тривалий стрес, спричинений

перфекціоністським прагненням до академічних досягнень, 3) а також, скептичне ставлення до можливостей у навчанні [4].

Д. Гаррат-Рід також наголошує на поширеності цього явища. Вчений відзначає, що концепція «вигорання» залишається недостатньо розробленою. Дослідники (Дж. Боада-Грау, Е. Меріно-Теджедор та Д. Гаррат-Рід) однаково приходять до думки, що проблема емоційного вигорання є серйозною проблемою, яка може мати значний вплив на учнівську молодь, їхній психічний стан і навчальні досягнення. Це явище часто пов'язане з надмірним тиском, високими вимогами, що може призвести до відчуття невдачі, стресу або вигорання [7].

Вчені (Дж. Боада-Грау, Е. Меріно-Теджедор та Д. Гаррат-Рід) зосереджуються на вивченні зв'язку між двома видами перфекціонізму – перфекціоністськими проблемами та прагненнями – та основними елементами вигорання, через механізм розвитку румінацій, що включають повторювані та автоматичні негативні переконання щодо себе та своїх досягнень. Їх дослідження показують, що перфекціоністські прагнення та проблеми можуть значно впливати на розвиток особистого вигорання через механізм румінацій. Румінації, у свою чергу, сприяють виникненню циклічних негативних думок і самокритичних оцінок, що затягують індивіда в спіраль тривоги та сумнівів щодо власних досягнень. Учні старших класів, особливо дівчата, з високим рівнем перфекціонізму часто переживають надмірні очікування від себе та занепокоєні, що їхні результати не відповідають ідеалу. Це може призводити до відчуття постійної неповноцінності, неспроможності досягти поставлених цілей та переживань щодо невдач [4; 7].

Перфекціоністські прагнення сприяють відчуттю постійної незадоволеності власними досягненнями, навіть коли ці досягнення є цілком адекватними. З іншого боку, перфекціоністські проблеми часто пов'язані з надмірною самокритикою та невдоволенням результатами, незалежно від реального рівня успіху. У поєднанні ці два типи перфекціонізму створюють умови для розвитку румінацій, які затримують позитивне мислення і можуть вести до зниження мотивації, емоційного вигорання та розладів психічного здоров'я [7].

Поряд з цим акцентуємо увагу на дослідженні Т. Йорка, К. Гібсона і С. Ранкіна, які приділяють увагу вивченню понять «успішність», «академічна успішність», «академічний успіх». Ці терміни, як правило, асоціюються з отриманням певного результату навчання, частіше – отриманні позитивних оцінок за вивчення певних дисциплін. Вчені окреслюють деякі складові, сукупність яких призводять до «академічного успіху». Серед них: наполегливість, дисципліна, бажання в отриманні знань та ін. [22]. Інший ряд науковців, серед яких Г. Кух, Дж. Кінзі, Дж. А. Баклі, Б. Бріджес, Дж. С. Гаєк поняття «успішність» учнівської молоді трактують як комплекс досягнень у навчанні, активної участі в навчальному процесі, задоволення від навчання, здобуття необхідних знань та наполегливості у навчанні [13].

Під впливом певних факторів, постійного стресу, перенавантаження в освітньому полі та ін., існує ризик втрати стійкості успішності у навчанні. Цьому аспекту приділяють увагу А. Баккер, Е. Демеруті, К. Кастро, К. Маслач та ін..

Проаналізувавши наукову літературу нами було виявлено, що термін «вигорання» спочатку застосовувався у контексті професійної діяльності. І перші дослідження цього явища проводились серед представників таких професій, як лікар, медсестра, вчитель. Однак останнім часом зріс інтерес до вивчення феномену «вигорання» серед учнівської молоді – учнів старших класів та студентів. Нині, особливо приділяється увага вивченню умов навчального процесу. Так, зарубіжними вченими – Р. Шварцер, Дж. Вайнман, С. Райт, М. Джонстон, питання «вигорання» розглядається як «відчуття емоційного виснаження через навчальні навантаження, негативне та відчужене ставлення до навчального процесу, а також відчуття власної некомпетентності» [20, с. 465].

Дослідники А. Баккер та Е. Демеруті для аналізу впливу різних аспектів освітнього середовища на особистість спираються на модель вимог і ресурсів [2]. Проте усвідомлення того, що поведінка людини є результатом складної взаємодії між індивідуальними факторами та умовами навколишнього середовища, призвело до того, що вчені Е. Вільярдефранкос, С. Е. Кастро, Дж. М. Отеро-Лопес, М. Дж. Сантьяго та ін. поєднують характеристики освітнього середовища і особистісні ресурси в одній теоретичній моделі [17]. Це поєднання дозволяє

детальніше оцінювати, як різноманітні фактори, як зовнішні (наприклад, умови навчання, підтримка вчителів, організація навчального процесу), так і внутрішні (особистісні якості, емоційний стан, мотивація), взаємодіють між собою і впливають на психологічний стан, зокрема на розвиток вигорання. Така комплексна модель дає змогу врахувати різноманітні аспекти, що можуть як підтримувати, так і посилювати стресові реакції, допомагаючи збудувати більш ефективні стратегії для попередження психоемоційного вигорання.

М. Лейтер та К. Машлах зазначають, що вигорання є довготривалою реакцією на постійні емоційні та міжособистісні стреси, що виникають у освітньому середовищі чи повсякденному житті. Серед основних ознак і ключових характеристик вчені виокремлюють виснаження, цинізм і знижену ефективність. У науковій праці «Early predictors of job burnout and engagement» («Ранні предиктори професійного вигорання та залученості до роботи», 2008) підкреслюється необхідність термінового вирішення цієї складної соціально-психологічної проблеми, оскільки негативні наслідки синдрому вигорання впливають на соціальний комфорт, здоров'я та загальне благополуччя під час навчання, вдома, а також змінюють самосприйняття індивіда [16].

Дж. Лепор розглядає вигорання через певну парадоксальну призму, порівнюючи його з питанням: чи є це сучасною проблемою, чи це просто природний стан людини? Вчений пропонує основні уявлення щодо того, як цей синдром проявляється у людини. Висуває альтернативні погляди, які коливаються від розповсюдженості та неминучості виникнення цього стану до його потенційної пандемічності та руйнівного впливу на психічне здоров'я багатьох людей [14].

Результати наукових досліджень закордонних вчених свідчать що рівень емоційного виснаження, яке є частиною синдрому вигорання, пов'язаний з підвищеною схильністю до тривожності, зокрема страхом змін (у тому числі невизначеності), низьким рівнем психоемоційної стійкості (схильністю до імпульсивних вчинків), підозрілістю. Ці фактори можуть посилюватися в умовах постійного стресу, що супроводжує тривале вигорання, і в свою чергу погіршує здатність до адаптації та знижує ефективність у освітній діяльності. У таких умовах

особа може втратити здатність ефективно справлятися з труднощами навчання, що веде до погіршення загального психоемоційного стану. Вчені С. Ванг, Й. Дінг та ін. відзначають, що проблеми з інтелектуальними здібностями можуть також негативно впливати на міжособистісні стосунки та загальне задоволення від життя, збільшуючи ризик розвитку інших психологічних порушень [6].

Психологічні дослідження свідчать, що дівчата старших класів є особливо вразливою групою, схильною до глибоких емоційних переживань у зв'язку з високими академічними вимогами, соціальними очікуваннями та особистими амбіціями. У цьому контексті емоційне вигорання не варто розглядати лише як симптом психічного виснаження, а як маркер невідповідності між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми запитами освітнього середовища. Таким чином, дискурс про емоційне вигорання серед старшокласниць має включати ширше бачення – від індивідуальної психології до соціокультурних чинників, які впливають на формування стійкості, самооцінки та мотиваційної сфери школярки.

Проводячи аналіз наукової літератури вітчизняних вчених, дослідники О. Аврамчук, О. Копчук-Кашецький та Г. Зубачик, розглядають синдром вигорання як патопсихологічний розлад учнів (в тому числі і дівчат), що проявляється в загальному та емоційному виснаженні (емоційне вигорання), посиленні відчуття цинізму та втраті задоволення від власних досягнень у навчанні [23, с. 4].

Згідно з їхнім твердженням, синдром вигорання учнівської молоді часто супроводжується зниженням мотивації до навчання, зростаючою апатією та підвищеною тривожністю. Особливо це стосується дівчат, що може призводити до значних змін у їх психоемоційному стані. І, як наслідок, негативно впливати на ефективність навчальної діяльності. Вчені підкреслюють – причини виникнення цього розладу можуть бути різними. Серед них – високі вимоги до навчання, важкі умови дистанційного навчання, стреси, а також проблеми з організацією часу та ресурсів. Згодом, це може призвести до значного зниження продуктивності та навіть до відмови від навчання в загалом [там само].

В. Олефір та В. Боснюк характеризують «виснаження» (емоційне, психічне, інтелектуальне), як відчуття стресу та напруги, які виникають через сприйняття

великого навчального навантаження. Вчені відзначають, що цинічне ставлення молоді до освіти проявляється у вигляді байдужості або відстороненості від навчального процесу, втрати інтересу до навчальної діяльності та її знецінення. Втрата ефективності у навчанні та відчуття неадекватності вказують на зниження рівня впевненості в своїх силах і досягненнях [38, с. 10].

Для дівчат-старшокласниць ці прояви набувають особливого психологічного забарвлення, оскільки поєднуються з внутрішньою потребою відповідати соціальним очікуванням, прагненням до самореалізації та часто – досягненням академічної досконалості. Саме це створює хронічну напругу між високими особистісними стандартами та реальними можливостями. У результаті дівчата можуть відчувати фрустрацію, коли навіть значні зусилля не призводять до очікуваних результатів, що посилює почуття неадекватності та внутрішньої виснаженості – емоційного вигорання.

Цинічне або відсторонене ставлення до навчання у учениць старших класів нерідко маскується під зовнішню пасивність, проте за цим часто криється глибоке емоційне виснаження, страх перед невдачею та втрата сенсу у виконанні академічних обов'язків. Такі стани можуть супроводжуватись психосоматичними реакціями – головним болем, порушенням сну, втратою апетиту чи тривожністю, що додатково ускладнює здатність до навчання.

О. Сергєєнкова та О. Столярчук підкреслюють, що процес навчання, який супроводжується численними труднощами та кризами, не лише посилює стрес, але й створює ситуацію постійного конфлікту, що приводить до відчуття безпорадності, незадоволеності результатами та навіть втрати мотивації [42]. Цей процес, який полягає в боротьбі між прагненням відповідати стандартам та внутрішніми бажаннями, формує психо-емоціональні потрясіння, що в результаті може призвести до виникнення «синдрому вигорання».

Дослідник К. Кривошей тлумачить поняття стресу, як реакцію організму на певну загрозу, випробування або фізичний чи психологічний бар'єр. Вчений відзначає, що у психології стрес розглядається як відчуття емоційного напруження і тиску, що виникає у людини [34, с. 58].

За біологічною концепцією, стрес виникає як відповідь організму на зовнішні чи внутрішні чинники, що порушують його рівновагу, наприклад, фізичну загрозу. Психологічна концепція пояснює стрес, як емоційний стан, що з'являється коли людина відчуває «не здатність справитись з певною ситуацією» (як фізично, так і емоційно чи інтелектуально). Це може супроводжуватись відчуттям безсилля, втрати контролю над ситуацією та іншими труднощами [там само, с. 58–59].

Для учениць старших класів, випадок стресу набуває особливого значення, оскільки поєднує в собі як біологічні, так і психологічні компоненти, посилені гормональними змінами підліткового віку та соціальним тиском. Часто дівчата мають вищу емоційну чутливість до оцінювання з боку вчителів, батьків та однолітків, а також схильність до глибшого самоаналізу, що підвищує ризик сприйняття навіть незначних труднощів як серйозних загроз.

Коли дівчинка-учень старшої школи стикається з надмірним навчальним навантаженням, високими очікуваннями або конкуренцією, вона може інтерпретувати ці ситуації як ті, що перевищують її внутрішні ресурси, що й спричиняє психологічний стрес. Виникає відчуття безпорадності, зниження впевненості у власних силах, і як наслідок – погіршення мотивації, втрати сенсу навчальної діяльності, а іноді – й емоційне вигорання.

Багато дослідників (О. Гнатюк, Д. Гошовська, Н. Кучеренко та ін.) розглядають «вигорання» як синдром, що виникає в наслідок хронічного стресу і призводить до вичерпання інтелектуальних, емоційних, енергетичних та особистісних ресурсів людини. Одним із симптомів є зростання дратівливості, яка іноді може перерости в безпричинну агресію щодо оточуючих.

Дослідження Д. Гошовської, Я. Гошовського та О. Рудницького – «Особливості впливу психоемоційного вигорання на деформацію Я-концепції депривованої особистості: теоретичний ракурс проблеми» показує, що психоемоційне вигорання може бути спричинене цілим рядом соціально-психологічних факторів. Постійна монотонність роботи, концентрація, складності в комунікації (якщо брати умови дистанційного навчання), тривожна атмосфера та інші кризові ситуації можуть бути потужними стресовими факторами, що спричиняють вигорання учнівської молоді – в

тому числі серед учениць старших класів. Дослідники відзначають – факт вигорання (емоційного, психологічного, будь-якого) негативно позначається на самосвідомості людини, її самооцінці, самоакцептації та образі «Я». В свою чергу порушуються основні процеси самосвідомості, світосприйняття і все це у сукупності має деструктивний вплив на розвиток особистості дівчат-учениць старших класів [30, с. 102–104].

Отже, феномен емоційного вигорання учениць старших класів лише набуває оберти для наукового обґрунтування. Особливо це стосується дистанційного навчання. Ряд вітчизняних вчених (Є. Зеленов, М. Кобзарь, В. Теміров) зазначають, що перехід до он-лайн формату освіти створює додаткові стресові фактори, які значно впливають на емоційний учнів. Відсутність безпосереднього спілкування з вчителями та однокласниками, збільшення навантаження, складнощі з організацією самостійної роботи та відсутність традиційного розподілу між навчанням і відпочинком – усе це може призводити до накопичення втоми, зниження мотивації та, в кінцевому підсумку, вигорання [32].

Інші дослідження також вказують на важливість розвитку ефективних стратегій підтримки психічного здоров'я неповнолітніх, оскільки відсутність належної допомоги може призвести до значних негативних наслідків не лише для їхнього навчального успіху, а й для загального добробуту. Так, дослідники Д. Ядрова та І. Панасюк вказують, що перехід на онлайн-навчання призвів до збільшення часу, проведеного за екранами, зменшення фізичної активності, порушення сну та інших негативних наслідків, таких як тривожність, депресія та неврози [44].

Д. Ядрова та І. Панасюк, проводять аналіз переваг і недоліків дистанційного навчання. До переваг вчені відносять об'єктивність оцінювання, індивідуальний підхід до навчання та економічність. Недоліками виділяють відсутність живого контакту з вчителями, необхідність високого рівня самоконтролю, труднощі з пошуком якісних навчальних матеріалів та недоступність для деяких учнів через відсутність технічних засобів або Інтернету [44].

О. Гнатюк наголошує на необхідності адаптації освітнього процесу до нових реалій, враховуючи технологічні, психологічні та соціальні аспекти дистанційного

навчання [28]. І. Мала визначає потребу перегляду методів взаємодії між учнями та вчителями, використанні інноваційних підходів до організації навчального процесу задля мінімізації стресових факторів [36].

Зокрема, акцентується увага на важливості розвитку «цифрової» та «медіа» грамотності учнів (усіх вікових категорій, а також – як дівчат так і хлопців) та вчителів, яка не обмежується лише технічними аспектами використання он-лайн платформ, але й охоплює вміння ефективно організовувати свій час, ставити пріоритети та знаходити способи збереження психоемоційного балансу в умовах постійної цифрової присутності.

1.2. Основні причини емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

Емоційне вигорання є однією з найбільш актуальних проблем, з якими стикаються учні загальноосвітніх закладів, особливо в умовах змін, спричинених глобальними викликами останніх років – пандемією COVID-19, бойовими діями на території країни та, як наслідок, переходом до дистанційного навчання. Втрата мотивації, емоційне виснаження та зниження ефективності навчальної діяльності – усе це є характерними ознаками емоційного вигорання, яке має суттєвий вплив на психічне здоров'я учнівської молоді, їх навчання та академічну успішність. Перехід на дистанційну форму навчання створює додаткові умови для виникнення цього феномену, оскільки віртуальний формат навчання обмежує можливості соціальної взаємодії, а також висуває нові вимоги до самодисципліни та організації освітнього процесу.

Попри те, що проблема емоційного вигорання привертає все більше уваги сучасних дослідників (С. Белякова, О. Гнатюк, С. Гозак, Є. Зеленов та ін.), наявність дистанційного навчання вносить нові складнощі в його вивчення та вимагає розгляду специфічних чинників, які сприяють виникненню цього стану. Особливо це стосується дівчат-старшокласниць, для яких освітній процес є не лише джерелом знань, а й важливим етапом соціалізації, самовизначення та формування особистісної

ідентичності. Дистанційне навчання, з одного боку, позбавляє їх звичного шкільного середовища, де відбувається безпосереднє спілкування з однолітками та вчителями, а з іншого – створює умови підвищеної самостійності, відповідальності та необхідності організовувати власний навчальний процес без постійної зовнішньої підтримки.

Дослідження основних причин та чинників емоційного вигорання учениць старших класів, які проходять навчання в он-лайн форматі, є важливим кроком до розуміння специфіки цього явища в сучасному освітньому процесі. Виявлення цих факторів має вирішальне значення для створення ефективних механізмів підтримки учнів, що сприятиме запобіганню розвитку вигорання та його негативних наслідків, таких як зниження мотивації, порушення навчальної успішності та погіршення психоемоційного стану дітей та молоді.

Цьому питанню, у своїх дослідженнях, приділяли увагу Н. Берегова, Д. Гошовська, Є. Зеленов, М. Кобзарь, О. Рудницький та ін. Аналіз наукових праць, свідчить про те, що емоційне вигорання є не лише особистісною проблемою, а й важливою соціальною та організаційною справою для навчальних закладів. Тому, вивчення основних причин вигорання дітей, підлітків, і в тому числі учениць старших класів, дозволить виявити недоліки в організації навчального процесу, методах викладання та підтримці учнів у дистанційному форматі. Допоможе глибше зрозуміти роль соціальних і психологічних аспектів навчального процесу. Що дасть змогу виявити важливі соціальні взаємодії між ученицями, вчителями та адміністрацією школи, які можуть як підтримувати, так і посилювати стресові фактори.

Проаналізувавши наукову літературу відзначаємо, що емоційне вигорання зазвичай є результатом поєднання високих вимог до навчання, недостатньої підтримки та неефективного управління стресом. Дівчата, які страждають від вигорання, часто переживають сильне емоційне виснаження, що значно знижує їхню здатність до навчання, мотивацію та позитивне ставлення до освітнього процесу. Більше того, вигорання може супроводжуватися відчуттям некомпетентності, що тільки посилює їх рівень тривожності і стресу.

В умовах дистанційного навчання це посилюється через обмежену соціальну взаємодію, відсутність безпосереднього контакту з однокласниками, однокласницями – що вкрай важливо саме для дівчат. Відсутність живого спілкування ускладнює надання емоційної підтримки, необхідної для подолання стресових ситуацій. Крім того, дистанційне навчання часто передбачає значно більшу автономність у плануванні навчального процесу, що вимагає високої самодисципліни та організаційних навичок. Це може стати додатковим фактором перенавантаження, особливо в умовах недостатньої технічної підтримки або труднощів із доступом до он-лайн ресурсів.

Науковці І. Гаврик, А. Коняхіна, В. Полякова та ін. вказують на те, що високий рівень стресу може бути пов'язаний із різними проблемами, такими як погіршення фізичного здоров'я, труднощі в саморегулюванні, низька особистісна спроможність адаптації до умов життя і навчання, схильність до нездорових звичок, депресія, зниження рівня самопочуття та зменшення задоволення від життя [31].

Інші вчені, серед яких О. Аврамчук, О. Копчук-Кашецький, Г. Зубачик помічають, що напружені дисфункційні переконання, разом із відповідними емоційними та поведінковими стратегіями подолання, можуть бути чинниками, що передбачають ризик вигорання. Науковці відзначають, жорстке бажання дотримуватися встановлених життєвих принципів, які визначаються когнітивними дисфункційними схемами, з часом призводять до емоційного виснаження та вигорання в умовах навчальної діяльності [23, с. 10].

На підставі проведеного теоретичного аналізу маємо зазначити, що серед факторів, які прямим чином сприяють виникненню емоційного вигорання серед учениць старших класів, можна виокремити низку ключових аспектів, що мають як індивідуальні, так і соціокультурні корені. Зокрема, проведений аналіз теоретичних праць означених вище вчених (О. Аврамчук, І. Гаврик, В. Полякова та ін.) до основних таких факторів дозволяє віднести:

1. Перенавантаження навчальним матеріалом та інтелектуальний тиск. Одним з основних чинників, які сприяють розвитку емоційного вигорання, є надмірне навантаження, що включає велику кількість завдань, самостійних і контрольних

робіт, складність для самостійного або дистанційного вивчення навчальних дисциплін. Такі умови часто призводять до високого рівня стресу, втоми та психологічного виснаження. Постійна необхідність підтримувати високі результати і демонструвати знання на високому рівні може суттєво вплинути на загальний емоційний стан дівчат старших класів.

2. Відсутність належної соціальної підтримки. Ізольованість від однокласників, однокласниць, низький рівень взаємодії та відсутність допомоги з боку вчителів, класних керівників можуть значно посилити відчуття стресу та втрати мотивації. Психологічна підтримка в умовах навчання, що є важливою складовою здоров'я дівчинки, часто є відсутньою або неадекватною, що спричиняє емоційне та інтелектуальне вигорання.

3. Соціальний тиск та порівняння з іншими. Учнівське середовище, особливо в умовах високої конкуренції, може породжувати соціальний тиск, коли діти – особливо дівчата, постійно порівнюють себе з іншими. Це порівняння часто призводить до відчуття неповноцінності, зниженої самооцінки і, як результат, до зниження мотивації і виникнення емоційної виснаженості.

4. Недостатній баланс між навчанням і особистим життям. Учениці старших класів, готуючись до вступу в університет чи коледж, як правило зосереджені виключно на навчанні, нехтуючи потребою в особистому відпочинку або власними інтересами. Відсутність відновлення і постійний стрес, пов'язаний з навчальним процесом, ведуть до накопичення емоційного навантаження, що з часом може сприяти розвитку вигорання.

5. Невизначеність у виборі майбутньої професії та навчальної спеціальності. В протилежність попередньому фактору, сумніви щодо правильності вибору майбутньої професії та спеціальності за якою треба навчатися далі також може бути чинником, що сприяє емоційному вигоранню.

6. Психологічні та емоційні розлади. Систематичний стрес, тривога, депресивні стани або інші емоційні розлади є серйозними факторами, що можуть сприяти розвитку емоційного вигорання. Вони можуть бути як наслідком, так і причиною зниження успішності у навчанні, що створює порочне коло стресу та виснаження.

В умовах дистанційного навчання цей список поширюється і доповнюється новими факторами, що суттєво впливають на розвиток емоційного вигорання серед дівчат-учениць старших класів. Є. Зеленов, М. Кобзарь та В. Теміров виділяють та пояснюють низьку негативних моментів он-лайн навчання, серед яких: залежність від технологічних засобів, і будь-які технічні збої або проблеми з доступом до навчальних платформ можуть стати джерелом стресу та фрустрації; відсутність безпосередньої взаємодії з однокласниками, вчителями та класними керівниками в процесі навчання у аудиторіях може сприяти відчуттю ізольованості та самотності; дистанційне навчання вимагає високого рівня самодисципліни і здатності самотійно планувати свій час, оскільки відсутність фізичної присутності на заняттях може призводити до затримок у виконанні завдань та порушення дедлайнів; проблеми з отриманням своєчасного зворотного зв'язку від вчителів, що впливає на мотивацію та відчуття невпевненості у власних силах; обмежений доступ до фізичних ресурсів, таких як бібліотеки, лабораторії, а також персональної підтримки від вчителів; зниження мотивації до навчання та ін. [32].

Кожен з описаних вище факторів має свої специфічні прояви та взаємодії, але їх загальний вплив на дівчат-старшокласниць може призводити до серйозних наслідків. Дистанційне навчання, хоча й забезпечує певну гнучкість, приносить із собою нові виклики та ризики, що потребують особливої уваги при розробці стратегій підтримки та профілактики емоційного вигорання. Як правило, ці фактори взаємопов'язані й можуть накопичуватися, що робить проблему ще більш складною для її вирішення.

Унаслідок переходу до дистанційного навчання, основною його формою стало самостійне навчання. А головним фактором, що визначає успіх навчання є внутрішня мотивація, здатність до самоконтролю, стійкість до стресу, особистісна зрілість і вміння організовувати робочий час.

Цим аспектам у своїх дослідженнях приділяли увагу багато сучасників. Серед них, О. Белов відзначає, що ефективне дистанційне навчання неможливе без сформованих навичок саморегуляції та усвідомленої мотиваційної спрямованості до навчання [25]. С. Белякова та А. Ореховська говорять про особливу роль

психологічної підтримки й готовність освітнього середовища до адаптації під індивідуальні потреби кожного учня [26]. Н. Кучеренко та багато інших вчених, приходять до висновків про потребу розвитку soft skills методів навчання, таких як тайм-менеджмент, критичне мислення, комунікативні навички, що дозволяє підвищити не лише навчальну успішність, а й загальний рівень адаптивності до змін у форматі он-лайн навчання [35].

Вчені зазначають, що перебування учнів в он-лайн середовищі під час «аудиторних» занять, є джерелом стресу. Особливо це стосується дівчат, які більш схильні до переживань щодо власного зовнішнього вигляду, фону відео, якості зображення та звуку, що може викликати внутрішнє напруження й відволікати від навчального процесу. Постійна необхідність бути «на виду» через камеру, навіть у домашніх умовах, створює відчуття постійного оцінювання та тиску, що особливо важко сприймається у віці 15–17 років, коли формується самооцінка та соціальна ідентичність.

Дівчата, в порівнянні із хлопцями, можуть частіше відчувати відповідальність за організацію власного навчального простору, що не завжди є можливим. Відсутність особистої території або перебування в шумному середовищі створює перешкоди для зосередження і призводить до зниження ефективності навчання. Це підкреслює важливість гнучкого та чутливого підходу з боку вчителів до вимог, пов'язаних із онлайн-присутністю, а також необхідність створення психологічно безпечного простору в цифровому форматі.

Тривале перебування в он-лайн середовищі може призвести до зниження уваги, погіршення концентрації та проблем із зоровим сприйняттям через тривалу роботу за комп'ютером. Відсутність фізичних пауз та руху також впливає на фізичне самопочуття, що може призвести до болю в спині, головних болів і зниження рівня енергії.

Психологічний аспект також не можна ігнорувати. Постійне перебування у віртуальній реальності, де відсутня жива взаємодія з іншими людьми, може сприяти відчуттю ізоляції і самотності.

В умовах он-лайн навчання часто відсутня структура, характерна для традиційного навчання, що також може ускладнити здатність планувати свій час і підтримувати внутрішню дисципліну. В результаті цього може відчувати високий рівень стресу через недостатню організацію навчального процесу та неможливість чітко контролювати власну активність. Тому, важливою є не лише технологічна складова он-лайн навчання, а й психологічна підтримка, що сприятиме ефективному засвоєнню матеріалу і збереженню емоційного та фізичного здоров'я як для хлопців так і для дівчат.

Щодо рис та ознак емоційного вигорання С. Соболева відзначає: малий рівень мотивації до навчання, небажання навчатися; стрес, спричинений невизначеністю та побоюваннями щодо майбутнього, труднощі в побудові ієрархії цілей і цінностей, а також у плануванні навчального процесу; відсутність уваги з боку дорослих, вчителів, класних керівників; обмежена пряма комунікація тощо [41].

Для дівчат-учениць старших класів ці прояви емоційного вигорання можуть набувати ще більшої інтенсивності через підвищену емоційну чутливість, соціальний тиск, очікування з боку оточення та власні внутрішні амбіції. Особливо гостро вони можуть переживати невизначеність майбутнього, що пов'язано з вибором професії, складанням іспитів та вступом до вищих навчальних закладів. Часто спостерігається зниження самооцінки, відчуття безпорадності, тривожність, що супроводжується психоемоційним виснаженням. Відсутність підтримки з боку дорослих лише поглиблює ці стани, спричиняючи втрату інтересу до навчання, емоційну замкнутість і соціальну ізоляцію.

В якості висновку, зауважимо, що однією з важливих теоретичних основ дослідження вигорання (психоемоційного, професійного, академічного тощо) є теорія збереження ресурсів (COR). Автор цієї теорії, Стівен Хобфол вказує на те, що особистісні ресурси є ключовими для подолання хронічного стресу, оскільки вони забезпечують здатність людини адаптуватися до труднощів. Особистісні ресурси – це складові «Я», що визначають стійкість до стресу і пов'язані з відчуттям контролю над власним життям та здатністю впливати на навколишнє середовище [10].

У розгляді проблеми «емоційне вигорання учениць старших класів» теорія збереження ресурсів (COR) є важливою для розуміння того, як дівчата-старшокласниці справляються з вимогами навчання, стресом та емоційним виснаженням. Особистісні ресурси, такі як впевненість у власних силах, соціальна підтримка, здатність до самоконтролю та адаптації, відіграють вирішальну роль у збереженні психоемоційного балансу цих дівчат. Коли ці ресурси вичерпуються через надмірне навантаження, відсутність підтримки або недостатню здатність до адаптації в умовах інтенсивного навчання, вони стають більш вразливими до вигорання. Тому, важливим аспектом є розвиток у учениць старшої школи стійкості до стресу, здатності справлятися з невдачами та зберігати мотивацію навіть у складних ситуаціях.

1.3. Результати досліджень специфіки емоційного вигорання серед учениць старших класів в умовах дистанційного навчання

Розбір емпіричних досліджень, присвячених вивченню специфіки емоційного вигорання серед дітей та молоді, в тому числі учениць старших класів, допоможе нам краще зрозуміти їх психоемоційний стан та визначити методи опитування і діагностики. Дослідженню цієї проблеми, приділяли увагу Д. Волков, Н. Гриньова, Т. Перепелюк, Л. Подоляк, О. Черних, В. Юрченко та багато інших науковців.

Адаптація до дистанційної форми навчання серед дітей, учнів старшої школи, не завжди проходить вдало та однаково для всіх. Згідно з проведеними дослідженнями, велика кількість дітей мають труднощі з адаптацією до нових форм навчання, відчують нездатність до самообслуговування, труднощі в колективі, а також не можуть справитися з обсягом самостійної роботи [26].

Вчені Д. Ядро́ва та І. Панасюк вивчають вплив дистанційного навчання на емоційний та психічний стан учнів та учнівської молоді. Дослідники проводять опитування серед 131 респондентів (дівчата – 56,5%, хлопці – 43,5%). За отриманими даними, більшість опитуваних відзначили збільшення екранного часу. Учні, які проводять час за комп'ютером, екраном мобільного телефону понад 2 годин,

виявилося 86%. Разом з цим, зростання сидячого способу життя зазначили 64,9% респондентів, зниження рухової активності 53,4%. Високий рівень навчального навантаження відзначили 54,2% учнів. А погіршення психоемоційного стану через дистанційне навчання відзначили 51,2 % (незначно погіршує – 21,4%, сильно погіршує та виснажує – 29,8%). На основі цих даних автори пропонують рекомендації, такі як збільшення фізичної активності, контроль часу сну, зменшення екранного часу та увага до харчування [44, с. 54–58].

А. Корпань та О. Самкова зосереджуються на дослідженні симптомів та фаз вигорання, а також впливу соціально-політичних умов та організацію навчального процесу на психоемоційний стан учнівської молоді. Вчені наголошують, що емоційне вигорання є складним психоемоційним розладом, який може проявлятися у вигляді хронічної втоми, зниження мотивації, порушення концентрації, депресії, стресових станів, конфліктів та відчуженості. На підставі цього, дослідники виділяють три фази розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ): фаза напруження, фаза резистентності та фаза виснаження. Перша фаза – напруження, виникає через хронічно напружену психоемоційну атмосферу навчання. Друга фаза – резистентності, характеризується активізацією захисних механізмів організму, коли психіка намагається подолати стресові фактори. Третя фаза – виснаження, є найтяжчою та характеризується втратою психічних ресурсів, деперсоналізацією та виникненням психосоматичних розладів [33].

Вчені С. Білякова та А. Ореховська проводять аналіз психологічних особливостей емоційних станів учнів в умовах дистанційного навчання в Україні. Під час дослідження, було проаналізовано рівень самопочуття, настроїв, агресивна поведінка (окремо за видами – фізична агресія, вербальна тощо), тривожність, активність дітей. З методик дослідження вчені використовували «Шкала тривожності» Тейлера, опитувальник агресивної поведінки А. Басса – А. Даркі, методика діагностики суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел і М. Фергюсон). Основною метою проведеного дослідження було – вивчення впливу дистанційного навчання на емоційний стан дітей в Україні. А актуальність роботи обумовлена масовим переходом на онлайн-освіту під час пандемії COVID-19 – з 2020 року та

воєнного стану – з 2022 року, що тільки загострило проблеми психологічної адаптації учнів [26].

Аналіз даних виявив такі тенденції:

- Діагностика емоційного стану: 37.5% підлітків мали несприятливе самопочуття, 50% – у межах норми. 45% продемонстрували знижений настрій, 40% – нормальний. 40% учнів показали рівень активності нижче норми.
- Діагностика агресивної поведінки: вербальна – 40%, фізична – 30%, непрямая – 20%. 25% мали ознаки дратівливості та образливості.
- Діагностика тривожності і самотності: більшість респондентів мали підвищений рівень тривожності, 50% відчували схильність до самотності [26, с. 265].

Дослідження С. Білякова та А. Ореховська показало, що в умовах дистанційного навчання існують фактори, які негативно впливають на психоемоційний стан учнів (як дівчат так і хлопців), ускладнюючи їх навчання, спілкування та адаптацію до дистанційного формату. Крім того, аналіз виявив зв'язок між рівнем особистісної тривожності учнів та їхньою схильністю до фізичної та вербальної агресії. Це свідчить лише про те, що тривожність тісно пов'язана з проявами агресивної поведінки [26].

С. Білякова та А. Ореховська приходять до висновку, що такі діти потребують психологічної підтримки для покращення їхнього емоційного стану, оскільки його нестабільність може завдати шкоди як психічному, так і фізичному здоров'ю, а також погіршити навчальні результати [26].

Дослідження проведене В. Пишинською, вивчає вплив дистанційного навчання на емоційне благополуччя учнів базової середньої освіти. Дослідниця визначає низку негативних ефектів, таких як підвищення тривожності, відчуття ізольованості, зниження мотивації та ускладнення соціалізації. Дослідження посиляється на статистичні дані, які показують, що синхронні онлайн-уроки (режим реального часу) сприяють зниженню рівня тривожності та депресії у школярів, тоді як асинхронні форми навчання (наприклад, завдання через месенджери) значно їх підвищують. Також, В. Пашинська зазначає, що більшість вчителів не використовують групові

форми роботи під час дистанційного навчання, що поглиблює проблеми соціальної взаємодії [40].

Для подолання цих викликів авторка пропонує низку заходів, зокрема:

- активне використання синхронних уроків для підтримки стабільності навчального процесу;
- застосування групових форм роботи, щоб зменшити відчуття самотності та розвинути комунікативні навички;
- використання травма-інформованих практик під час обговорення складних тем, щоб уникнути ретравматизації учнів [40].

Вчені С. Гозак, О. Єлізарова, Т. Станкевич та ін. проводять ґрунтовне дослідження впливу дистанційного навчання на психоемоційний стан українських школярів під час пандемії COVID-19. Під час експерименту було опитано 760 батьків, які оцінювали стан дітей за допомогою шкали RCADS (Revised Children's Anxiety and Depression Scale). Результати показали, що понад 20% батьків повідомили про високий психологічний стрес у себе та дітей під час дистанційного навчання. Патологічне підвищення рівня тривожності та депресії виявлено у 14,4% дітей, причому дівчата страждали в 2,8 рази частіше, ніж хлопці ($p < 0,001$). Розподіл вибірки за показником тривожності та депресії виявив, що серед хлопців частка осіб з вираженими зрушеннями показника становила 4,5%, а серед дівчат – 12,5% [29, с. 30].

Найсприятливішим форматом дистанційного навчання виявилися онлайн-уроки з вчителем і класом, які значно знижували рівень тривожності та депресії. Навпаки, навчання через завдання в месенджерах і соціальних мережах підвищувало ці показники, збільшуючи ймовірність психологічних проблем у 1,6 рази [там само].

Дослідники (С. Гозак, О. Єлізарова, Т. Станкевич та ін.) підкреслили важливість інтерактивних форм навчання та підтримки вчителів для зменшення негативного впливу дистанційного навчання на дітей. А Результати дослідження свідчать про необхідність враховувати психологічні аспекти при плануванні дистанційної освіти [29].

Одним із ключових аспектів сучасних емпіричних досліджень є вивчення впливу соціально-політичних умов, зокрема пандемії, бойових дій на території України та переходу на дистанційне навчання, на підставі чого саме і проходить формування емоційного вигоряння серед дітей та молоді. За результатами дослідження, проведеного А. Корпань та О. Самкова, виявлено, що більша половина молоді (58,2%) перебувають на стадії формування фаз напруги та резистентності. Виявлені симптоми, такі як переживання психотравмуючих обставин, тривога, депресія та неадекватні емоційні реакції, вказують на значний вплив емоційного вигоряння. 78,3% опитуваних перебувають у постійному стресі через помилки в навчанні, що є фактором, який сприяє розвитку емоційного вигоряння. 62,2% засвідчили бажання проводити час на самоті після навчання, що говорить про наявність емоційної відчуженості та перевтоми [29].

Для подолання емоційного вигорання А. Корпань та О. Самкова пропонують профілактичні заходи, такі як лекції та презентації, для підвищення обізнаності щодо емоційного вигоряння, а також регулярні опитування для моніторингу їх психоемоційного стану. Вчені підкреслюють важливість навчання навичкам управління стресом та емоціями, оскільки емоційний ресурс швидко виснажується, і для підтримки психоемоційного здоров'я необхідно регулярно проводити відповідні заходи [29].

Зарубіжні вчені Е. Ангтрайні, Д. Септі Пурнама, А. Сіті Нурджанах досліджують рівень навчального вигорання серед учнів, яке виникає через такі фактори, як велика кількість завдань, одноманітність навчання та обмежена соціальна взаємодія. Дослідження проводилося в індонезійській школі (SMA Negeri 1 Pasir Sakti) за участю 184 учнів. Вчені використовували кількісний описовий метод з інструментом School Burnout Inventory (SBI), який оцінює три аспекти: емоційне виснаження, цинізм щодо навчання та відчуття невдачі. Дані збиралися через Google Form. Результати опитування засвідчили наступні показники: 14,7% учнів мають високий рівень вигорання, 65,8% – середній, 19,6% – низький. Основними причинами вигорання учнів під час онлайн-навчання було виявлено перевантаження завданнями, відсутність відеоконференцій, одноманітність навчання [1].

Аналіз емпіричних досліджень щодо емоційного вигорання серед учнівської молоді, зокрема в умовах пандемії та воєнного стану, дозволяє сформулювати низку важливих висновків і рекомендацій. Одним із головних аспектів, на який треба звернути увагу, є вплив стресових факторів на емоційний стан учнів, що може бути спричинено як специфікою навчального процесу, так і зовнішніми соціально-політичними обставинами.

Зокрема, пандемія COVID-19 стала потужним каталізатором стресу серед молоді, адже швидка адаптація до дистанційного навчання, ізоляція, обмеження соціальних контактів і невизначеність щодо майбутнього сприяли зростанню тривожності та депресії серед дітей. Водночас, воєнний стан в Україні створює додаткові чинники, які негативно впливають на психоемоційний стан молоді.

Розгляд емпіричних досліджень показує, що емоційне вигорання серед учнів може проявлятися через підвищену втому, апатію, зниження мотивації до навчання та складнощі у взаємодії з іншими людьми. Враховуючи ці фактори, важливо звернути увагу на необхідність підтримки психоемоційного здоров'я дітей через створення доступних ресурсів для психологічної допомоги, розвиток програм психічного здоров'я та активне залучення учнівської молоді до діяльності, яка допомагає знижувати рівень стресу та вигорання, наприклад, через спортивні та культурні заходи, підтримку груп самодопомоги та інші форми соціальної взаємодії.

Крім того, мало вивченість проблеми «емоційне вигорання» саме серед учениць старших класів в умовах дистанційного навчання зумовлює необхідність проведення цілеспрямованих досліджень емоційного стану дівчат, діагностику симптомів емоційного вигорання, визначення особливостей емоційної стійкості до стресу, рівня тривожності та емоційної виснаженості.

Висновки до розділу 1

1. Феномен емоційного вигорання серед учениць старших класів є складним соціально-психологічним явищем, яке значно впливає на психологічне благополуччя, успішність у навчанні та соціалізацію дівчат старшої школи. У науковій літературі зазначено, що цей феномен характеризується емоційним виснаженням, зниженням мотивації до навчання, відчуттям безпорадності та недостатності власних ресурсів

для подолання навчальних труднощів. Встановлено, що емоційне вигорання є результатом взаємодії індивідуальних, соціальних та організаційних чинників, що робить його цікавим та актуальним для вивчення.

2. Результати теоретичних досліджень зарубіжних (К. Гібсон, Дж. Лепоре, С. Ранкін, Р. Шварцер та ін.) і вітчизняних (В. Андросюк, В. Боснюк, Н. Кучеренко, В. Олефір та ін.) вчених вказують на те, що це явище має три основні складові: емоційне виснаження, відчуття неповноцінності та скептичне ставлення до навчання. Важливу роль у формуванні вигорання відіграють перфекціоністські прагнення та проблеми, які через механізм румінацій сприяють виникненню циклічних негативних думок і самокритичних оцінок.

3. Встановлено, що умови дистанційного навчання додають нові виклики до проблеми емоційного вигорання серед дівчат старшокласниць. Відсутність безпосередньої соціальної взаємодії, технічні проблеми, необхідність високої самодисципліни та організації навчального процесу, значно посилюють стрес і емоційне навантаження. Ці фактори сприяють розвитку відчуття ізоляції, втрати мотивації та емоційного виснаження, що є характерними ознаками вигорання.

4. Основним чинником, який впливає на розвиток емоційного вигорання учениць старших класів, виявлено виснаження особистісних ресурсів, таких як впевненість у собі, здатність до самоконтролю та адаптації. Теорія збереження ресурсів (COR, автор С. Хобфол) підкреслює, що саме це є ключовими аспектами подолання стресу та запобігання вигоранню. Коли індивідуально-особистісні ресурси вичерпуються через надмірне навантаження, учениці старших класів стають більш вразливими до емоційного виснаження та втрачають мотивацію до навчання.

5. Аналіз результатів емпіричних досліджень засвідчив, що ефективними методами діагностики емоційного вигорання учениць старших класів можуть бути: «Шкала тривожності» Тейлера, опитувальник агресивної поведінки А. Басса – А. Даркі, методика діагностики суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел і М. Фергюсон), шкала тривожності та депресії для дітей – RCADS (Revised Children's Anxiety and Depression Scale). А також методики, на виявлення мотиваційно-

ціннісного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів особистості.

Емпіричні дослідження, проведені в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні, виявили масштабний характер проблеми емоційне вигорання серед дітей та молоді. Особливо вразливою виявилися дівчата, які навчаються у старших класах, та які більше схильні до гострого переживання кризи дистанційного навчання ніж хлопці цієї ж вікової категорії. Загальний стан психоемоційної складової учениць старших класів, у проведених дослідженнях (С. Гозак, О. Єлізарова, Т. Станкевич та ін.), виявив високий рівень за показниками тривожності, депресії, зниження мотивації та емоційного вигорання.

РОЗДІЛ II

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УЧЕНИЦЬ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Мета: дослідити особливості емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження: діагностика емоційного вигорання Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM), методика “Самооцінка стійкості до стресу” (розроблена у Київській медичній академії), «Особистісний опитувальник» за Г. Айзенком, «Дослідження синдрому «вигорання» за Дж. Грінбергом, «Оцінка потенціалу вигорання» за Дж. Гібсоном.

Емпіричні завдання дослідження:

- 1) Визначити симптоми емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.
- 2) Дослідити рівневі особливості емоційної стійкості до стресу учениць старших класів дистанційної форми навчання.
- 3) Виявити психологічні особливості емоційної стабільності/нестабільності у дівчат старших класів дистанційної форми навчання.
- 4) Виявити рівневі особливості вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.
- 5) Дослідити особливості проявів компонентів емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання.

2.1. Опис вибірки та процедури дослідження

У межах нашого дослідження була сформована вибірка респондентів, що складалася з 50 дівчат віком від 16 до 17 років. Усі учасниці є ученицями 10–11 класів Комунального закладу «Харківський ліцей №74 Харківської міської ради», який здійснює навчання за дистанційною (он-лайн) та традиційною (оф-лайн) формами навчання. Вибірка є однорідною за віковими, статевими та освітніми характеристиками.

З метою виявлення відмінностей у проявах емоційного вигорання в залежності від форми організації навчального процесу (он-лайн чи оф-лайн навчання), вибірку було розділено на дві рівні групи по 25 осіб кожна.

До першої – експериментальної групи, увійшли учениці старших класів (25 осіб), які навчаються в умовах дистанційного (он-лайн) навчання. Це дівчата, які проходять навчання за допомогою електронних платформ (Zoom, Google Meet, Classroom тощо). Діагностика особливостей емоційного вигорання проводилась в он-лайн форматі під час додаткових класних годин.

До другої – контрольної групи увійшли учениці старших класів (25 осіб), які навчаються за традиційною (оф-лайн) формою навчання. Діагностика особливостей емоційного вигорання проводилась під час проходження виробничої практики.

Формування груп здійснювалося з урахуванням добровільної згоди на участь у дослідженні, а також попереднього інформування учасниць та їхніх батьків про мету, умови та етичні принципи дослідження. Анонімність та конфіденційність результатів були гарантовані. Досліджуваним надавалися інструкції методик та бланки для проходження опитування і фіксації отриманих результатів. Учасникам забезпечувався достатній час для опитування, що дозволяло їм уважно ознайомитися з матеріалами та надати обґрунтовані відповіді. У разі виникнення питань, вони могли звернутися до фахівця за уточнюючими роз'ясненнями щодо змісту інструкцій або окремих пунктів опитувальника.

Сформована вибірка дозволила створити умови для валідного порівняння психологічного стану дівчат-учениць старших класів у двох різних освітніх середовищах, а також дослідити специфіку емоційного вигорання залежно від контексту навчання (он-лайн та оф-лайн навчання).

2.2. Методи дослідження

Створюючи план діагностики психологічних особливостей емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання, ми прагнули включити такі методи, які б дозволили оцінити різні складові особистості – рівень

стресу, емоційне вигорання, емоційну стабільність, а також симптоми та компоненти емоційного вигорання. Вибір методів включає як проєктивні техніки, що дозволяють виявити підсвідомі переживання та переживання стосовно навчання, так і структуровані опитувальники, що оцінюють конкретні аспекти психологічного стану, як-от рівень тривожності, депресивні тенденції та стресостійкість. Така комбінація підходів дозволяє сформувати комплексну діагностичну картину дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання.

Тому, з методів діагностики, які відповідають нашому завданню, ми обрали:

- 1) Методика діагностики емоційного вигорання Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) (Додаток А).
- 2) Методика “Самооцінка стійкості до стресу” (Додаток Б).
- 3) «Особистісний опитувальник» за Г. Айзенком (Додаток В).
- 4) «Дослідження синдрому «вигорання»» за Дж. Грінбергом (Додаток Г).
- 5) Методика «Оцінка власного потенціалу емоційного вигорання» Дж. Гібсона (Додаток Д).

Методика діагностики емоційного вигорання Shirom-Melamed Burnout Measure. SMBM – зарубіжна методика, розроблена ізраїльськими дослідниками А. Широм (Arie Shir) та С. Меламед (S. Melamed) з метою вивчення рівня емоційного вигорання. На відміну від класичних підходів до діагностики вигорання, SMBM розглядає вигорання як стан зниження енергетичних ресурсів, що проявляється не лише на емоційному, а й на фізичному та когнітивному рівнях. Методика включає три основні складові: фізичне виснаження, емоційне виснаження та когнітивне виснаження. Фізичне виснаження характеризується відчуттям хронічної втоми, зниженням енергії та фізичної витривалості. Емоційне – відчуттям емоційного спустошення, байдужості та зниження емпатії. Когнітивне – труднощами з концентрацією уваги, погіршенням пам’яті та зниженням здатності до вирішення складних завдань.

Опитувальник складається із 14 тверджень, які оцінюються за 7-бальною шкалою від 1 («майже ніколи») до 7 («майже завжди»). Респонденти оцінюють

частоту проявів зазначених станів за останній період. Отримані результати дозволяють визначити як загальний рівень емоційного вигорання, так і виявити домінуючі компоненти – фізичні, емоційні або когнітивні прояви виснаження. Після інтерпретації результатів кожний компонент визначається за низьким, середнім або високим рівнями [37].

Методика діагностики емоційного вигорання Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) та «ключ» до неї представлені в Додатку А.

Методика «Самооцінка стійкості до стресу». Стійкість до стресу відображає ймовірність порушення адаптації особистості в стресових ситуаціях, коли емоційна система людини працює в екстремальних умовах, зумовлених як зовнішніми, так і внутрішніми факторами.

Методика включає 18 запитань, для кожного з яких пропонується трирівнева шкала відповідей, вибрана на основі оцінки надійності та валідності (*рідко* – 1 бал, *інколи* – 2 бали, *часто* – 3 бали). Остаточний результат отримується шляхом підсумовування набраних балів, на основі яких визначається рівень стійкості до стресу (*низький, середній, високий*). Чим менша загальна кількість балів, тим вища стійкість до стресу, і навпаки [31, с. 15.].

Оцінка стійкості до стресу є важливою для виявлення потенційних ризиків дезадаптації, що можуть виникати в умовах підвищених навчальних навантажень, які часто супроводжуються стресовими ситуаціями. Запитання, що входять до методики, орієнтовані на різні аспекти стресових реакцій: емоційні, когнітивні та поведінкові. Вони дозволяють виявити наскільки учениця старшої школи здатна ефективно реагувати на стресори, а також зберігати психоемоційну рівновагу під час навчання.

Методика “Самооцінка стійкості до стресу” та «ключ» до неї представлені в Додатку Б [31, с. 33–34].

«Особистісний опитувальник» за Г. Айзенком – методика розроблена для оцінки двох ключових рис особистості: екстраверсії-інтроверсії та нейротизму. Їй має головну мету – визначення емоційної стабільності. Цей метод опирається на уявлення про те, що ці дві характеристики можуть бути визначальними для типу особистості.

1. Екстраверсія-інтроверсія – це шкала, яка відображає рівень соціальної активності та емоційної відкритості людини:

- Екстраверти: часто впевнені в собі, енергійні, схильні до ризику і спонтанності, люблять спілкуватися і діяти під впливом моменту.
- Інтроверти: зазвичай спокійні, замкнуті, схильні до самотності, контролюють свої емоції, не схильні до агресії і віддають перевагу серйозному підходу до справ.

2. Нейротизм (емоційна стабільність/нестабільність) визначає схильність до емоційних коливань, стресу та тривожності. Люди з високим нейротизмом схильні до переживань, емоційної нестабільності, в той час як емоційно стабільні люди більш врівноважені і стійкі до стресових ситуацій.

Опитувальник складається з 57 запитань, поділених на три основні шкали: для оцінки екстраверсії-інтроверсії, для визначення рівня нейротизму та визначення відвертості відповідей респондентів.

Обробка результатів опитувальника здійснюється за допомогою спеціального ключа, починаючи з оцінки шкали відвертості (В). Якщо респондент набирає 5 або більше балів за цією шкалою, це вказує на можливу ненадійність його відповідей, і тому результати не враховуються. В такому випадку проводиться додаткове дослідження причин такої невідвертості.

Далі підраховуються бали за шкалою екстраверсії. Якщо сума балів становить 12 або більше, респондент вважається екстравертом, а якщо менше – інтровертом.

Те саме відбувається і з шкалою нейротизму: якщо кількість балів 12 і більше, це вказує на наявність нейротизму (емоційної нестабільності), а якщо менше – на емоційну стабільність.

Перелік питань до опитувальника та «ключ» до нього представлені в Додатку В [39].

Методика Дж. Грінберга для дослідження синдрому «вигорання» має на меті визначити рівень емоційного вигорання. Вона складається з 20 запитань, на які респонденти мають відповісти, вибираючи між двома варіантами: «згоден» або «не

згоден». Кожна відповідь має свій бал, що дозволяє оцінити стан людини в різних аспектах емоційного вигорання.

Після проходження тесту, підраховується загальна кількість балів, що дозволяє визначити рівень емоційного вигорання (низький, середній, високий):

Методика дозволяє визначити не лише загальний рівень вигорання, а й окремі компоненти цього процесу, а також стадії розвитку вигорання у людини, що дозволяє краще зрозуміти причини та ступінь емоційної виснаженості [31, с. 16].

Перелік питань та інструкцію до методики представлені в Додатку Г [31, с. 40].

Методика «Оцінка власного потенціалу емоційного вигорання» Дж. Гібсона дозволяє визначити рівень вигорання особистості, оцінити її схильність до розвитку стресових станів і вигорання в умовах високих навантажень. Побудована на вивченні кількох аспектів, які є характерними для вигорання, таких як емоційне виснаження, деперсоналізація (відчуження від інших людей), зниження особистої ефективності та зниження мотивації до діяльності (навчання).

Оцінка потенціалу вигорання базується на самодіагностиці, за допомогою яких особа може оцінити себе за певними параметрами. Методика дозволяє аналізувати рівень емоційного, когнітивного та фізичного вигорання, яке може виникнути через високі навантаження, стрес та тривале навчання.

Ключові аспекти методики дозволяють визначити наступні компоненти емоційного вигорання:

1. Деперсоналізацію – процес, коли людина починає відчувати себе відчуженою від оточуючих або від своєї діяльності.
2. Особисте задоволення – рівень внутрішнього задоволення та досягнення від навчання.
3. Емоційне виснаження – відчуття вичерпаності та безсилля, яке виникає внаслідок надмірних навантажень і стресів.

Методика включає анкету для саморефлексії, де респонденти оцінюють себе за кількома шкалами. Анкета містить 18 запитань. За результатами заповнення анкети виводяться показники, які дають загальне уявлення про рівень ризику вигорання. Учасникам експерименту пропонується вибрати одну з 6 відповідей на кожне

запитання. Для кожного компонента розраховується середнє значення, після чого визначається ступінь вигорання (низький, середній, високий). Текст анкети наведений у Додатку Д [31, с. 16, 38–39].

Висновки до розділу 2

1. Сформовано вибірку респондентів, до якої увійшли дві групи (експериментальна та контрольна) по 25 учениць старших класів (10-11 класи) в кожній. До експериментальної групи увійшли дівчата, які навчаються в он-лайн форматі. До контрольної групи увійшли дівчата, які навчаються за традиційною (оф-лайн) формою. Вибірка була сформована з урахуванням однорідності за статевими, віковими та освітніми характеристиками, що забезпечило валідність порівняння.

2. Процес реалізації дослідження описано в три етапи: теоретичний аналіз проблеми, емпіричне дослідження з використанням психологічних методик та статистичну обробку даних.

3. Для комплексної діагностики емоційного вигорання учениць старших класів було обрано п'ять методик: 1) Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) – для виявлення рівнів фізичного, емоційного та когнітивного виснаження; 2) методика самооцінки стійкості до стресу – для аналізу адаптаційної можливості учениць старших класів; 3) опитувальник Г. Айзенка – для діагностики емоційної стабільності/нестабільності; 4) методика Дж. Грінберга – для оцінки загального рівня вигорання; 5) методика Дж. Гібсона – для визначення індивідуального потенціалу до вигорання, зокрема такі його компоненти, як деперсоналізація та емоційне виснаження. Така комбінація методів забезпечить всебічний підхід до дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання учениць старших класів в умовах дистанційного навчання, дозволяючи виявити як свідомі, так і несвідомі аспекти емоційного стану дівчат.

РОЗДІЛ III

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УЧЕНИЦЬ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Особливості прояву виснаження на фізичному, емоційному та когнітивному рівнях у учениць старших класів дистанційної форми навчання

Дослідження емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання (експериментальна група) та їх порівняння із ученицями тієї ж вікової групи, які навчаються оф-лайн (контрольна група) проводилось за методикою Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) (Додаток А). Отримані результати представлені нижче у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

«Показники емоційного вигорання серед учениць старших класів»

Виснаження	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група		Кутове перетворення Фішера Ф _{емп}
		Кіл-ть	у відсотках, %	Кіл-ть	у відсотках, %	
Фізичне	<i>Низький</i>	5	20%	15	60%	2,987**
	<i>Середній</i>	7	28%	6	24%	0,323*
	<i>Високий</i>	13	52%	4	16%	2,785**
	<i>Разом</i>	25	100%	25	100%	-
Емоційне	<i>Низький</i>	6	24%	16	64%	2,937**
	<i>Середній</i>	8	32%	5	20%	0,973*
	<i>Високий</i>	11	44%	4	16%	2,218**
	<i>Разом</i>	25	100%	25	100%	-
Когнітивне	<i>Низький</i>	4	16%	14	56%	3,069**
	<i>Середній</i>	9	36%	7	28%	0,607*
	<i>Високий</i>	12	48%	4	16%	2,502**
	<i>Разом</i>	25	100%	25	100%	-

Примітка: ** – достовірні відмінності при $p \leq 0,05$; * – показники статистично не мають значущості (при $p \leq 0,05$)

Виходячи з даних таблиці 3.1 ми бачимо суттєві відмінності показників емоційного вигорання між ученицями старших класів, які навчаються дистанційно (експериментальна група) та оф-лайн (контрольна група). У дівчат, які навчаються он-лайн, спостерігається високий рівень прояву вигорання за всіма трьома показниками – фізичним, емоційним та когнітивним. Найбільш яскраво ця тенденція

простежується за шкалою «Фізичне виснаження», де 52% респондентів експериментальної групи мають високий рівень проти 16% респондентів у контрольній групі. Аналогічна ситуація спостерігається за шкалами «Емоційне виснаження» (44% проти 16%) та «Когнітивне виснаження» (48% проти 16%). При цьому переважна більшість учениць офлайн-навчання демонструють низький рівень цих показників. Так, показники за «низьким рівнем» становлять – 60% («Фізичне виснаження»), 64% («Емоційне виснаження») та 56% («Когнітивне виснаження») у контрольній групі проти 20% («Фізичне виснаження»), 24% («Емоційне виснаження») та 16% («Когнітивне виснаження») в експериментальній групі. За середнім рівнем статистично значущих відмінностей між групами не має.

Отримані результати вказують на те, що дистанційна форма навчання суттєво підвищує ризик емоційного вигорання, ймовірно, через ізоляцію, високу самоорганізаційну навантаженість та відсутність чіткого поділу між навчанням і відпочинком. На противагу цьому, офлайн-навчання, завдяки соціальній підтримці та структурованому розкладу, сприяє кращому психоемоційному стану, розвитку когнітивних навичок та збереженню мотивації до навчання і емоційної стабільності.

Це свідчить про важливість міжособистісної взаємодії, фізичної присутності в навчальному середовищі та стабільного ритму дня як факторів, що запобігають розвитку хронічного стресу. У традиційній формі навчання дівчата-учениці старших класів мають змогу отримувати не лише академічну, але й емоційну підтримку з боку однолітків і педагогів, що є важливою умовою збереження психічного здоров'я в підлітковому віці. Водночас он-лайн середовище часто не здатне забезпечити аналогічний рівень соціальної взаємодії, що знижує можливості для емоційного розвантаження й адаптації до навчальних труднощів.

3.2. Рівневі особливості емоційної стійкості до стресу учениць старших класів дистанційної форми навчання

Визначення стійкості до стресу проводилось за методикою «Самооцінка стійкості до стресу». Отримані результати діагностики представлені в Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

«Показники стійкості до стресу серед учениць старших класів он-лайн та оф-лайн форм навчання»

Рівень стійкості до стресу	Експериментальна група		Контрольна група		t-критерій Стьюдента t _{емп}
	Кількість	у відсотках %	Кількість	у відсотках %	
Низький	10	40%	3	12%	8,366**
Середній	11	44%	12	48%	1,581*
Високий	4	16%	10	40%	9,486**
Разом	25	100%	25	100%	-

Примітка: ** – достовірні відмінності при $p \leq 0,05$; * – показники статистично не мають значущості (при $p \leq 0,05$)

Дослідження стійкості до стресу серед учениць старших класів, які навчаються в он-лайн та оф-лайн форматах, виявило суттєві відмінності між групами. У експериментальній групі (он-лайн навчання) 40% мають низький рівень стійкості до стресу, тоді як у контрольній групі (оф-лайн навчання) цей показник становить лише 12%, що є статистично значущою різницею. Середній рівень стійкості до стресу має практично однакові показники в експериментальній (44%) та контрольній (48%) групах і не підтверджується статистично. Проте, суттєва відмінність є за високим рівнем стійкості до стресу між експериментальною та контрольною групами – 16% і 40% відповідно, що також підтверджується статистично і має значущість за різницею.

Отримані результати дозволяють припустити, що онлайн-навчання може бути суттєвим фактором, який підвищує ризик емоційного вигорання та знижує стійкість до стресу в порівнянні з традиційним офлайн-форматом. Це може бути пов'язано з такими аспектами дистанційного навчання, як:

- 1) Соціальна ізоляція – обмежений живий контакт з однокласниками та вчителями може призводити до почуття самотності та зниження емоційної підтримки.
- 2) Виснаження через цифрові технології – тривале перебування перед екраном, недостатня рухова активність та зорове напруження можуть погіршувати загальний психоемоційний стан.
- 3) Нестабільність навчального процесу – технічні проблеми, відсутність чіткого розкладу або недостатня мотивація можуть збільшувати рівень тривожності.

4) Зниження особистісної взаємодії – брак безпосереднього спілкування з педагогами ускладнює своєчасне вирішення навчальних труднощів, що може сприяти накопиченню стресу.

У той же час, більш високий рівень стійкості до стресу в офлайн-групі може пояснюватися регулярною соціалізацією, можливістю швидко отримувати зворотний зв'язок від вчителів та емоційною підтримкою однолітків.

3.3. Психологічні особливості емоційної стабільності у дівчат старших класів дистанційної форми навчання

Дослідження проводилось за допомогою методики Г. Айзенка. До уваги приймалися показники за рисою особистості «нейротизм», що допомогло виявити відсоток респондентів за емоційною стабільністю. Отримані статистичні дані подані у Таблиці 3.3.

Таблиці 3.3.

«Значущість відмінностей емоційної стабільності у дівчат старших класів»

Риса особистості	Експериментальна група		Контрольна група		Кутове перетворення Фішера Фемп
	Кількість	у відсотках %	Кількість	у відсотках %	
Емоційна нестабільність (Нейротизм)	18	72%	10	40%	2,323**
Емоційна стабільність	7	28%	15	60%	2,323**
Разом	25	100%	25	100%	-
Екстраверсія	12	48%	14	56%	0,567*
Інтроверсія	13	52%	11	44%	0,567*
Разом	25	100%	25	100%	-

Примітка: ** – достовірні відмінності при $p \leq 0,05$; * – показники статистично не мають значущості (при $p \leq 0,05$)

Результати дослідження виявили суттєві відмінності в показниках емоційної стабільності між дівчатами експериментальної та контрольної груп. Високий рівень нейротизму (емоціональної нестабільності) зафіксовано серед учениць он-лайн навчання (експериментальна група) і складає 72% респондентів. Тоді як серед дівчат оф-лайн групи (контрольна група) цей показник становить лише 40%. Статистична обробка даних за допомогою кутового перетворення Фішера підтвердила

достовірність цієї різниці, що свідчить про значно вищий рівень емоційної нестабільності в он-лайн групі. Показники емоційної стабільності, навпаки, мають більший відсоток у контрольній групі (оф-лайн навчання, 60%) ніж у експериментальній (он-лайн навчання, 28%) і також підтверджуються статистично.

Отримані результати можуть бути обумовлені кількома факторами. По-перше, дистанційний формат навчання часто супроводжується відчуттям ізоляції та дефіциту живого спілкування. По-друге, учні стикаються з додатковим стресом, пов'язаним з технічними проблемами, необхідністю самоорганізації та тривалим перебуванням перед екраном. Важливо відзначити, що в умовах пандемії та бойових дій на території України, ці фактори тільки посилюють загальний рівень тривожності.

Показники екстраверсії та інтроверсії не демонструють статистично значущих відмінностей між групами. В он-лайн групі екстравертів виявилось 48% проти 56% в оф-лайн групі, а інтровертів – 56% та 44% відповідно. Як бачимо, показники майже рівні між собою. Незначність різниці в обох випадках розрахунків свідчить про те, що базові риси соціальної поведінки менш залежать від формату навчання.

3.4. Рівневі особливості вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання

Для дослідження синдрому «вигорання» та визначення його рівнів серед учениць старших класів дистанційної форми навчання, було використано методику Дж. Грінберга. Отримані результати оформлені у таблиці 3.4.

Динаміка розподілу учениць засвідчила, що у КГ (оф-лайн навчання) переважають дівчата з низьким рівнем вигорання, тоді як у ЕГ (он-лайн навчання) спостерігається значно більша частка учениць за високим рівнем вигорання. Показники за середнім рівнем виявилися майже однаковими.

Таблиця 3.4.

«Рівневі показники особливостей вигорання учениць старших класів»

Рівень вигорання	Експериментальна група		Контрольна група		t-критерій Стьюдента t_{emp}
	Кількість	у відсотках %	Кількість	у відсотках %	
Низький	5	20%	12	48%	8,366**
Середній	10	40%	9	36%	2,236*
Високий	10	40%	4	16%	8,485**
Разом	25	100%	25	100%	-

Примітка: ** – достовірні відмінності (при $p \leq 0,05$); * – показники статистично не мають значущості (при $p \leq 0,05$)

Статистична обробка даних за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердила достовірність цих відмінностей. Найбільш виразна різниця зафіксована для низького та високого рівнів вигорання, що свідчить про прямий вплив формату навчання на емоційний стан дівчат-старшокласниць. Для середнього рівня відмінності статистично не є значущими.

Проведений аналіз підтверджує, що форма навчання суттєво впливає на рівень емоційного вигорання у старшокласниць: он-лайн навчання пов'язане з більшою частотою середнього та високого рівнів вигорання, тоді як оф-лайн навчання характеризується значно вищою часткою учениць із низьким рівнем вигорання. Це свідчить про те, що дистанційне навчання може створювати додаткові стресові чинники, що посилюють вигорання серед учениць старших класів.

Отримані дані можуть бути обумовлені комплексом факторів. Серед них: хронічний стрес від тривалого перебування перед екраном; відсутність чіткого розмежування навчального та особистого простору; дефіцит реальної взаємодії з однокласниками та вчителями; підвищені вимоги до самоорганізації та тайм-менеджменту та ін.. Виявлені закономірності мають особливу актуальність в умовах сучасних викликів, коли значна частина учнівської молоді змушена навчатися дистанційно через обставини, що не залежать від їхнього вибору (війна, епідеміологічна ситуація тощо).

3.5. Особливості проявів компонентів емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання

Результати діагностики за методикою «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона представлені в Таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

«Значущість відмінностей у оцінці власного потенціалу вигорання між експериментальною та контрольною групами»

Компоненти вигорання	Рівні «вигорання»	Експериментальна група		Контрольна група		Кутове перетворення Фішера $\Phi_{\text{емп}}$
		Кіл-ть	у відсотках, %	Кіл-ть	у відсотках, %	
Деперсоналізація	<i>Низький</i>	4	16%	12	48%	2,502**
	<i>Середній</i>	3	12%	12	48%	2,911**
	<i>Високий</i>	18	72%	1	4%	5,741**
	<i>Разом</i>	25	100%	25	100%	-
Особиста задоволеність	<i>Низький</i>	12	48%	2	8%	3,384**
	<i>Середній</i>	10	40%	3	12%	2,34**
	<i>Високий</i>	3	12%	20	80%	5,327**
	<i>Разом</i>	25	100%	25	100%	-
Емоційне виснаження	<i>Низький</i>	2	8%	12	48%	3,384**
	<i>Середній</i>	3	12%	12	48%	2,911**
	<i>Високий</i>	20	80%	1	4%	6,405**
	<i>Разом</i>	25	100%	25	100%	-

Примітка: ** – достовірні відмінності при $p \leq 0,05$; * – показники статистично не мають значущості (при $p \leq 0,05$)

Проведемо аналіз отриманих даних. Як бачимо, отримані результати дослідження виявили статистично значущі відмінності за всіма компонентами та рівнями вигорання між експериментальною і контрольною групами.

Деперсоналізація, як один з ключових аспектів вигорання, показує, наскільки дівчата-учениці старших класів відчувають відчуження від навчального процесу та соціуму. За отриманими результатами, серед учениць-старшокласниць експериментальної групи (он-лайн навчання) спостерігається домінування високого рівня деперсоналізації у 72% респондентів, що вказує на їх емоційне вигорання та виснаження в порівнянні із результатами контрольної групи – лише 4%. Показники середнього та низького рівнів деперсоналізації переважають в контрольній групі і мають однаковий відсоток – 48% за середнім і низьким рівнями, в той час як у

експериментальній групі ці показники 12% і 16% відповідно і підтверджується статистично.

Така значна різниця може бути пов'язана з кількома ключовими факторами. Учениці старших класів, які навчаються в он-лайн форматі вже більше схильні до відчуження через надмірне навантаження, стрес, малий час реального спілкування або менший контроль з боку вчителів. Зменшення візуального контакту та невербальної комунікації також підвищує ризик деперсоналізації. Формалізація спілкування в онлайн-середовищі (переважно через текстові повідомлення) позбавляє взаємини емоційного забарвлення. Коли учні спілкуються лише через чат або електронну пошту, вони втрачають можливість відчувати емоційний стан співрозмовника через тон голосу, міміку чи жести, що є важливими компонентами емпатії та особистого зв'язку.

На противагу цьому, офлайн-навчання забезпечує постійну можливість безпосередньої соціальної взаємодії. Спільні перерви, групові роботи, неформальне спілкування після уроків – все це сприяє формуванню особистих зв'язків і зменшує відчуття відчуженості. Це підтверджується нашими даними, де лише 4% офлайн-учениць демонструють високий рівень деперсоналізації.

Інший важливий аспект, який дозволяє оцінити рівень вигорання, це особиста задоволеність. Вона відображає ставлення дівчат до навчання, їхнє відчуття досягнень та впевненості в собі. За отриманими результатами, учениці експериментальної групи демонструють лише 12% високого рівня особистої задоволеності, в той час коли у контрольній групі цей показник стає 80%. Відповідно за середнім та низьким рівнями особистої задоволеності у респондентів експериментальної групи становить 40% і 48%. У контрольній групі ці показники на рівні 12% і 8% відповідно. Що цілком відображає задоволеність від навчання та його результатів у режимі оф-лайн і незадоволеність від дистанційного формату.

Останнім показником вигорання, є емоційне виснаження. Воно показує, наскільки учениці старших класів відчувають себе втомленими від навчального процесу. Так, 80% респондентів експериментальної групи засвідчили високий рівень емоційного виснаження проти лише 4% респондентів контрольної групи. Це свідчить

про глибокий дисбаланс у психоемоційному стані учнів залежно від формату навчання. І підтверджується статистично.

Середній рівень емоційного виснаження зафіксовано у 12% онлайн-групи (ЕГ) та також 48% в офлайн-групі (КГ). Різниця в кутових перетвореннях також є статистично значущою.

Низький рівень емоційного виснаження спостерігається лише у 8% учениць експериментальної (он-лайн) групи, тоді як у контрольній (оф-лайн) групі цей показник значно вищий – 48%. Різниця у кутових перетвореннях Фішера є статистично значущою, що вказує на більшу емоційну стійкість учениць, які навчалися оф-лайн.

Отримані результати свідчать, що онлайн-навчання суттєво збільшує ризики емоційного виснаження у старшокласниць. Високі показники цього компоненту серед учасниць експериментальної групи вказують на надмірну психоемоційну напругу, пов'язану з дистанційною формою здобуття знань. Водночас, учениці, які навчаються оф-лайн, демонструють більш збалансований розподіл рівнів емоційного виснаження, що може свідчити про позитивний вплив живого освітнього середовища на емоційне здоров'я дівчат-учениць старших класів.

Висновки до розділу 3

1. Встановлено, що показники емоційного вигорання виражені значно сильніше в експериментальній групі (онлайн-навчання): за фізичним, емоційним та когнітивним фазами виснаження спостерігається високий рівень прояву у дівчат, які навчаються дистанційно, тоді як у контрольній групі (офлайн-навчання) переважає відсутність вигорання, а саме – низький рівень. Це свідчить про те, що дистанційний формат навчання створює умови для розвитку емоційного вигорання через ізоляцію, високу самоорганізаційну навантаженість та відсутність чіткого поділу між навчанням і відпочинком.

2. Визначення рівня стійкості до стресу у дівчат-старшокласниць, які навчаються он-лайн, виявилось значно нижчим в порівнянні із дівчатами оф-лайн

навчання. Це може бути пов'язано з низкою психологічних, соціальних та організаційних факторів, характерних для дистанційного навчання: обмежена соціальна взаємодія, відсутність чіткого розмежування між навчанням та відпочинком, збільшене екранне навантаження, дефіцит мотивації через віддалений формат, недостатня рухова активність та ін.

3. Встановлено, що емоційна нестабільність (нейротизм) значно вища в експериментальній групі ніж у контрольній, що підтверджує вплив дистанційного навчання на психоемоційний стан. При цьому показники екстраверсії та інтроверсії не мають суттєвих відмінностей, що вказує на те, що соціальні риси особистості менш залежать від формату навчання.

4. Аналіз рівня емоційного вигорання за низьким та високим показниками продемонстрував, що у онлайн-групі переважає високий, тоді як у офлайн-групі – низький. Це підтверджує, що дистанційне навчання сприяє вигоранню через хронічний стрес, технічні труднощі та дефіцит соціальної підтримки.

5. Досліджено, що компоненти вигорання (деперсоналізація, особиста задоволеність, емоційне виснаження) також виражені сильніше в експериментальній групі. Найбільш критичними є показники емоційного виснаження та деперсоналізації, що свідчить про втрату емоційного зв'язку з навчанням і відчуття відчуженості. Майже половина респондентів експериментальної групи засвідчили низький рівень особистого задоволення від навчання. В той час, у контрольній групі ситуація протилежна – рівень особистого задоволення від навчання засвідчила переважна більшість.

ВИСНОВКИ

У відповідності до поставленої мети та завдань дослідження можна зробити наступні висновки:

1. З'ясовано, що у зарубіжній психологічній літературі, емоційне вигорання розглядається як наслідок тривалого стресу, пов'язаного з навчальними навантаженнями, високими вимогами та недостатньою підтримкою. Такі вчені, як К. Гібсон, Дж. Лепоре, А. Сміт, С. Хобфол та ін. надали певну характеристику феномену «вигорання», яка включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистого задоволення. Ці складові широко використовуються для дослідження вигорання як у професійній, так і в академічній сферах. Вітчизняні дослідники, серед яких як В. Андросюк, В. Боснюк, Г. Гнатюк, Н. Кучеренко, В. Олефір та ін. акцентують увагу на специфіці академічного вигорання в умовах української освітньої системи. Аналіз емпіричних досліджень підтвердив, що дистанційна форма навчання є суттєвим чинником розвитку емоційного вигорання серед учениць старших класів. Дослідження таких науковців, як С. Білякової, А. Корпань, Д. Ядрової та ін. демонструють чітку кореляцію між онлайн-навчанням та підвищеним рівнем психоемоційного виснаження.

2. Виявлено особливості прояву виснаження на фізичному, емоційному та когнітивному рівнях у учениць старших класів дистанційної форми навчання. Встановлено, що у учениць, які навчаються онлайн, переважає високий рівень фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, тоді як у учениць офлайн формату навчання домінують низькі показники. Це свідчить про те, що дистанційний формат створює умови для швидкого виснаження ресурсів організму через хронічний стрес, надмірне екранне навантаження та відсутність живих соціальних контактів.

3. Досліджено рівневі особливості емоційної стійкості до стресу учениць старших класів дистанційної форми навчання. Діагностування показало, що учениці он-лайн навчання мають значно нижчий рівень стійкості до стресу в порівнянні із ученицями офлайн навчання. Це пояснюється закономірним наслідком системних відмінностей у організації навчального процесу. Дистанційний формат створює умови для швидкого виснаження психологічних ресурсів та одночасно обмежує

доступ до механізмів їх відновлення, що в комплексі призводить до значного зниження стійкості до стресу у учениць старших класів. Дистанційне навчання вимагає постійних додаткових витрат енергії на подолання технічних проблем, ізоляції, відсутністю безпосередньої підтримки та необхідністю постійної самодисципліни. Традиційне навчання в свою чергу забезпечує низкою ключових ресурсів для відновлення – соціальна підтримка, невербальна комунікація. Має чіткі за часом межі навчання та відпочинку.

4. Виявлено психологічні особливості емоційної стабільності та нестабільності у дівчат старших класів дистанційної форми навчання. Дослідження показало, що емоційна нестабільність (нейротизм) значно вища в групі дистанційного навчання. При цьому показники екстраверсії та інтроверсії не мають суттєвих відмінностей, що вказує на те, що саме формат навчання, а не особистісні риси, визначає емоційну стійкість.

Значна перевага емоційної нестабільності в онлайн-групі при однаковому розподілі екстравертів чи інтровертів є прямим доказом того, що дистанційне навчання як модель організації освітнього процесу само по собі є патогенним фактором для психічного здоров'я. Воно не просто «виявляє» вразливих учнів, а активно формує стан емоційної нестійкості навіть у тих, хто за своїми особистісними якостями має достатній потенціал для адаптації. Це підкреслює необхідність розглядати проблему не на рівні індивідуальних особливостей учнів, а на рівні організації самого навчального середовища.

5. Виявлено рівневі особливості вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання. Результати діагностики підтвердили, що проблема має не індивідуальний, а організаційний характер і вимагає системних змін у підході до побудови дистанційного навчального процесу. Отримані дані констатують факт високого рівня вигорання серед учениць старших класів он-лайн навчання в порівнянні з ученицями які навчаються он-лайн і розкривають кумулятивну логіку його розвитку – стрес, відсутність ресурсів для відновлення та виснаження особистісних резервів.

6. Досліджено особливості проявів компонентів емоційного вигорання учениць старших класів дистанційної форми навчання. Отримані результати демонструють не лише кількісні, але й якісні відмінності у проявах вигорання між групами. Критичними серед учениць он-лайн навчання є показники за трьома ключовими компонентами: деперсоналізація, емоційне виснаження та особисте задоволення. Така розбіжність свідчить про те, що дистанційне навчання не просто викликає окремі симптоми стресу, а призводить до системної деформації особистісного ставлення до навчальної діяльності.

Проведене дослідження повністю підтвердило гіпотезу про те, що дистанційна форма навчання суттєво посилює прояви емоційного вигорання у учениць старших класів. Основними чинниками цього є соціальна ізоляція, висока самоорганізаційна навантаженість, технічні складнощі, дефіцит безпосередньої підтримки та неможливість ефективного поділу між навчальним і особистим простором.

Перспективою подальших досліджень може бути розробка та апробація психологічно-профілактичних програм, спрямованих на підвищення стресостійкості, розвиток навичок саморегуляції та тайм-менеджменту в учнівському середовищі. Вивчення впливу конкретних елементів організації дистанційного навчання (частоти синхронних занять, використання групових форм роботи, рівня інтерактивності та ін.) на динаміку емоційного стану учениць старших класів. Окремий науковий інтерес представляє дослідження ефективності втручань, спрямованих на підтримку вчителів та батьків як ключових учасників освітнього процесу, з метою створення комплексної системи профілактики емоційного вигорання в умовах цифровізації освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anggrayni E. Septi Purnama D. Siti Nurjanah A. Learning Saturation Online in Students Based on School Burnout Inventory (SBI). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 657, 2021. Pp. 73–79.
2. Bakker A. B. Demerouti E. Job Demands-Resources Theory. *Work and Wellbeing: A complete Reference Guide* / Chen P. Y., Cooper C. L. Eds. New York : John Wiley & Sons. 2014. Pp. 1–28. (DOI: 10.1002/9781118539415.wbwell019).
3. Bamber M., McMahon R. Danger-early maladaptive schemas at work!: The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers. *Clin Psychol Psychother.* 2008. № 15 (2). P. 96–112. (DOI: 10.1002/cpp.564).
4. Boada-Grau J., Merino-Tejedor E., Sánchez-García J.-C., Prizmic-Kuzmica A.-J., VigilColet A. Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología.* 2014. № 31 (1). Pp. 290–297. (DOI: 10.6018/analesps.31.1.168581).
5. DiGiacomo M., Adamson B.J. Coping with stress in the workplace: Implications for new health professionals. *Journal of allied health.* 2001. № 30. Pp.106–111.
6. Ding Y., Qu J., Yu X., Wang S. The Mediating Effects of Burnout on the Relationship between Anxiety Symptoms and Occupational Stress among Community Healthcare Workers in China: A Cross-Sectional Study. *PLOS ONE.* 2014. № 9 (9). Pp. 107–130. (DOI: 10.1371/ journal.pone.0107130).
7. Garratt-Reed D., Howell J., Hayes L., Boyes M. Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? *PeerJ.* 2018. (DOI: 10.7717/peerj.5004).
8. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new att empt at conceptualizing stress. *American Psychologist.* 1989. № 44. Pp. 513–524. (DOI: 10.1037//0003-066X.44.3.513).
9. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology.* 2002. № 6(4). Pp. 307–324. (DOI: 10.1037/1089-2680.6.4.307).

10. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. № 84. Pp. 632–643. (DOI: 10.1037//00223514.84.3.632).
11. Kaeding A., Sougleris Ch., Reid C., et al. Professional Burnout, Early Maladaptive Schemas, and Physical Health in Clinical and Counselling Psychology Trainees. *Journal of Clinical Psychology*. 2017. № 73. (DOI: 10.1002/jclp.22485).
12. Koutsimani P., Montgomery A., Georganta K. The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol*. 2019. № 10. P. 284. (DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00284).
13. Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature commissioned report for the National Symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success.
14. Lepore, J. Burnout: Modern Affliction or Human Condition? *The New Yorker*. 2021. 24 May. (www.newyorker.com/magazine/2021/05/24/burnout-modern-affliction-or-human).
15. Mark G., Smith A.P. Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety Stress Coping*. 2012. № 25 (1). Pp. 63–78. (DOI: 10.1080/10615806.2010.548088).
16. Maslach C., Leiter, M.P. Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3). 2008. Pp. 498–512.
17. Otero-Lopez J. M., Villardefrancos E., Castro C. E. Santiago, M. J. Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*. 2014. № 7(2). Pp. 95–106. (DOI: 10.1989/ejep. v7i2.182).
18. Regehr Ch., Glancy D., Pitts A. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. 2013. № 148 (1). Pp. 1–11. (DOI: 10.1016/j.jad.2012.11.026).

19. Salmela-Aro K., Read, S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*. 2017. № 7. Pp. 21–28. (DOI: 10.1016/j.burn.2017.11.001).
20. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. Weinman. J., Wright S., Johnston M. Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs. Windsor, UK: NFER- NELSON, 1995. URL.: Understanding school burnout: Does self-control matter? / Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D. *Learning and Individual Differences*. 2016. № 49. Pp. 120–127. (DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.024).
21. Simpson S., Simionato G., Smout M., et al. Burnout amongst clinical and counselling psychologist: The role of early maladaptive schemas and coping modes as vulnerability factors. *Clin Psychol Psychother*. 2019. № 26. Pp. 35–46. (DOI: 10.1002/cpp.2328).
22. York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S. Defining and measuring academic success. Practical assessment, research and evaluation, 2015. 20(5), Pp.1–20.
23. Аврамчук О., Копчук-Кашецький О., Зубачик Г. Академічне вигорання серед студентів: роль ранніх дисфункційних схем як фактору вразливості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 3–13.
24. Андросюк В. Г., Галустян О. А., Малоголова О. І., Мотлях О. І., Юрченко-Шеховцева Т. І. Здоровий спосіб життя та профілактика адиктивної поведінки неповнолітніх: методичні рекомендації. Київ. 2019. URL: <https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5aac1761-564c-46a1-bdd6-5ee4d8ff7924/content>. (Дата звернення: 24.02.2025 р.).
25. 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.
26. Белякова С. М., Ореховська А. В. Психологічні особливості емоційних станів підлітків в умовах дистанційного навчання. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. №12(17). С. 259–269.

27. Берегова Н., Колба В. Психологічні особливості формування адиктивної поведінки у сучасної молоді. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 15–22. URL: <https://pt.khmnmu.edu.ua/index.php/pt/article/view/81/71>. (Дата звернення: 24.02.2025 р.).

28. Гнатюк О.В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів*. 2021. С. 16–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>. (Дата звернення: 24.02.2025 р.).

29. Гозак С., Єлізарова О., Станкевич Т. та ін. Вплив дистанційного навчання школярів 1–11 класів під час пандемії COVID-19 на їх психоемоційний стан. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія «Психологія»*. 2020. Вип. 1 (11). С. 27-32.

30. Гошовська Д., Гошовський Я., Рудницький О. Особливості впливу психоемоційного вигорання на деформацію Я-концепції депривованої особистості: теоретичний ракурс проблеми. *Психологічні перспективи*. Вип. 41. 2023. С. 92–107.

31. Емоційне вигорання педагогів: методичні рекомендації / Укладачі: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л., Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І.; Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.

32. Зеленов Є.А., Кобзарь М. В., Теміров В. І. Проблеми дистанційного навчання: досвід та перші висновки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. №1(100). 2021. С. 83–92.

33. Корпань А. Ю., Самкова О. М. Проблема емоційного вигорання у студентів різних закладів освіти / Соціально-педагогічні технології розвитку особистості: збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 22 квітня, 2021 р.). Херсонський державний університет. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 193–196.

34. Кривошей К. Ю. Вплив стресу на здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*. Випуск 71. Том 2. 2024. С. 57–63.
35. Кучеренко Н. Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: філософсько-правовий вимір. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. Випуск 5. № 906. 2018. С. 34–40.
36. Мала І. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. *Вчені записки університету «Крок»*. №2(66). 2022. С. 132–151.
37. Малазонія С. В., Коломієць Т. В., Березяк К. М. Аналіз психологічних резервів професійної безпеки особистості: проблеми, перспективи. *Психологія особистості*. 2023. Випуск 46. С. 181–187. (DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>).
38. Олефір В.О., Боснюк В.Ф. Взаємодія вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів в прогнозуванні академічного вигорання. *Психологічний часопис (Psychological Journal)*. 2020. № 6 (4). С. 169–184.
39. Особистісний опитувальник» за Г. Айзенком. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/10951/86/> (Дата звернення: 29.03.2025).
40. Пашинська В. Вплив дистанційного навчання на емоційне благополуччя здобувачів базової середньої освіти. Збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика». 20–21 березня, 2024, Харків. С. 110–114.
41. 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.
42. Столярчук, О. А., Сергєєнкова, 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» (22–23 травня 2020 р., м. Львів,). м. Львів, 2020 р.. С. 62–66.

43. Чабан О. Хаустова О., Омелянович В. Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання: розробка та валідізація нової діагностичної методики. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Том 10, №1. С. 1–25. (DOI: 10.26766/pmgrp.v10i1.598).

44. 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: Київський національний університет технологій та дизайну. 2021. С. 50–60.

АНОТАЦІЯ

Дослідження аналізує психологічний феномен емоційного вигорання у учениць старших класів, які навчаються дистанційно. Актуальність зумовлена поширенням онлайн-навчання через пандемію та воєнний стан, що створило загрозу для психоемоційного здоров'я дівчат. До вибірки увійшли 50 учениць (25 – онлайн-навчання, 25 – офлайн). Використано комплекс діагностичних методик для оцінки вигорання, стресостійкості та емоційної стабільності. Результати виявили статистично значущі відмінності: у дівчат онлайн навчання групи переважає високий рівень фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, значно нижча стресостійкість та вища емоційна нестабільність. Зафіксовано високі показники деперсоналізації та зниження особистого задоволення від навчання. Зроблено висновок, що дистанційний формат суттєво підвищує ризик вигорання через соціальну ізоляцію, технічні труднощі та дефіцит живої комунікації. Синдром має чітку структуру з домінуванням емоційного виснаження та цинічного ставлення до навчання.

Ключові слова: емоційне вигорання, дистанційне навчання, учениці старших класів, стійкість до стресу, емоційна стабільність, деперсоналізація, психологічна діагностика, освіта в умовах кризи.

ABSTRACT

The study analyzes the psychological phenomenon of emotional burnout in high school students who study remotely. The relevance is due to the spread of online learning due to the pandemic and martial law, which created a threat to the psycho-emotional health of girls. The sample included 50 students (25 - online learning, 25 - offline). A set of diagnostic methods was used to assess burnout, stress resistance and emotional stability. The results revealed statistically significant differences: girls in the online learning group are characterized by a high level of physical, emotional and cognitive exhaustion, significantly lower stress resistance and higher emotional instability. High rates of depersonalization and a decrease in personal satisfaction with learning were recorded. It was concluded that the distance format significantly increases the risk of burnout due to social isolation, technical difficulties and a lack of live communication. The syndrome has a clear

structure with a predominance of emotional exhaustion and a cynical attitude towards learning.

Keywords: emotional burnout, distance learning, high school students, stress resistance, emotional stability, depersonalization, psychological diagnostics, education in crisis.