МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра практичної психології

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Бакалаврська робота

Студент групи: ППб-1-22-4.0д

ГОЛУБОВА ВАЛЕРІЯ

Науковий керівник:

Доцент кафедри практичної психології

ЛАРИСА МАТВІЄНКО

Київ – 2026

Анотація

Голубова В.С. Психоемоційний стан студентів в умовах змішаного навчання. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 «Психологія», освітньо-професійна програма «Практична психологія». Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, кафедра практичної психології. Київ.

Актуальність теми. *Упровадження змішаного навчання як відповідь на цифрову трансформацію освіти потребує детального вивчення його впливу на психіку студентів у період ранньої дорослості. Попри стабільність показників психічного здоров'я, такий формат посилює суб'єктивне відчуття стресу та безпорадності через дефіцит контролю та соціальної взаємодії. Дослідження актуальне для розробки цільової психологічної підтримки, спрямованої на зміцнення самоефективності молоді в умовах освітньої невизначеності.*

Мета дослідження: *Теоретично та емпірично дослідити психоемоційний стан студентів в умовах змішаного навчання*

Методи дослідження: *Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, що охоплюють різні рівні наукового аналізу. Емпіричний етап дослідження реалізовано шляхом психодіагностичного тестування, базами якого виступили Київський столичний університет імені Бориса Грінченка та Національний університет біоресурсів і природокористування України. Загальну вибірку дослідження склали 70 осіб, розподілених на дві рівні групи: 35 студентів очної форми навчання та 35 студентів змішаної форми навчання. Діагностика здійснювалася за допомогою наступного інструментарію: «Шкала депресії, тривоги та стресу» (DASS-21), «Опитувальник психологічного капіталу» (PsyCap), «Шкала сприйнятого стресу» (PSS-10) та «Шкала цифрового стресу». Математична обробка та верифікація отриманих даних здійснювалася за допомогою методів варіаційної*

статистики із застосуванням непараметричного U-критерію Манна-Уітні, що дозволило об'єктивно порівняти показники груп та визначити статистичну значущість виявлених розбіжностей.

Результати дослідження: *Емпірично встановлено відсутність значущих розбіжностей між групами очного та змішаного навчання за рівнями депресії, тривоги, цифрового стресу та показниками психологічного капіталу (p > 0,05). Водночас виявлено статистично значущі розбіжності у суб'єктивному вимірі стресу: студенти змішаної форми навчання демонструють значущо вищу вираженість сприйнятого стресу (p = 0,014) та сильніше сприйняття безпорадності (p = 0,010). Це підтверджує, що головним дестабілізуючим фактором змішаного формату є суб'єктивне відчуття студентами нездатності контролювати важливі події свого життя та надмірне емоційне напруження порівняно з очним навчанням.*

Висновки: *Результати дослідження засвідчили, що змішаний формат навчання, попри збереження загального психічного здоров'я студентів, створює умови для специфічного психоемоційного напруження. Основним викликом для студентів у таких умовах є не прояви тривоги чи депресії, а суб'єктивне зростання рівня стресу та відчуття безпорадності. Це вказує на необхідність розробки програм психологічного супроводу, спрямованих на розвиток когнітивних навичок самоорганізації, зміцнення самоефективності та подолання суб'єктивного відчуття безпорадності як ключових факторів успішної адаптації молоді до сучасних форматів вищої освіти.*

Ключові слова: *психоемоційний стан, рання дорослість, змішане навчання, очне навчання, психологічний капітал, сприйнятий стрес, безпорадність, цифровізація освіти.*

Кількість сторінок: *78*

Abstract

Holubova V.S. Psycho-emotional state of students in the context of blended learning. *Bachelor's thesis, specialty 053 "Psychology", educational and professional program "Practical Psychology". Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv.*

Relevance of the topic. *The implementation of blended learning as a response to the digital transformation of education requires a detailed study of its impact on the psyche of students during early adulthood. Despite the stability of mental health indicators, this format increases the subjective feeling of stress and helplessness due to a lack of control and social interaction. The study is relevant for the development of targeted psychological support aimed at strengthening the self-efficacy of young people in conditions of educational uncertainty.*

Purpose of the study: *To theoretically and empirically investigate the psycho-emotional state of students in the context of blended learning.*

Research methods: *To achieve the goal of the study, a complex of interconnected methods covering various levels of scientific analysis was applied. The empirical stage of the research was implemented through psychodiagnostic testing, based at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University and the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. The total research sample consisted of 70 people, divided into two equal groups: 35 students of full-time (face-to-face) learning and 35 students of blended learning. Diagnostics were carried out using the following tools: "Depression, Anxiety and Stress Scale" (DASS-21), "Psychological Capital Questionnaire" (PsyCap), "Perceived Stress Scale" (PSS-10), and the "Digital Stress Scale". Mathematical processing and verification of the obtained data were carried out using methods of variational statistics with the application of the non-parametric Mann-Whitney U-test, which allowed for an objective comparison of group indicators and determination of the statistical significance of the identified differences.*

Research results: *It was empirically established that there are no significant differences between the groups of face-to-face and blended learning in terms of levels of depression, anxiety, digital stress, and psychological capital indicators ($p > 0.05$). At the same time, statistically significant differences were found in the subjective dimension of stress: blended learning students demonstrate significantly higher levels of perceived stress ($p = 0.014$) and a stronger perception of helplessness ($p = 0.010$). This confirms that the main destabilizing factor of the blended format is the students' subjective feeling of inability to control important events in their lives and excessive emotional tension compared to face-to-face learning.*

Conclusions: *The results of the study showed that the blended learning format, despite maintaining the general mental health of students, creates conditions for specific psycho-emotional tension. The main challenge for students in such conditions is not manifestations of anxiety or depression, but a subjective increase in the level of stress and a sense of helplessness. This indicates the need to develop psychological support programs aimed at developing cognitive self-organization skills, strengthening self-efficacy, and overcoming the subjective feeling of helplessness as key factors for the successful adaptation of young people to modern formats of higher education.*

Keywords: *psycho-emotional state, early adulthood, blended learning, face-to-face learning, psychological capital, perceived stress, helplessness, digitalization of education.*

Number of pages: *78*

Зміст

Вступ 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ 10

1.1. Психоемоційний стан особистості у період ранньої дорослості : поняття, структура та вікові особливості.....10

1.2 Змішане навчання як освітнє середовище 18

1.3 Чинники впливу освітнього формату на психоемоційний стан студентів.....27

Висновки до першого розділу 34

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ 36

2.1. Програма та інструментарій емпіричного дослідження.....36

2.2. Результати емпіричного дослідження 42

Висновоки до другого розділу.....55

Загальні висновки і рекомендації.....56

Список використаних джерел.....58

Додатки.....61

Вступ

Актуальність теми. Сучасна освітня программа зіткнулась знизкою складних викликів (соціальних, епідеміологічних, безпекових), які вимагають швидкої адаптації освітнього процесу та його учасників. Зокрема, в наслідок пандемії COVID-19 та початку повномасштабного вторгнення в Україні змішане навчання набуло статусу домінуючої освітньої стратегії. Попри всі переваги, даний формат створює унікальні психологічні навантаженя на студентів, що пов'язані з постійною потребою в самоорганізації, необхідністю цифрової адаптації та складним балансуванням між офлайн- та онлайн- режимами. Відсутність стабільності у форматі освітнього процесу, обмеження живого спілкування з одногрупниками та викладачами, а також підвищені вимоги до саморегуляції та самоконтролю можуть призводити до зростання рівня тривожності, емоційного виснаження та ризику розвитку психоемоційного неблагополуччя.

Хоча психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання вже був предметом вивчення низки вітчизняних науковців (зокрема, згадувались роботи Шпак М.М. присвячених психологічним особливостям студентів, що навчаються дистанційно), недостатньо уваги приділено саме гібридним моделям організації освітнього процесу, які поєднують як дистанційні так аудиторні заняття. Через це бракує достатніх дослідницьких даних і порівнянь, які показують, як саме змішане навчання впливає на психоемоційний стан студентів, що зумовлює наукову та практичну значущість подальших досліджень у даному напрямі.

Гіпотеза: Студенти змішаної форми навчання мають вищий рівень сприйнятого стресу та безпорадності, ніж студенти очної форми, через додаткове навантаження, зумовлене потребою адаптуватися до поєднання двох різних форматів освітньої взаємодії.

Мета дослідження: Теоретично та емпірично дослідити психоемоційний стан студентів в умовах змішаного навчання

Для реалізації мети поставлено такі **завдання:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення психоемоційного стану та сутності змішаного навчання.

2. Пібрати психодіагностичний інструментарій, сформувати вибірку дослідження (студенти змішаної та очної форм) та провести емпіричне дослідження їхнього психоемоційного стану.

3. Здійснити порівняльний аналіз показників психоемоційного стану студентів змішаної та очної форм навчання.

4. Розробка рекомендацій для покращення психоемоційного стану студентів під час змішаного навчання.

Об'єкт дослідження: Емоційна сфера студентів в умовах змішаного

навчання.

Предмет дослідження: Психоемоційний стан студентів в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження: для вирішення поставленої проблеми, ми використовували такі методи наукового дослідження, як: теоретичний аналіз наукових робіт, тестування, статистичний аналіз емпіричних даних та якісний аналіз отриманих результатів.

База дослідження: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України**.**

Опис вибірки: емпіричним дослідження було охоплено 70 студентів вищих навчальних закладів : 35 студентів що навчаються очно і 35 студентів які навчаються на змішаному форматі.

Структура бакалврської роботи: бакалаврська наукова робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 19 найменування, в тому числі 9 іноземною мовою та 4 додатків. Повний обсяг роботи становить __ сторінки, основний текст займає __ сторінок, список використаних джерел – 3 сторінок, додатки – 14 сторінок. Робота містить 10 рисунки і 1 таблиця.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

1.1. Психоемоційний стан особистості у період ранньої дорослості : поняття, структура та вікові особливості

Проблема психоемоційного стану особистості набуває особливої актуальності в умовах сучасних соціальних та освітніх трансформацій. Період навчання у закладах вищої освіти супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, процесами формування професійної ідентичності та зростанням вимог до самостійного прийняття рішень (Савчин, 2005). Студенти змушені адаптуватися до нових умов навчання, підвищеного рівня відповідальності та необхідності самостійного планування власної діяльності, що істотно впливає на їх емоційне самопочуття. У зв'язку з цим особливої уваги потребує аналіз психоемоційного стану студентів з урахуванням вікових особливостей періоду ранньої дорослості.

У психологічній науці поняття психоемоційного стану використовується для опису цілісного переживання особистістю свого внутрішнього психологічного самопочуття в конкретних умовах життєдіяльності. Дослідники підкреслюють, що психоемоційний стан не зводиться лише до окремих емоцій або настрою, а відображає інтеграцію емоційних реакцій, когнітивних оцінок та регулятивних процесів, які визначають характер поведінки та адаптації особистості. Так, Л. Голубєва визначає психоемоційний стан як відносно стійкий, але динамічний комплекс емоційних переживань, рівня напруження, тривожності та внутрішньої врівноваженості, що формується у процесі взаємодії особистості з вимогами середовища та відображає ефективність її психологічної адаптації (Голубєва, 2023).

У науковій психологічній літературі поняття психоемоційного стану трактується з різних позицій, що зумовлено складністю та багатовимірністю цього феномену. Одні автори акцентують увагу на емоційних переживаннях особистості, інші на рівні

психічної напруги, стресостійкості та адаптаційних можливостях людини в умовах діяльності.

Так, О. В. Скрипченко та Л. В. Долинська розглядають психоемоційний стан як сукупність емоційних переживань і психічних реакцій особистості, що відображають її ставлення до умов діяльності, рівень адаптації та внутрішнього комфорту (Скрипченко, 2001). У межах цього підходу психоемоційний стан постає як динамічне утворення, яке змінюється залежно від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей людини, зокрема її здатності до саморегуляції та подолання напружених ситуацій.

Такий підхід є особливо значущим у контексті аналізу психоемоційного стану студентів, оскільки навчальна діяльність у закладах вищої освіти поєднує високі когнітивні вимоги, соціальну взаємодію та необхідність адаптації до нових освітніх умов, що безпосередньо впливає на емоційне самопочуття здобувачів освіти.

Л. Голубєва зазначає, що «психоемоційний стан є певною формою психічного стану особистості з переважанням емоційної реакції на ситуацію, явище реальності, дії іншої особи або на об’єкти» (Голубєва, 2023).

У межах даного дослідження психоемоційний стан студентів розуміється як відносно стійка, але динамічна форма психічного стану, що відображає емоційне реагування особистості на умови навчальної діяльності, рівень внутрішньої напруги, тривожності та здатність до емоційної саморегуляції в освітньому середовищі. Саме таке розуміння психоемоційного стану є базовим для подальшого теоретичного та емпіричного аналізу.

У психологічній науці психоемоційний стан розглядається як багатокомпонентне утворення, структура якого охоплює взаємопов’язані емоційний, когнітивний, поведінковий та фізіологічний компоненти. Такий підхід представлений у працях з вікової та педагогічної психології, де підкреслюється цілісний характер психічних станів

особистості та їх зв'язок з діяльністю і умовами середовища (Максименко,2021) (Максименко, 2014).

Емоційний компонент психоемоційного стану відображає характер, інтенсивність і стійкість емоційних переживань особистості. У студентському віці він часто проявляється у підвищеній емоційній чутливості, тривожності, напруженні та коливаннях настрою, що пов'язані з навчальними вимогами та соціальною оцінкою. За даними вікової психології, емоційний компонент відіграє важливу роль у формуванні навчальної мотивації та загального психологічного самопочуття (Максименко,2021).

Когнітивний компонент пов'язаний з особливостями осмислення навчальних ситуацій, інтерпретацією подій, оцінкою власних можливостей і результатів діяльності. У період ранньої дорослості студенти активно аналізують успіхи й труднощі навчання, що може сприяти розвитку рефлексії, але за несприятливих умов підсилювати тривожність і внутрішнє напруження (Максименко,2014).

Поведінковий компонент психоемоційного стану проявляється у зовнішніх формах реагування особистості на навчальні та стресові ситуації. Він охоплює рівень активності в навчальній діяльності, особливості подолання труднощів, схильність до уникання або, навпаки, надмірного напруження. У студентів негативний психоемоційний стан може проявлятися у зниженні навчальної активності, прокрастинації або соціальній ізоляції (Савчин, 2005).

Фізіологічний компонент відображає соматичні реакції організму на тривале психоемоційне навантаження. У студентському віці він може проявлятися у підвищеній втомлюваності, порушеннях сну, зниженні працездатності та загальному виснаженні. У психологічних дослідженнях зазначається, що фізіологічні прояви психоемоційного напруження тісно пов'язані з ефективністю адаптації до навчального процесу (Максименко,2021).

У віковій психології рання дорослість розглядається як самостійний етап розвитку особистості, що настає після завершення юнацького віку та передує періоду середньої дорослості. За даними вітчизняних психологів, зокрема Г. С. Костюка, О. В. Скрипченка та С. Д. Максименка, межі ранньої дорослості окреслюються віковим проміжком від 18 до 25-30 років (Максименко, 2021) (Максименко,2014). Саме цей період у більшості випадків збігається з часом навчання у закладах вищої освіти, що дозволяє розглядати студентський вік як складову ранньої дорослості та аналізувати психоемоційний стан студентів крізь призму вікових закономірностей розвитку.

Рання дорослість як віковий період має низку специфічних психологічних характеристик, які визначають особливості психоемоційного функціонування особистості. На цьому етапі розвитку відбувається інтенсивне формування життєвих цілей, ціннісних орієнтацій та професійних намірів, що супроводжується підвищеною внутрішньою напругою (Максименко, 2014). Молоді люди стикаються з необхідністю самостійного вибору життєвих стратегій, прийняття відповідальних рішень і прогнозування їх наслідків, що вимагає значних психологічних ресурсів та емоційної витривалості.

Однією з ключових особливостей ранньої дорослості є поєднання відносної соціальної самостійності з недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції. Студенти прагнуть до автономії, незалежності та самоствердження, але нерідко відчувають невпевненість у власних можливостях, страх помилки та залежність від зовнішньої оцінки. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, потреба в автономії є однією з базових психологічних потреб особистості та важливою умовою внутрішньої мотивації й психологічного благополуччя (Deci & Ryan, 2000). Така внутрішня суперечливість створює підґрунтя для коливань психоемоційного стану та підвищеної вразливості до стресових впливів, особливо в умовах високих навчальних вимог і соціального порівняння.

Важливою характеристикою ранньої дорослості є трансформація мотиваційної сфери. Навчальна діяльність у цей період набуває особистісного значення, оскільки безпосередньо пов'язується з майбутньою професійною реалізацією та самоствердженням. Невідповідність між очікуваннями студента та реальними умовами навчання може викликати емоційне напруження, розчарування та зниження мотивації. Водночас успішне засвоєння навчального матеріалу й позитивна оцінка досягнень сприяють підвищенню самооцінки та емоційного благополуччя (Савчин, 2005).

У студентському віці навчальна мотивація тісно пов'язана з переживанням власної компетентності та відчуттям успішності. За А. Бандурою, уявлення особистості про власну ефективність (self-efficacy) впливає на рівень мотивації, емоційні реакції та здатність долати труднощі (Bandura, 1997). Навчальні досягнення або, навпаки, труднощі у засвоєнні матеріалу стають значущими емоційними подіями, що безпосередньо впливають на психоемоційний фон. Для студентів ранньої дорослості успіх у навчанні часто сприймається як показник особистісної спроможності, тоді як неуспіх може супроводжуватися фрустрацією, підвищеною тривожністю та зниженням впевненості у власних силах.

У психологічних дослідженнях зазначається, що період ранньої дорослості є сенситивним щодо формування стресостійкості та адаптаційних механізмів. Саме в цей час закладаються індивідуальні способи подолання труднощів, регуляції емоцій та реагування на стресові ситуації. Для студентів недостатня сформованість таких механізмів може призводити до накопичення психоемоційного напруження, що негативно позначається на загальному психологічному самопочутті та ефективності навчальної діяльності (Максименко, 2021).

Характерною ознакою ранньої дорослості є відносна завершеність фізичного розвитку та поступове зростання психологічної зрілості. Водночас емоційна сфера особистості в цей період характеризується високою інтенсивністю переживань і значною мінливістю емоційних станів (Bonk, & Graham, 2006). У студентському віці

емоційні переживання часто мають амбівалентний характер, це зумовлює нестійкість емоційного фону, однак водночас створює умови для розвитку навичок усвідомлення та регуляції власних емоцій.

У психологічних дослідженнях також підкреслюється, що емоційна сфера студентів у період ранньої дорослості є особливо чутливою до соціальної оцінки. Сприйняття власної успішності, порівняння себе з однолітками та реакція на оцінювання з боку викладачів можуть істотно впливати на психоемоційний стан. Негативна соціальна оцінка або відчуття невідповідності очікуванням здатні посилювати емоційне напруження та знижувати психологічне благополуччя студентів (Максименко, 2014).

Вагомий внесок у розуміння психологічних особливостей ранньої дорослості зробив Е. Еріксон. Згідно з його теорією психосоціального розвитку, цей період відповідає стадії «інтимність проти ізоляції», у межах якої особистість прагне до встановлення близьких міжособистісних стосунків, емоційної взаємодії та соціальної включеності (Еріксон,1994). Нереалізація цих потреб може спричиняти відчуття самотності, емоційної ізольованості та підвищеної тривожності, що безпосередньо відображається на психоемоційному стані студентів.

Для студентів реалізація завдань цієї стадії часто відбувається саме в межах навчального середовища. У студентські роки формуються значущі дружні та партнерські стосунки, які виконують важливу підтримувальну функцію. Успішне встановлення міжособистісних контактів сприяє зниженню емоційного напруження та підвищенню психологічного благополуччя, тоді як труднощі у спілкуванні можуть посилювати тривожність і відчуття соціальної ізоляції.

Сучасні зарубіжні дослідження доповнюють класичні підходи, зокрема концепція emerging adulthood, запропонована Дж. Арнеттом. Автор розглядає вік від 18 до 29 років як окремий перехідний період між юністю та дорослістю, для якого характерні нестабільність життєвих обставин, активний пошук ідентичності, експериментування з

соціальними ролями та підвищена емоційна лабільність (Tanner,& Arnett,2016). У студентському середовищі це часто проявляється у коливаннях настрою, емоційному напруженні та зростанні рівня тривожності.

Водночас слід зазначити, що концепція emerging adulthood не є універсальною. У науковій літературі висловлюються зауваження щодо її культурної обмеженості, оскільки межі та характеристики «перехідної дорослості» можуть суттєво відрізнятися залежно від соціально-економічних умов та освітнього контексту. З огляду на це, у межах даного дослідження положення цієї концепції розглядаються не як універсальна модель розвитку, а як теоретичне підґрунтя для аналізу особливостей психоемоційного стану студентів.

Період ранньої дорослості нерідко супроводжується переживанням вікових криз, пов'язаних із необхідністю прийняття важливих життєвих рішень. Для студентів це насамперед криза професійного вибору, автономності та відповідальності за власне майбутнє. Невизначеність щодо професійних перспектив, сумніви у правильності обраного фаху та страх помилкових рішень можуть істотно впливати на психоемоційний стан, посилюючи рівень тривожності та внутрішнього напруження (Tanner, & Arnett, 2016).

З огляду на зазначені вікові та психологічні особливості ранньої дорослості, психоемоційний стан студентів формується в умовах підвищеної чутливості до зовнішніх впливів і вимог соціального середовища. Навчання у закладах вищої освіти виступає для студентів не лише провідною діяльністю, а й значущим життєвим простором, у межах якого відбувається становлення професійної ідентичності, розвиток міжособистісних стосунків та формування навичок саморегуляції. Саме в цьому просторі поєднуються навчальні, соціальні та особистісні чинники, що визначають динаміку психоемоційного стану студентів.

Отже, психоемоційний стан студентів у період ранньої дорослості значною мірою залежить від умов, у яких відбувається їх навчання. Це зумовлює потребу розглядати не лише індивідуальні психологічні особливості студентів, а й специфіку освітнього середовища, що визначає характер їх навчальної діяльності.

У зв'язку з цим особливого значення набуває аналіз освітнього середовища та форм організації навчального процесу, у межах яких реалізується навчальна діяльність студентів. Сучасні трансформації вищої освіти, зокрема впровадження змішаного навчання, змінюють умови взаємодії студентів з навчальним матеріалом, викладачами та одногрупниками, що може як створювати додаткові ресурси для психологічного благополуччя, так і посилювати психоемоційне навантаження. Це зумовлює необхідність подальшого розгляду змішаного навчання як специфічного освітнього середовища та його впливу на психоемоційний стан студентів.

У межах даного дослідження особливого значення набуває вплив освітнього середовища на психоемоційний стан студентів, оскільки саме навчальна діяльність є провідним контекстом реалізації вікових завдань ранньої дорослості.

1.2 Змішане навчання як освітнє середовище

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, глобалізаційними викликами, а також необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах соціальних, економічних і безпекових криз. За цих умов традиційні форми організації навчання дедалі частіше виявляються недостатньо гнучкими, що зумовлює пошук альтернативних моделей освітньої взаємодії. Однією з таких моделей є змішане навчання, яке поступово набуває статусу не тимчасового рішення, а стійкого освітнього формату. У межах даної роботи змішане навчання розглядається не лише як сучасна форма організації освітнього процесу, а як специфічне освітнє середовище, умови якого можуть безпосередньо впливати на психоемоційний стан студентів. Саме тому аналіз особливостей змішаного навчання в цьому підрозділі спрямований на виявлення тих характеристик освітнього формату, які потенційно зумовлюють зміни в емоційному самопочутті та адаптації здобувачів вищої освіти.

Впровадження змішаного навчання зумовлює не лише зміну способів подачі навчального матеріалу, а й трансформацію самого освітнього середовища, у межах якого відбувається навчальна діяльність, соціальна взаємодія та особистісне становлення студентів. Освітнє середовище перестає бути виключно фізичним простором навчального закладу та доповнюється віртуальним простором, що суттєво змінює умови навчання, вимоги до студентів і характер психоемоційного навантаження.Навчальна діяльність виступає одним із провідних контекстів, у межах якого формується психоемоційний стан студентів у період ранньої дорослості. Високі академічні вимоги, регулярне оцінювання результатів навчальної діяльності, дедлайни, контрольні заходи та конкуренція в студентському середовищі створюють умови постійного психоемоційного напруження. За недостатнього рівня сформованості навичок емоційної саморегуляції ці чинники можуть призводити до зростання тривожності, відчуття перевантаження та емоційного виснаження (Савчин, 2005).

Водночас навчальна діяльність не обмежується лише стресогенним впливом. За сприятливих умов вона може виконувати й ресурсну функцію щодо психоемоційного стану. Досягнення навчальних цілей, позитивна оцінка результатів діяльності, відчуття професійного зростання та підтримка з боку викладачів і одногрупників сприяють формуванню позитивного емоційного фону, підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах (Максименко,2014). Таким чином, вплив навчальної діяльності на психоемоційний стан студентів є багатовимірним і залежить від організації освітнього процесу та індивідуальних ресурсів особистості.

У науковій літературі поняття «змішане навчання» найчастіше трактується як інтеграція традиційного очного навчання з дистанційними та онлайн-формами з використанням цифрових технологій, електронних освітніх платформ і різноманітних форматів комунікації (Кухаренко, 2016). При цьому ключовою характеристикою змішаного навчання є не механічне поєднання різних форм, а їх педагогічно обґрунтована інтеграція, спрямована на оптимізацію навчального процесу та розширення освітніх можливостей студентів.

Для глибшого розуміння специфіки змішаного навчання як освітнього середовища доцільно порівняти його з іншими формами організації навчального процесу у вищій освіті, зокрема традиційним та дистанційним навчанням. Таке порівняння дозволяє виявити не лише організаційні відмінності, а й психологічні наслідки для психоемоційного стану студентів.

Традиційне очне навчання ґрунтується на безпосередній взаємодії між викладачем і студентами, чіткій структурі занять, фіксованому розкладі та регулярному зовнішньому контролі навчальної діяльності. З психологічної точки зору цей формат створює відносно стабільне та передбачуване освітнє середовище, що сприяє формуванню відчуття безпеки, соціальної підтримки та групової приналежності. Для студентів ранньої дорослості така стабільність може позитивно впливати на психоемоційний стан, знижуючи рівень тривожності та емоційного напруження.

Водночас надмірна регламентованість навчального процесу може обмежувати автономність студентів і знижувати внутрішню мотивацію.

Дистанційне навчання, на відміну від традиційного, передбачає опосередковану взаємодію учасників освітнього процесу та широке використання цифрових технологій. Його характерними рисами є просторово-часова гнучкість, зростання ролі самостійної роботи та зменшення безпосередніх соціальних контактів. Дистанційний формат сприяє розвитку самостійності та навичок саморегуляції, але водночас може негативно впливати на психоемоційний стан студентів, викликаючи відчуття соціальної ізоляції, емоційної відстороненості та підвищення рівня тривожності (Maslach, & Leiter,2016).

Змішане навчання поєднує елементи обох форматів, інтегруючи аудиторні заняття з онлайн-компонентами навчального процесу. Така модель дозволяє зберегти соціальну взаємодію та підтримку, водночас забезпечуючи гнучкість, індивідуалізацію навчальної діяльності та доступ до різноманітних освітніх ресурсів. У психологічному аспекті змішане навчання може розглядатися як компромісний формат, що потенційно знижує ризики, притаманні як суто очному, так і суто дистанційному навчанню (Кухаренко, 2016). Разом із тим поєднання різних освітніх форматів у межах змішаного навчання створює специфічні психоемоційні виклики. Необхідність постійного перемикання між різними видами діяльності, використання кількох цифрових платформ, різні вимоги до організації часу та комунікації можуть зумовлювати підвищене когнітивне й емоційне навантаження (Sweller, 2011).

Особливої актуальності аналіз психоемоційного стану студентів у межах змішаного навчання набуває в українському освітньому контексті, що формується в умовах воєнного часу. Збройна агресія проти України, тривала соціальна нестабільність, загрози безпеці та вимушені зміни в організації освітнього процесу суттєво вплинули на психологічне благополуччя студентської молоді.

В умовах воєнного стану змішане навчання в Україні часто має вимушений характер. Повітряні тривоги, нестабільність електропостачання та перебої з інтернет-зв'язком порушують звичний ритм навчальної діяльності, що ускладнює концентрацію уваги та підвищує рівень емоційного напруження студентів. Поєднання освітніх вимог із постійним впливом стресогенних факторів зовнішнього середовища негативно позначається на психоемоційному стані студентської молоді та потребує значних адаптаційних ресурсів.

Психологічні дослідження, проведені в Україні в умовах війни, свідчать про підвищення рівня тривожності, емоційної нестабільності та хронічного стресу серед студентів закладів вищої освіти. Поєднання навчального навантаження з постійним впливом стресогенних факторів зовнішнього середовища ускладнює процес адаптації до освітніх вимог і негативно позначається на психоемоційному стані молоді (Овчаренко,2021).; (Polyvianaia et al., 2021).

Окремим чинником психоемоційного навантаження в українському контексті є часті відключення електроенергії та порушення стабільності цифрового освітнього середовища. Неможливість своєчасно виконувати навчальні завдання, брати участь в онлайн-заняттях або отримувати зворотний зв'язок від викладачів може спричиняти фрустрацію, відчуття безпорадності та підвищення емоційної напруги. Для студентів періоду ранньої дорослості такі умови є додатковим викликом, оскільки навички саморегуляції та стресостійкості ще перебувають у процесі формування.

Водночас у цих умовах змішане навчання може виконувати і компенсаторну функцію, забезпечуючи відносну гнучкість освітнього процесу та можливість продовження навчання за умов обмеженої безпеки. Проте ефективність такої моделі значною мірою залежить від рівня організації освітнього середовища, узгодженості вимог та наявності психологічної підтримки студентів. Український контекст воєнного часу істотно модифікує вплив змішаного навчання на психоемоційний стан студентів,

підсилюючи роль стресогенних факторів і водночас актуалізуючи потребу в адаптивних та підтримувальних освітніх стратегіях.

Інформаційно-цифровий компонент змішаного навчання є одним із чинників, що суттєво змінює умови навчальної діяльності студентів. Постійна взаємодія з електронними освітніми платформами, онлайн-завданнями та цифровими навчальними матеріалами може спричиняти зростання когнітивного та емоційного навантаження, що проявляється у втомлюваності, зниженні концентрації уваги та емоційному виснаженні. Водночас за умов чіткої організації навчального процесу та оптимального інформаційного навантаження цифрові технології можуть виконувати ресурсну функцію, сприяючи відчуттю контролю над навчальною ситуацією та зниженню психоемоційного напруження.

За таких умов освітній процес часто відбувається в ситуації підвищеного психоемоційного напруження, невизначеності та хронічного стресу. Неможливість своєчасного доступу до навчальних платформ, порушення комунікації з викладачами та одногрупниками, а також поєднання навчальних вимог із переживанням загрози безпеці можуть негативно впливати на концентрацію уваги, емоційну стабільність і загальне психологічне самопочуття студентів.

Тож, в умовах воєнного часу змішане навчання в Україні виступає не лише освітнім форматом, а й додатковим джерелом психоемоційного навантаження, що потребує від студентів значних адаптаційних ресурсів і сформованих навичок саморегуляції.

Розглядаючи змішане навчання як освітнє середовище, доцільно підкреслити, що воно формує специфічну систему соціальних, організаційних і психологічних умов, у межах яких відбувається навчальна діяльність студентів (Hrastinski,2019). Змішаний формат трансформує характер взаємодії між студентом і викладачем, підвищує роль

самостійності, відповідальності та навичок саморегуляції, що безпосередньо пов'язано з психоемоційним станом студентів.

Важливим психологічним аспектом змішаного навчання є зміна темпу навчальної діяльності. На відміну від традиційного формату, де темп значною мірою задається викладачем і розкладом занять, у змішаному навчанні студент частіше самостійно визначає швидкість опрацювання матеріалу, це як створює умови для індивідуалізації навчання та врахування власних можливостей і потреб, так і вимагає високого рівня самодисципліни та здатності до планування. Для студентів періоду ранньої дорослості, у яких навички саморегуляції ще перебувають у стадії формування, така свобода може бути як ресурсом, так і джерелом додаткового психоемоційного напруження (Голубєва,2023).

Зміна темпу навчання тісно пов'язана з особливостями контролю навчальних досягнень у змішаному форматі. Асинхронний характер багатьох завдань призводить до того, що студент тривалий час перебуває в ситуації відкладеної відповідальності. Відсутність негайного зовнішнього контролю може знижувати рівень тривожності у студентів з високою автономністю, однак для інших може провокувати прокрастинацію, внутрішню напругу та відчуття постійного психологічного тиску через наближення дедлайнів (Шпак,2021).

У такому разі психоемоційний стан студента визначається не лише складністю завдань, а й суб'єктивним сприйняттям власної здатності впоратися з ними.

Особливу роль у змішаному навчанні відіграє організація комунікації між учасниками освітнього процесу. У межах цього формату комунікація може здійснюватися як у безпосередньому контакті під час аудиторних занять, так і через електронні платформи, форуми, чати та відеоконференції. Така багатоканальність комунікації розширює можливості взаємодії, проте водночас може ускладнювати

орієнтацію студента в інформаційному просторі та вимагати додаткових емоційних ресурсів для підтримання соціальних контактів (Maslach, & Leiter,2016).

Для частини студентів онлайн-комунікація є більш комфортною формою взаємодії, оскільки знижує рівень соціальної тривожності та дозволяє краще контролювати власні емоційні реакції. Водночас інша частина студентів може відчувати дефіцит живого спілкування, що негативно впливає на відчуття соціальної включеності та підтримки. Отже, особливості комунікації у змішаному навчанні мають неоднозначний вплив на психоемоційний стан студентів і значною мірою залежать від їх індивідуально-психологічних характеристик.

Значущим чинником психоемоційного стану студентів у змішаному навчанні є роль викладача як організатора та координатора освітнього процесу. У змішаному форматі викладач дедалі частіше виконує функції фасилітатора, консультанта та модератора навчальної діяльності. Якість зворотного зв'язку, доступність викладача для комунікації та зрозумілість вимог мають безпосередній вплив на емоційне самопочуття студентів. За відсутності чітких інструкцій або недостатнього педагогічного супроводу у студентів може зростати рівень тривожності та невизначеності (Hrastinski,2019) (Максименко,2014).

Психоемоційний стан студентів у змішаному навчанні також залежить від ступеня структурованості освітнього середовища. Чітко організований навчальний простір, логічно вибудувана система завдань, передбачуваність вимог і послідовність у використанні цифрових платформ сприяють формуванню відчуття контролю та зниженню психоемоційного напруження. Натомість хаотична організація навчального процесу, надмірна кількість платформ і несинхронізовані вимоги різних викладачів можуть посилювати когнітивне перевантаження та негативно впливати на психоемоційний стан студентів (Maslach, & Leiter,2016).

Важливим аспектом є вплив змішаного навчання на баланс між навчальною діяльністю та особистим життям студентів. Цифрове освітнє середовище часто стирає межі між навчальним часом і часом відпочинку, оскільки доступ до навчальних матеріалів і комунікації з викладачами можливий практично в будь-який момент. Це може ускладнювати процес психологічного відновлення, сприяти хронічній втомі та накопиченню емоційного напруження. Для студентів ранньої дорослості, які лише формують навички тайм-менеджменту та самозбереження, така ситуація становить додатковий виклик.

Додатковим чинником психоемоційного навантаження студентів в українському освітньому контексті є умови воєнного часу. Емпіричні результати сучасних українських досліджень свідчать, що психоемоційний стан студентів значною мірою погіршується під впливом тривалого стресу, пов'язаного з воєнними подіями, нестабільністю життєвого простору, порушенням звичного ритму навчання, повітряними тривогами та вимушеними перервами в освітньому процесі. (Овчаренко, 2023) В умовах збройного конфлікту студенти демонструють підвищений рівень емоційної напруги, тривожності та психоемоційного виснаження, що ускладнює адаптацію до освітніх вимог і підсилює значущість соціальної підтримки та розвитку індивідуальних адаптаційних ресурсів (Polyvianaia et al., 2025).

Змішане навчання як освітнє середовище також впливає на формування навчальної мотивації. Гнучкість формату, можливість самостійного вибору темпу навчання та використання різноманітних цифрових ресурсів можуть підвищувати внутрішню мотивацію студентів і їх залученість до навчального процесу. Водночас відсутність чіткої зовнішньої структури та контролю може знижувати мотивацію у студентів з низьким рівнем саморегуляції, що негативно позначається на їх психоемоційному стані (Шпак, 2021).

Таким чином, змішане навчання як освітнє середовище створює сукупність умов, що можуть по-різному впливати на психоемоційний стан студентів залежно від

організаційних, соціальних та індивідуально-психологічних чинниківа в українському контексті також від умов воєнного часу та пов’язаних із ним обмежень освітнього процесу. Це зумовлює необхідність детальнішого аналізу чинників впливу освітнього формату на психоемоційний стан студентів, що й становить зміст наступного підрозділу. У межах даного дослідження особлива увага зосереджується на навчальному навантаженні, інформаційно-цифрових умовах, організації комунікації та рівні автономності студентів як ключових чинниках, що можуть бути емпірично зафіксовані.

1.3 Чинники впливу освітнього формату на психоемоційний стан студентів

У сучасних умовах вищої освіти, де традиційні аудиторні заняття поєднуються з дистанційними та онлайн-компонентами, освітній формат набуває статусу багатовимірного середовищного чинника, що безпосередньо впливає на емоційну сферу, мотивацію та психологічне благополуччя студентів.

Чинники впливу на психоемоційний стан студентів мають складний і багаторівневий характер. Вони охоплюють як індивідуально-психологічні особливості особистості, так і характеристики освітнього середовища, у межах якого реалізується навчальна діяльність. Специфіка психоемоційного стану студентів зумовлена особливим статусом студента як суб'єкта навчальної діяльності, який поєднує в собі навчальні, професійні та особистісні завдання розвитку.

У період ранньої дорослості студенти виступають відносно автономними учасниками освітнього процесу, на яких покладається відповідальність за організацію власної навчальної діяльності, планування часу та контроль результатів навчання. Саме ця автономність посилює емоційну значущість навчальних досягнень і невдач та істотно впливає на характер психоемоційного стану. Водночас студенти перебувають у процесі професійного становлення, соціальної адаптації та особистісного розвитку, що підвищує чутливість до освітніх і соціальних стресорів (Максименко, 2021).

Поведінковий компонент психоемоційного стану відображає зовнішні прояви емоційних переживань у навчальній діяльності та міжособистісному спілкуванні. Він охоплює рівень навчальної активності, мотивацію, соціальну залученість, а також поведінкові реакції на стресові ситуації. У студентському середовищі негативний психоемоційний стан може проявлятися у зниженні мотивації до навчання, униканні складних завдань, підвищеній дратівливості або соціальній ізоляції (Савчин, 2005)

Важливу роль у структурі психоемоційного стану відіграє регулятивний компонент, пов'язаний зі здатністю особистості керувати власними емоціями,

відновлювати емоційну рівновагу та долати стресові ситуації. У період ранньої дорослості механізми емоційної саморегуляції ще перебувають у процесі формування, що зумовлює підвищену вразливість студентів до психоемоційних перевантажень (Максименко,2014). Недостатній розвиток регулятивного компонента може призводити до накопичення емоційного напруження, хронічної втоми та емоційного виснаження.

Поряд із внутрішніми чинниками, психоемоційний стан студентів тісно пов'язаний із процесом адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти. Адаптація студента є складним і багатокомпонентним процесом, який охоплює засвоєння нових форм організації навчальної діяльності, пристосування до академічних вимог, соціального середовища та нових ролей. У період ранньої дорослості адаптаційні процеси мають особливе значення, оскільки студент одночасно вирішує завдання навчальної, професійної та особистісної самореалізації (Савчин, 2005).

Психологічна адаптація передбачає формування здатності адекватно сприймати навчальні вимоги, ефективно організовувати власну діяльність та підтримувати емоційну рівновагу в умовах підвищеного навантаження. Недостатній рівень адаптації може проявлятися у відчутті дезорієнтації, невпевненості у власних силах, емоційного напруження та зниженні навчальної мотивації, що негативно позначається на загальному психологічному самопочутті студентів (Максименко,2014).

Важливою складовою адаптації є соціально-психологічний аспект, пов'язаний із включенням студента в нову соціальну спільноту, встановленням міжособистісних контактів та формуванням відчуття приналежності до студентського колективу. Позитивні соціальні взаємини сприяють зниженню рівня тривожності та емоційної напруги, тоді як труднощі у спілкуванні або соціальна ізоляція можуть посилювати негативні психоемоційні переживання (Савчин, 2005).

Процес адаптації також передбачає розвиток навичок саморегуляції, зокрема вміння керувати емоційними реакціями, долати стресові ситуації та підтримувати

оптимальний рівень працездатності. За несприятливих умов це може призводити до накопичення психоемоційного напруження та формування стійких негативних станів (Bonk, & Graham,2006). Так, у дослідженні М. М. Шпак (2021) показано, що перехід до дистанційного та змішаного навчання супроводжується зростанням емоційної напруги, тривожності та відчуття психологічного виснаження у частини студентів. Авторка зазначає, що ключовими стресогенними чинниками виступають підвищене навчальне навантаження, недостатня структурованість освітнього процесу, обмежені можливості безпосередньої комунікації та зниження відчуття соціальної підтримки. Водночас наголошується, що за наявності адаптаційних ресурсів і підтримувального освітнього середовища студенти здатні поступово формувати ефективні стратегії саморегуляції, що позитивно позначається на їх психоемоційному стані. (Овчаренко,2021).

Психоемоційний стан студентів значною мірою визначається особливостями навчальної діяльності як провідного виду діяльності в умовах вищої освіти. Навчальні успіхи або труднощі безпосередньо впливають на самооцінку, рівень задоволеності собою та емоційне самопочуття. За умов тривалого навчального напруження та високих академічних вимог можливе накопичення негативних емоцій, що проявляється у зниженні настрою, дратівливості, тривожності та емоційному виснаженні (Савчин, 2005). Особливе місце у цьому контексті посідає екзаменаційний стрес, який супроводжує періоди сесій, заліків і контрольних заходів. Для багатьох студентів екзаменаційні ситуації є значущими стресорами, що супроводжуються підвищенням рівня тривожності, емоційної напруги та втомлюваності, а також можуть негативно впливати на когнітивні процеси: увагу, пам’ять і здатність до концентрації. За недостатньо сформованих навичок емоційної саморегуляції екзаменаційний стрес може мати стійкі негативні наслідки для психоемоційного благополуччя студентів.

Разом із тим навчальна діяльність може виконувати й ресурсну функцію щодо психоемоційного стану студентів, що значною мірою зумовлено рівнем їх академічної мотивації. Досягнення навчальних цілей, позитивна оцінка результатів діяльності,

відчуття професійного зростання та підтримка з боку викладачів і одногрупників сприяють формуванню позитивного емоційного фону, підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах (Максименко, 2014). Таким чином, вплив навчальної діяльності на психоемоційний стан студентів має амбівалентний характер і залежить від організації освітнього процесу та індивідуальних ресурсів особистості.

Освітній формат виступає важливим зовнішнім чинником впливу на психоемоційний стан студентів, оскільки визначає умови організації навчальної діяльності, характер комунікації та рівень самостійності здобувачів освіти. Зміна формату навчання трансформує спосіб взаємодії студента з навчальним матеріалом і викладачами, що може супроводжуватися як зростанням навчальної мотивації, так і підвищенням емоційного напруження та тривожності. (Hrastinski, 2019) (Максименко,2014).

Одним із ключових чинників впливу освітнього формату на психоемоційний стан студентів є характер навчального навантаження. У змішаному та дистанційному форматах часто зростає обсяг самостійної роботи, що супроводжується необхідністю обробки значної кількості інформації у стислі терміни. За відсутності чіткого структурування навчальних завдань та зрозумілих вимог це може призводити до перевищення адаптаційних можливостей студента та формування стану психоемоційного перенапруження (Kirschner, 2017).

Згідно з теорією когнітивного навантаження, надмірні вимоги до обсягу та складності інформації ускладнюють процес її опрацювання та знижують ефективність навчання. У студентів це проявляється у швидкій втомлюваності, зниженні концентрації уваги, труднощах у запам’ятовуванні навчального матеріалу та підвищенні рівня тривожності. За тривалого впливу таких чинників можливе формування емоційного виснаження та зниження навчальної мотивації (Kirschner, 2017).

Суттєвим чинником є рівень структурованості освітнього процесу. У традиційному форматі навчання чіткий розклад, безпосередній контроль з боку викладача та зрозуміла система вимог створюють відносно стабільне середовище, що знижує рівень невизначеності. У змішаному навчанні значна частина відповідальності за організацію навчальної діяльності покладається на студента, що за відсутності належної підтримки може підвищувати рівень емоційного напруження та тривожності (Sweller, 2011).

Особливу роль у формуванні психоемоційного стану студентів відіграє система оцінювання навчальних досягнень. Часті перевірки знань, дедлайни та орієнтація на результат можуть виступати як мотивувальним, так і стресогенним фактором. В умовах змішаного навчання асинхронні форми контролю та відкладений зворотний зв'язок здатні посилювати невизначеність і викликати стан постійного емоційного напруження, пов'язаного з очікуванням оцінки (Sweller, 2011).

Важливим чинником впливу освітнього формату є рівень автономності навчальної діяльності. Автономність сприяє розвитку відповідальності, самостійності та внутрішньої мотивації студентів. Проте, надмірна автономія без чітких орієнтирів і підтримки може стати джерелом психоемоційного перевантаження, особливо для студентів із недостатньо сформованими навичками саморегуляції. У період ранньої дорослості ці навички ще перебувають у процесі становлення, що підвищує вразливість студентів до стресових впливів освітнього середовища (Максименко, 2014).

Окрему групу чинників становить інформаційно-цифровий компонент освітнього формату. Постійна взаємодія з електронними платформами, цифровими навчальними матеріалами, онлайн-завданнями та різноманітними каналами комунікації створює умови інформаційного перенасичення. За даними психологічних досліджень, тривале перебування у цифровому навчальному середовищі може супроводжуватися підвищеною втомлюваністю, зниженням емоційної стабільності та розвитком симптомів емоційного вигорання (Kirschner, 2017).

Характерною рисою цифрового освітнього середовища є феномен постійної доступності, коли студент перебуває у стані безперервної готовності до виконання навчальних завдань. Розмивання меж між навчальною діяльністю та особистим життям ускладнює процес психологічного відновлення та може призводити до накопичення емоційного напруження. За відсутності навичок регуляції навчального часу це негативно позначається на психоемоційному благополуччі студентів.

Водночас за умови раціональної організації освітнього процесу цифрові технології можуть виконувати ресурсну функцію. Чітка структурованість навчальних матеріалів, зрозумілі вимоги, оптимальне дозування інформації та своєчасний зворотний зв'язок з боку викладачів сприяють зниженню когнітивного навантаження та формуванню відчуття контролю над навчальною ситуацією, що позитивно впливає на психоемоційний стан студентів.

Не менш важливими є соціально-психологічні чинники впливу освітнього формату. Взаємодія з одногрупниками та викладачами виступає значущим джерелом емоційної підтримки та соціальної включеності. Позитивний психологічний клімат у студентському колективі, наявність довірливих стосунків і взаємодопомоги сприяють зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного емоційного фону (Bonk, & Graham, 2006).

Натомість міжособистісні конфлікти, соціальна напруга або відчуття ізоляції можуть негативно впливати на психоемоційний стан студентів, посилюючи емоційний дискомфорт і внутрішнє напруження. У змішаному навчанні ці ризики можуть посилюватися через обмеження невербальної комунікації та зменшення кількості безпосередніх соціальних контактів (Maslach, & Leiter, 2016). Сучасні емпіричні дослідження також засвідчують, що психоемоційний стан студентів визначається не лише особливостями освітнього середовища, а й індивідуальними адаптаційними ресурсами. Зокрема, показано, що сам освітній формат не є однозначно стресогенним, а

його вплив опосередковується рівнем саморегуляції, навчальної мотивації та соціальної підтримки студентів (Овчаренко,2021).

Особливу роль у соціально-психологічному аспекті освітнього середовища відіграє взаємодія студентів із викладачами. Підтримувальний стиль педагогічного спілкування, зрозумілі вимоги та конструктивний зворотний зв'язок сприяють формуванню відчуття безпеки та впевненості у власних силах. Водночас формалізований або авторитарний стиль взаємодії може виступати стресогенним чинником і негативно позначатися на психоемоційному стані студентів (Савчин, 2005).

Проаналізовані чинники дозволяють виокремити ті аспекти освітнього формату, які мають безпосереднє значення для психоемоційного стану студентів. До них належать рівень навчального навантаження, особливості організації навчального процесу, умови цифрової взаємодії, характер соціальної підтримки та індивідуальні ресурси саморегуляції.

З огляду на це, у межах емпіричного дослідження психоемоційний стан студентів розглядатиметься через показники емоційної напруги, тривожності та суб'єктивного психологічного благополуччя, а також у зв'язку з особливостями навчального навантаження, рівнем автономності та сприйняттям організації освітнього процесу.

Саме ці чинники в межах подальшого емпіричного дослідження розглядатимуться як змінні, що можуть впливати на показники психоемоційного стану студентів у період змішаного навчання.

Висновки до першого розділу

У першому розділі роботи проведено теоретичний аналіз психоемоційного стану студентів. Узагальнення наукових джерел дозволило уточнити зміст поняття, розкрити його структуру та визначити особливості прояву в період ранньої дорослості. Психоемоційний стан визначено як складне багатокомпонентне утворення, що відображає цілісне реагування особистості на умови життєдіяльності й навчання. Він є динамічною системою, що включає емоційний, когнітивний, поведінковий і регулятивний компоненти, взаємодія яких визначає самопочуття та ефективність адаптації до освітніх вимог.

Аналіз вікових особливостей засвідчив, що рання дорослість характеризується поєднанням когнітивної зрілості з емоційною нестабільністю. Для студентів цього віку властиві процеси професійного самовизначення, що супроводжуються зростанням психоемоційного навантаження. Деталізація структури стану показала, що порушення функціонування будь-якого з його компонентів негативно впливає на благополуччя особистості, особливо за умов високої інтенсивності навчання.

У межах дослідження змішане навчання розглянуто як специфічне середовище, що поєднує традиційний і дистанційний формати. Встановлено, що воно відповідає вимогам гнучкості освітнього процесу, водночас підвищуючи вимоги до самостійності й саморегуляції студентів. В українському контексті воєнного часу умови війни, постійна небезпека та порушення стабільності навчання значно посилюють психоемоційне навантаження. За таких обставин змішаний формат є вимушеним заходом, який забезпечує неперервність освіти, проте створює додаткові стресогенні фактори.

Систематизація чинників впливу освітнього формату на стан студентів підтвердила їхній комплексний характер. До найбільш значущих належать навчальне навантаження, структурованість процесу, характер комунікації та індивідуальні ресурси

саморегуляції. Доведено, що вплив змішаного навчання не є однозначним: за сприятливої організації воно сприяє розвитку автономності й стійкості, тоді як за несприятливих умов підсилює тривожність і дискомфорт. Отримані висновки створюють наукове підґрунтя для подальшого емпіричного вивчення психоемоційного благополуччя студентської молоді в сучасних умовах.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

2.1. Програма та інструментарій емпіричного дослідження

Другий розділ присвячений опису та результатам емпіричного дослідження психоемоційних стану студентів. Основна увага зосереджена на порівняльному аналізі показників двох груп студентів які навчаються в очному форматі, та змішаному форматі., з метою вияснити як формат навчання впливає на психоемоційний стан студентів.

Актуальність проведення цього дослідження пов'язана з тим, що на сьогоднішній день студенти вимушені швидко пристосовуватися до нових умов навчання. І хоча змішаний формат здається зручним, проте він часто викликає додаткову напругу, втому від гаджетів. Виявлення того, які саме аспекти проявляються найсильніше, дозволить краще зрозуміти потреби сучасного студента та вчасно надати йому психологічному підтримку.

Базою емпіричного дослідження виступили Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (КСУБГ) та Національний університет біоресурсів і природокористування України (НУБіП). Збір даних здійснювався у період з 20 квітня по 5 травня 2026 року. Загалом в опитуванні взяли участь 70 осіб, серед яких студенти бакалаврату та магістратури. Гендерний склад респондентів представлений переважно жінками (58,6%), частка чоловіків склала (41,4%). Респонденти були поділені на дві рівні групи: 35 осіб, які навчаються на змішаній формі (поєднання онлайн і офлайн), та 35 осіб, що навчаються виключно очно.

Діагностичний етап був спрямований на вивчені особливостей психоемоційного стану студентів та аналізі того, як змішаний формат впливає на їхнє самопочуття. Опитування було проведено добровільно з використанням онлайн- інструменту Google Forms. Усі респонденти були ознайомлені з метою дослідження та принципами

конфіденційності й анонімності. Після завершення етапу збору даних було проведено первинну математичну обробку, яка полягала у кодуванні текстових відповідей. За допомогою інструментів уніфікації в таблицях Google Sheets (функція пошуку та заміни), якісні показники («ніколи», «рідко» тощо) були переведені у кількісні бали відповідно до ключів кожної методики.

Надалі сформована база даних була імпортована у програму для обробки статистичних даних Jamovi. Для аналізу достовірності розбіжностей між групами очного та змішаного навчання було обрано непараметричний U-критерій Манна-Уітні, оскільки попередньо проведений тест Шапіро-Уїлка виявив відхилення розподілу даних від нормального закону.

Розглянемо детальніше специфіку психодіагностичного інструментарію, обраного для нашого дослідження. Кожна методика пройшла перевірку на валідність та надійність, що дозволяє отримати об'єктивні дані про стан студентів. Вибір тестів був зумовлений їхньою здатністю виявляти саме ті психологічні характеристики, які є найбільш чутливими до зміни формату навчання (очного чи змішаного). Крім того, ми враховували практичну доцільність використання цих інструментів для дистанційного опитування, що забезпечило зручність для респондентів та оперативність збору інформації.

Шкали депресії, тривоги та стресу (DASS-21) була розроблена П. Ловібонд та С. Ловібонд. Головна особливість даної методики полягає в тому, що вона дозволяє не просто зафіксувати загальний психологічний дискомфорт, а дозволяє розрізнити три суміжні емоційні стани, які часто перетинаються.

Опитувальник складається з 21 твердження, які респондент оцінює залежно від того, наскільки часто виникали у нього протягом тижня. Отримані відповіді розподіляються за трьома шкалами, де шкала депресії дозволяє оцінити рівень втрати інтересу до діяльності, занепаду сил та почуття безнадії, шкала тривоги спрямована на

вимірювання суб'єктивного відчуття страху, а також фізичних проявів, зокрема прискореного серцебиття чи тремору, а шкала стресу визначає рівень дратівливості, нетерплячості та загальної психічної напруги респондента. Використання даного інструментарію дозволяє забезпечити комплексну оцінку актуального психоемоційного фону студентів у межах навчального процесу. Інтерпретація побудована за принципом прямої залежності: чим вищий сумарний бал за кожною зі шкал, тим вищою є вираженість відповідного негативного стану.

Завдяки методиці DASS-21 можна поревірити, чи провокує змішане навчання реальні симптоми тривоги, чи воно лише підвищує рівень загальної дратівливості (стресу), не викликаючи при цьому глибинних депресивних станів. Це дає нам можливість зробити точні висновки про психологічну безпеку освітнього середовища.

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) розроблена Ш. Коеном теоретично базується на трансакційній моделі стресу. Її відмінність полягає у фокусі не на об'єктивних подіях, таких як іспити або дедлайни, а на когнітивній оцінці цих подій індивідом, в нашому випадку студентом. Дана шкала вимірює те на скільки ситуація суб'єктивно сприймається як непередбачувана , не контрольована, та така, що перевищує адаптивні ресурси людини.

Опитувальник включає в себе 10 питань що в більшій чи меншій мірі відображає стан респондента за останній місяць. Та має дворівневу оцінку: Почуття безпорадності при якому людина сприймає зовнішні обставини як непереборні. Високі показники за цією шкалою свідчать про те, що студент втратив віру увласний вплив на академічний результат.

Самоефективність, який відображає рівень внутрішнього контролю та впевненості у своїх здібностях. Людина з високою самоефективністю сприймає труднощі не як загрозу, а як завдання, яке можна вирішити. Вона вірить, що її знання та навички є вирішальним фактором успіху.

Оцінка результатів будується на виявленні домінуючої тенденції. Зростання загального балу вказує на зміщення фокусу респондента з власної активності на зовнішні обставини. Тобто, чим вищий бал, тим сильнішою є впевненість студента у власній безпорадності та слабшою його позиція як активного суб'єкта навчання.

Ця методика є надзвичайно важливою для роботи, оскільки вона допомагає зрозуміти, наскільки впевнено студент почувається у навчальному процесі. Під час змішаного навчання студенти більше працюють самостійно і менше спілкуються з викладачами «наживо», виникає ризик, що вони почнуть відчувати втрату контролю над ситуацією.

За допомогою цього тесту ми хочемо перевірити, чи не стає дистанція у навчанні причиною того, що студенти опускають руки та займають пасивну позицію. Водночас можна проаналізувати, чи допомагає звичайне очне навчання почуватися впевненіше завдяки можливості одразу отримати відповідь або пораду від викладача. Зрештою, це допоможе нам визначити, як різні форми організації занять впливають на психологічну готовність студента бути активним учасником власного навчання, а не просто виконавцем завдань.

Шкала цифрового стресу (DSS), відносно новий тест написаний групою дослідників, серед яких Т. Фішер, М. Рейтер та Р. Рідль. Проте недивлячись на свою новизну він є досить важливим інструментом в рамках даного дослідження.

Шкала цифрового стресу фокусується на кількох критичних аспектах сучасного життя студента: вона вимірює рівень роздратування від постійних сповіщень, тривогу через страх випасти з інформаційного потоку та фізичне виснаження від тривалої роботи з екранами. Опитувальник оцінює, наскільки сильно гаджети втручаються в особистий простір людини, коли межа між навчанням та відпочинком зникає через смартфон, що постійно вібрує від нових повідомлень у робочих групах.

Результати за цією шкалою базуються на прямій залежності: чим вищий бал, тим вищий рівень цифрового стресу відчуває студент. Високі показники свідчать про те, що сучасні технології перестають бути просто зручними помічниками і стають джерелом постійної напруги.

У даному дослідженні цей тест допомагає чітко побачити момент, коли переваги змішаного навчання (наприклад, можливість вчитися вдома) програють через втому від гаджетів та онлайн-середовища. Це виснажує студента значно сильніше, ніж звичайне відвідування пар в університеті

Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (PsyCap-12S) базується на концепції Ф. Лютанса і спрямована на оцінку внутрішніх ресурсів студента, які допомагають йому ефективно справлятися з навчальними викликами. Психологічний капітал розглядається не як набір окремих рис, а як цілісний потенціал особистості, що складається з чотирьох компонентів:

Самоефективність, це переконаність студента у власній спроможності успішно виконати складні навчальні завдання. Надія як позитивний мотиваційний стан, який формується в результаті суб'єктивного переживання відчуття успішності результату. Саме вона надає енергію для здатності ставити цілі та знаходити шляхи їх реалізації навіть у ситуації мінливих умов навчання. Оптимізм тобто схильність сприймати труднощі як тимчасові, а успіхи — як результат власних зусиль. Стійкість як вміння швидко відновлюватися після стресових ситуацій та адаптуватися до нових вимог.

Оцінка результатів за цією шкалою має пряму логіку: чим вищий сумарний бал, тим більшим є психологічний ресурс студента. Високі показники свідчать про сформованість внутрішньої опори, яка дозволяє зберігати продуктивність під час академічних перевантажень.

У даному дослідженні PsyCap виступає важливим показником, що дозволяє порівняти адаптаційні можливості студентів очної та змішаної форм. Це дає змогу

з’ясувати, чи допомагає високий рівень внутрішньої стійкості компенсувати недоліки дистанційного формату і чи впливає модель навчання на те, наскільки самостійним та впевненим у собі почувається студент у процесі здобуття освіти.

Отже, завдяки поєднанню цих методик ми отримуємо можливість комплексно оцінити психологічний стан студента в умовах сучасних освітніх трансформацій. Використання зазначеного інструментарію дозволяє нам не просто зафіксувати рівень стресу чи адаптивності, а простежити глибинний зв'язок між форматом навчання та внутрішніми ресурсами особистості.

2.2. Результати емпіричного дослідження

Перед проведенням порівняльного аналізу було здійснено розрахунок показників описової статистики для всієї вибірки респондентів (N=70). Це дозволило визначити загальні тенденції психоемоційного стану студентства та перевірити характер розподілу даних для обґрунтування вибору статистичних критеріїв табл. 2.1

	Депресія	Тривога	Стрес	Брак самоефективності	Сприйняття безпорадності	Сприйнятого стресу	Вираженість	Рівень цифрового стресу	Психологічний капітал студента до навчання	Самоефективність	Резильентність	Оптимізм	Надія
N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	8.17	7.50	11.0	6.89	12.8	22.0	62.0	40.4	10.5	10.8	9.61	9.44	
Median	8.00	6.00	11.5	7.00	13.0	23.0	60.5	41.5	11.0	11.0	9.00	9.50	
Standard deviation	05.07	5.50	4.81	3.22	5.88	06.07	19.2	8.84	2.61	2.40	2.52	2.70	
Minimum	0	0	1	0	2	4	26	12	3	3	3	3	
Maximum	21	21	21	16	24	40	113	60	15	15	15	15	

Таблиця 2.1

Отримані результати дескриптивного аналізу табл. 2.1 дають змогу оцінити реальний стан досліджуваної вибірки. Насамперед варто звернути увагу на рівень сприйнятого стресу (M = 20,41), що вказує на наявність певного психологічного напруження у більшості студентів. Хоча середні бали за шкалами депресії (10,79) та тривоги (10,26) формально вписуються в межі норми, ми бачимо суттєвий розкид даних (SD близько 8,0). Це свідчить про те, що група є неоднорідною: поряд із цілком спокійними студентами є ті, хто перебуває у стані вираженого дистресу. Ресурсна складова вибірки (шкали психологічного капіталу) продемонструвала досить високі показники від 23,20 до 26,60 балів. Це говорить про те, що незважаючи на фоновий цифровий стрес (M = 114,80), студенти все ж таки мають внутрішні механізми адаптації, такі як оптимізм та стійкість. Вирішальним фактором для вибору подальшої стратегії розрахунків став розподіл даних. Оскільки за всіма вимірюваними параметрами тест Шапіро-Уїлка показав статистично значущі результати ($p < 0,05$), це стало прямим підтвердженням того, що ми маємо справу з розподілом, який відмінний від нормального. Саме цей факт змусив нас відмовитися від стандартного Т-критерію Стьюдента та обрати непараметричний U-критерій Манна-Уітні. Такий підхід забезпечує більшу точність висновків при порівнянні груп студентів очної та змішаної форм навчання, оскільки цей метод не чутливий до відхилень у нормальності розподілу

Другим етапом емпіричного аналізу стало порівняння показників студентів змішаної та очної груп навчання. Аналіз результатів за допомогою методу U-критерій Манна-Уітні дозволив виявити статистично значущі розбіжності між групами студентів, що підтверджує певний вплив формату навчання на психологічний стан особистості. Зокрема, статистично значущими виявились показники сприйнятої безпорадності та загального рівня стресу, результати представлені на рис 2.1.

Independent Samples T-Test

Independent Samples T-Test

		Statistic	p		Effect Size
Депресія	Mann-Whitney U	554	0.491	Rank biserial correlation	−0.0963
Тривога	Mann-Whitney U	587	0.764	Rank biserial correlation	−0.0424
Стрес	Mann-Whitney U	461	0.075	Rank biserial correlation	−0.2473
Брак самоефективності	Mann-Whitney U	593	0.822	Rank biserial correlation	−0.0318
Сприйняття безпорадності	Mann-Whitney U	393	0.010	Rank biserial correlation	−0.3592
Вираженість сприйнятого стресу	Mann-Whitney U	404	0.014	Rank biserial correlation	−0.3412
Рівень цифрового стресу	Mann-Whitney U	536	0.369	Rank biserial correlation	−0.1257
Психологічний капітал студента до навчання	Mann-Whitney U	513	0.242	Rank biserial correlation	0.1633
Самоефективність	Mann-Whitney U	532	0.340	Rank biserial correlation	0.1322
Стійкість	Mann-Whitney U	598	0.863	Rank biserial correlation	0.0245
Оптимізм	Mann-Whitney U	522	0.284	Rank biserial correlation	0.1486
Надія	Mann-Whitney U	465	0.082	Rank biserial correlation	0.2408

Note. H_a $\mu_{Змішана} \neq \mu_{Очно}$

Рис.2.1 Порівняльний аналіз показників за критерієм U-Манна-Вітні

Детальний статистичний аналіз за U-критерієм Манна-Вітні дозволяє виділити значущі змінні, на які формат навчання впливає найбільш інтенсивно. Найбільш вираженим є сприйняття безпорадності (p-0,010). Цей показник демонструє суттєвий розрив між групами: студенти змішаної форми мають значно вищий середній бал (14,66), ніж студенти на очному навчанні (11,03) рис2.2 . Така суттєва різниця свідчить про те, що студенти змішаної форми частіше сприймають академічні обставини як непереборні. Можна припустити, що такий стан зумовлений необхідністю постійної адаптації до мінливих умов навчання. Студент змішаної форми вимушений контролювати як традиційні навчальні завдання так і технічні аспекти дистанційної взаємодії що не завжди вдається.

Також статистично значущі розбіжності були зафіксовані за загальним показником вираженості стресу (p-0,014). Середній бал студентів змішаної форми (23,74) вищій за показник очної групи (20,17) рис2.2. Оскільки цей показник базується на

суб'єктивному оцінювані, ми можемо припустити, що саме індивідуальне сприйняття обставин як напружених та непередбачуваних є критичним для студентів на змішаному навчанні.

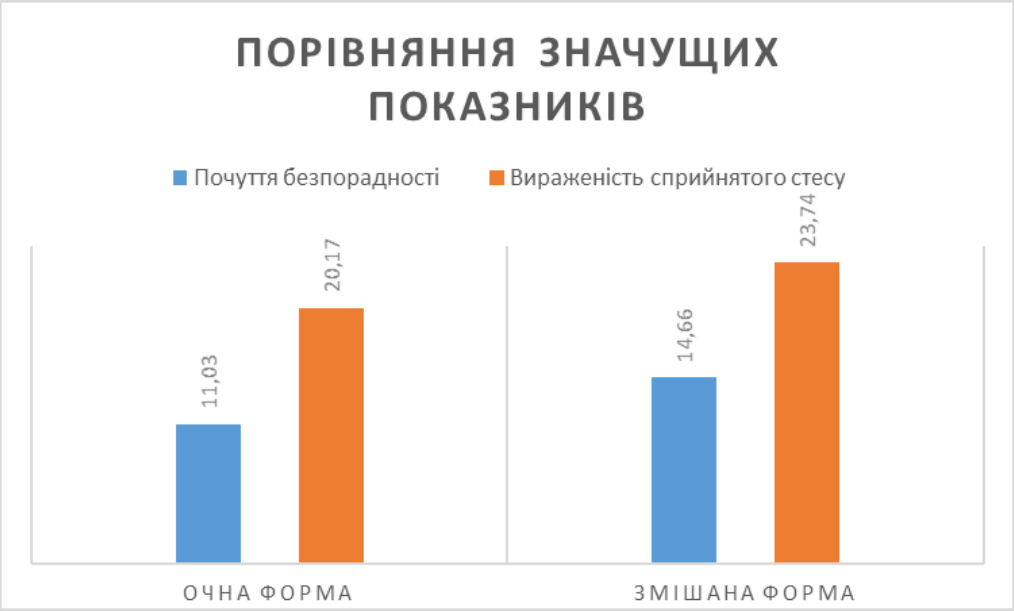


Рис. 2.2 Значущі показники

Опитувальник DASS-21 на усіх шкалах показав відсутність статистичної значущості між групами. Такий показник депресії (p-0,491) свідчить про те що прояви депресії є подібним в обох групах. Візуальний розподіл за цією шкалою рис. 2.3 підтверджує цей висновок. Ми спостерігаємо майже однаковий діапазон варіативності відповідей обох груп. Але медіанне значення залишається однаковим для обох вибірок. Це означає що формат навчання не виступає чинником здатним провокувати депресивні прояви.

Ситуація зі шкалою тривога (p-0,764) досить схожа. Високий ступінь статистичної подібності вказує на те, що відчуття неспокою не детерміноване формою відвідування занять. На відповідному графіку рис.2.4 видно що медіана та середнє арифметичне

значення в обох групах знаходяться майже на однакових рівнях. Стабільність медіанного показника вказує на подібність типових емоційних реакцій у студентів обох форм навчання. Це дає підстави стверджувати, що тривожні стани у студентів імовірно зумовлені спільними для всіх зовнішніми обставинами, а не специфікою освітнього процесу.

Показник стресу (p-0,075) також знаходиться в межах статистичної незначущості. Попри те, що на графіку за цією шкалою рис.2.5 середнє арифметичне значення у групі змішаного навчання візуально вище, діапазон варіативності відповідей не дозволяє стверджувати про наявність системної розбіжності. Медіана у студентів змішаної форми навчання зміщена вгору, проте значний діапазон варіативності свідчить про індивідуальний характер адаптації до навантажень у кожного студента. Це підтверджує, що загальна емоційна напруга та дратівливість однаковою в обох групах, а відмінності навчанні не призводять до зміни рівня стресу у студентів.

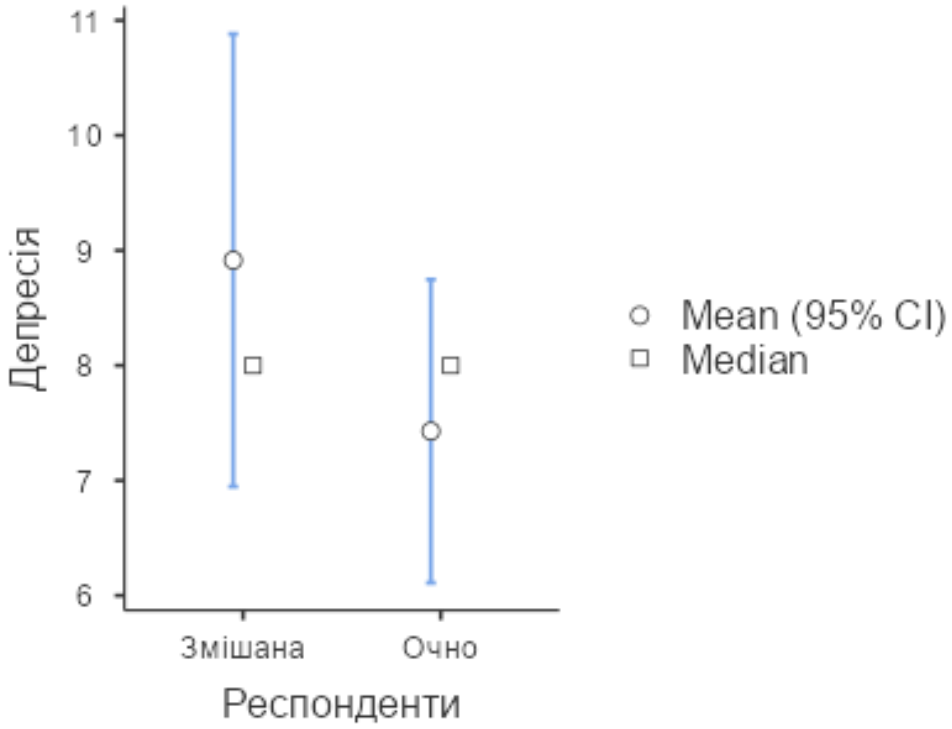


Рис.2.3 Розподіл показників за шкалою «Депресія»

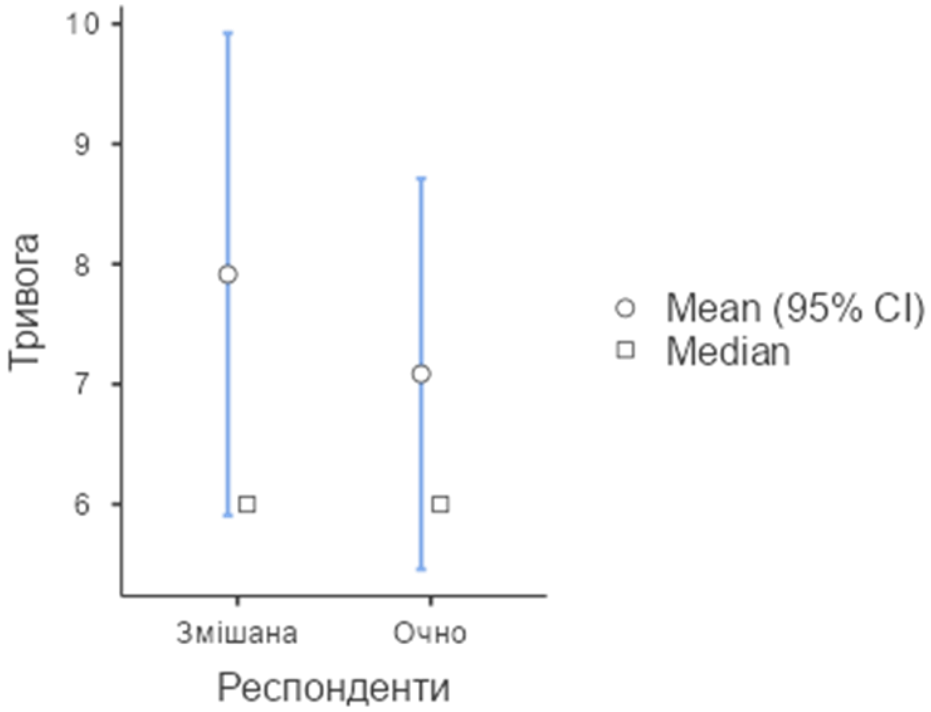


Рис.2.4 Розподіл показників за шкалою «Тривога»

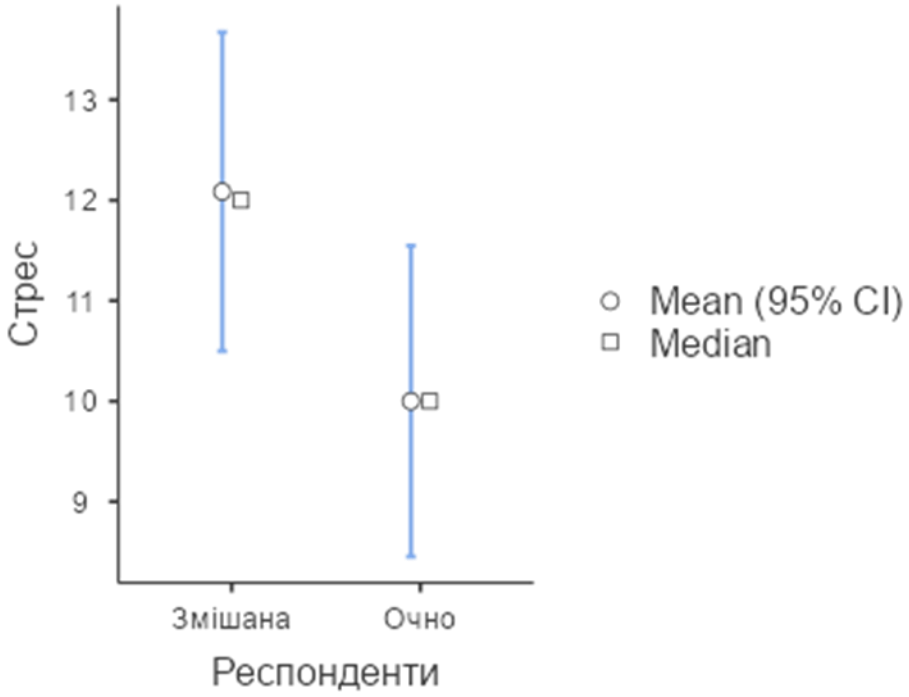


Рис.2.5 Розподіл показників за шкалою «Стрес»

Аналіз рівня цифрового стресу свідчить про відсутність статистичної значущості між групами студентів очної та змішаної форм навчання (p-0,369). На графіку розподілу рис.2.6 ми бачимо майже ідентичне положення середніх арифметичних значень в обох групах. Діапазон варіативності обох груп досить схожий що свідчить про універсальність впливу цифрових чинників на студентів незалежно від форми відвідування занять. Цікаво, що медіана у групі змішаного навчання розташована вище за середнє арифметичне, тоді як в очній групі нижче. Це вказує на те, що типовий представник змішаної форми частіше стикається з цифровою напругою, проте широкий діапазон варіативності відповідей в обох вибірках робить цю різницю статистично неважливою. Таким чином, цифровий стрес виступає загальним фоновим фактором для сучасної освіти в цілому.

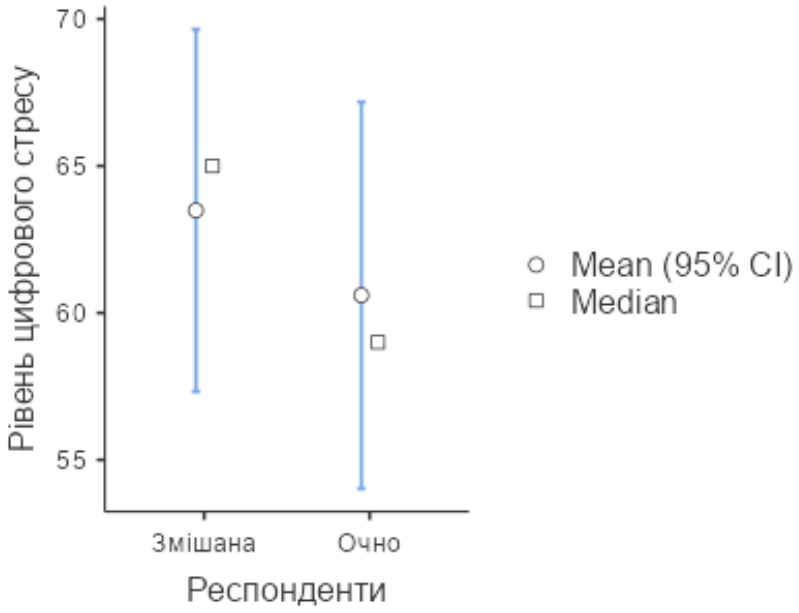


Рис.2.6 Розподіл показників за шкалою «Рівень цифрового стресу»

Аналіз складників психологічного капіталу також виявив відсутність статично значущих розбіжностей між групами, що дозволяє стверджувати про певну стабільність внутрішніх ресурсів студентів не залежно від моделі навчання.

Показник надії (p-0,082),Хоча і перебуває на межі статистичної тенденції, свідчить про те, що студенти обох форм навчання зберігають здатність до цілепокладання. На відповідному графіку рис. 2.7 видно, що медіанне значення в очній групі розташоване дещо вище, проте значне перекриття довірчих інтервалів вказує на відсутність системного розриву. При цьому діапазон варіативності відповідей у студентів змішаної форми є ширшим, що відображає більшу різноманітність індивідуальних стратегій планування. Студенти обох груп однаковою мірою спроможні планувати успішне завершення семестру та шукати альтернативні шляхи самореалізації, якщо звичні методи стають недоступними.

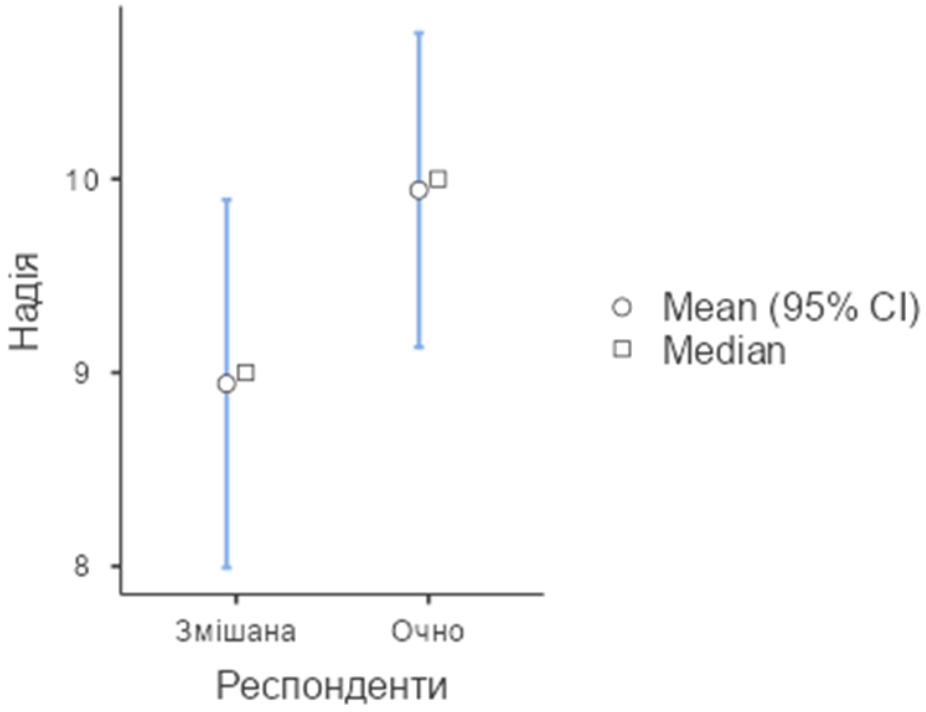


Рис.2.7 Розподіл показників за шкалою «Надія»

Подібна ситуація спостерігається за шкалою самоефективності (p-0,232). Відсутність різниці вказує на те, що впевненість у власних силах для виконання різних академічних завдань не залежить від формату навчання. Графічне представлення рис. 2.8 демонструє майже ідентичне положення медіан в обох вибірках. Попри те, що середнє арифметичне значення в очній групі візуально виглядає стабільнішим, накладання діапазонів варіативності підтверджує спільну впевненість студентів у своїх можливостях.

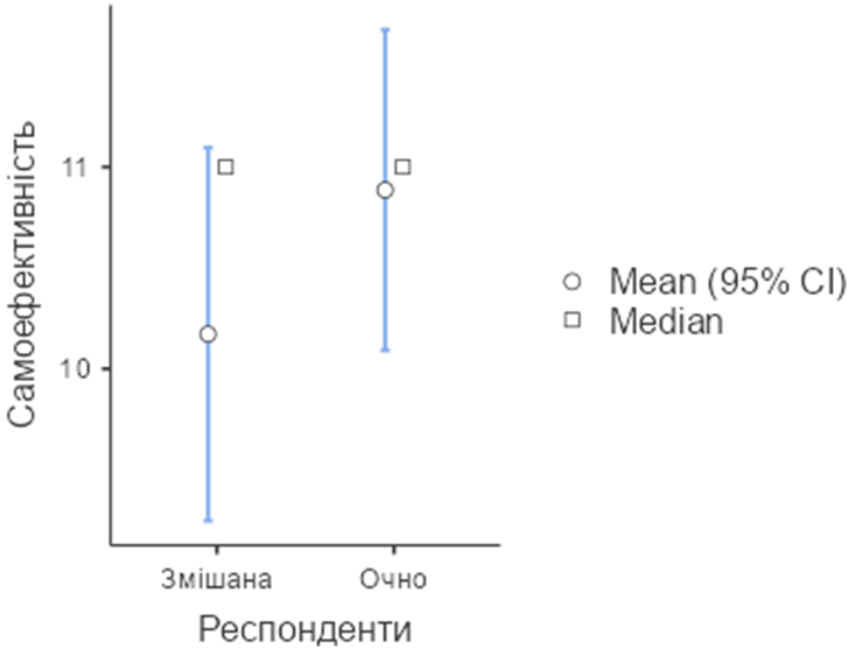


Рис.2.8 Розподіл показників за шкалою «Самоефективність»

Показник стійкості (p-0,364) також демонструє подібні значення в обох вибірках. Візуалізація за цією шкалою рис.2.9 показує максимальне зближення показників: медіани обох груп практично збігаються, а діапазони варіативності мають однакову структуру та межі. Це в свою чергу говорить про те що здатність «приходити в норму» після певних стресових подій (наприклад повітряна тривога, раптова самостійна робота і тд.) є певною навичкою що не залежить від освітнього середовища.

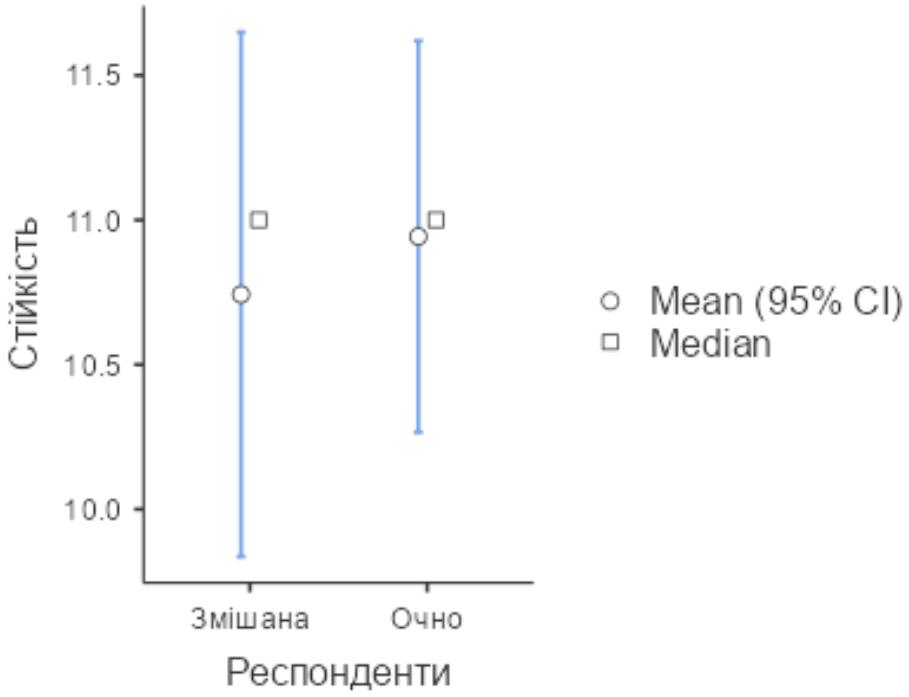


Рис.2.9 Розподіл показників за шкалою «Стійкість»

Найнижчий рівень розбіжностей виявлено за шкалою оптимізму (p-0,862), що відображає загальне позитивне очікування результатів навчання. На графіку рис.2.10 ми бачимо повне зближення результатів: діапазони відповідей обох груп майже повністю ідентичні, а медіана зафіксована на одному рівні. Таким чином, дані результати дозволяють стверджувати, що психологічний капітал, наразі виступає сталим ресурсом, який не зазнає значущого прямого впливу від формату навчання.

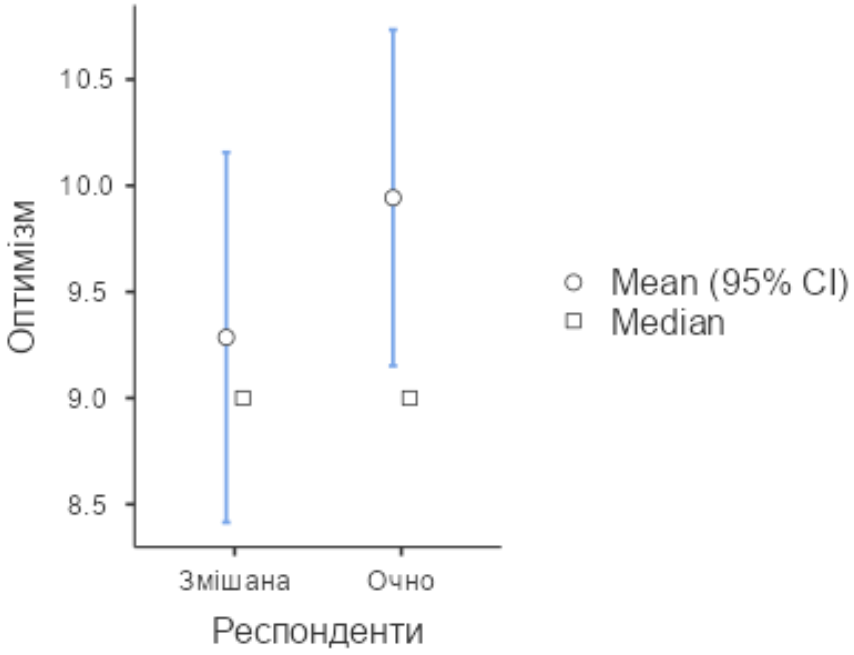


Рис.2.10 Розподіл показників за шкалою «Оптимізм»

Висновоки до другого розділу

За результатами проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що формат навчання Впливає лише на окремі складники психологічного стану студентства. Статистичний аналіз за методикою DASS-21 та опитувальником PsyCap не виявив значущих розбіжностей у рівнях депресії, тривоги, а також у показниках психологічного капіталу (надії, оптимізму, стійкості та самоефективності). Візуалізація даних через аналіз медіан та діапазонів варіативності підтвердила, що емоційний фон та внутрішні ресурси саморегуляції студентів залишаються відносно стабільними та однорідними в обох групах. Це дає підстави стверджувати, що психологічний капітал виступає надійним внутрішнім ресурсом, який допомагає студентам адаптуватися до викликів сучасного освітнього середовища незалежно від моделі відвідування занять. Аналогічна ситуація спостерігається і щодо цифрового стресу, який виступає загальним фоновим чинником для всієї вибірки респондентів без прив'язки до формату навчання.

Водночас було виявлено суттєві розбіжності у суб'єктивному сприйнятті стресу та почутті безпорадності (за методикою PSS-10), де показники студентів змішаної форми навчання статистично значущо переважають результати очної групи. Отримані дані вказують на те, що головним дестабілізуючим фактором змішаного навчання є не загальне емоційне пригнічення, а саме відчуття безпорадності. Таким чином, попри збережену стійкість та ресурсність, студенти на змішаній формі потребують додаткової підтримки, спрямованої на подолання відчуття безпорадності та розвиток навичок менеджменту в умовах невизначеності.

Загальні висновки і рекомендації

У ході дослідження було здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз психоемоційного стану студентів, що дозволило дійти наступних узагальнених висновків. Теоретичне вивчення проблеми підтвердило, що психоемоційний стан у період ранньої дорослості є складною системою, яка відображає здатність особистості адаптуватися до освітніх трансформацій та викликів професійної ідентифікації. Оскільки цей віковий етап характеризується високою лабільністю та чутливістю до соціального контексту, формат організації навчання стає вагомим чинником, що визначає динаміку емоційних реакцій та когнітивних оцінок студентської молоді.

Емпіричне дослідження показало, що загальний рівень психопатологічних проявів, зокрема депресії та тривоги (за методикою DASS-21), а також рівень психологічного капіталу (PsyCap) не мають статистично значущих відмінностей між групами очного та змішаного навчання. Зокрема, стабільність показників надії, оптимізму та стійкості в обох групах свідчить про те, що внутрішні ресурси саморегуляції студентів виступають надійним фундаментом, який допомагає нівелювати негативний вплив дистанційних компонентів освіти. Також встановлено, що цифровий стрес є загальним фоновим фактором для всієї вибірки, що відображає тотальну інтеграцію цифрових технологій у життя сучасної молоді незалежно від формату відвідування занять.

Проте результати порівняльного аналізу виявили суттєві розбіжності у суб'єктивному вимірі переживання стресу. Статистично підтверджено, що для студентів змішаної форми навчання характерним є значущо вищий рівень почуття безпорадності ($p=0,010$) та загальної вираженості сприйнятого стресу ($p=0,014$) порівняно з групою очного навчання. Це вказує на те, що головним дестабілізуючим чинником виступає саме суб'єктивна оцінка ситуації: студентам змішаного формату частіше здається, що рівень напруження у їхньому житті є надмірним, а події — непідконтрольними. Брак

безпосередньої комунікації та структурна невизначеність середовища провокують специфічне когнітивне напруження, де відчуття втрати контролю над обставинами стає головним джерелом дискомфорту. Отже, психоемоційний стан студентів в умовах змішаного навчання визначається не стільки об'єктивними показниками емоційних розладів, скільки зниженням відчуття самоефективності та когнітивної впевненості у здатності долати мінливі вимоги освітнього середовища.

З огляду на це, для подолання виявленого відчуття безпорадності та ефективної адаптації до змішаного формату навчання необхідно дотримуватися стратегії чіткого функціонального розподілу активності. Головна помилка полягає у спробах реалізувати однакові типи завдань в обох форматах, тоді як ефективність навчання зростає при використанні очного часу виключно для енерговитратних соціальних дій, дискусій, групової роботи та міжособистісної взаємодії, що формує почуття приналежності до спільноти. Натомість дистанційний формат має стати періодом глибокої концентрації для аналізу текстів та перегляду лекцій у комфортному індивідуальному темпі з використанням переваг цифрового середовища.

Водночас мінімізація когнітивного напруження досягається через синхронізацію завдань у єдиному цифровому або паперовому планері та виділення адаптаційних інтервалів для відновлення когнітивних ресурсів під час переходу від колективної до індивідуальної форми роботи. Важливим елементом підтримання стабільного психоемоційного стану є забезпечення матеріальної безперервності навчання через використання спільних інструментів, таких як єдиний робочий блокнот, а також попередня підготовка до навчальних днів, що мінімізує ситуативну тривожність і пришвидшує включення у робочий ритм. У підсумку, успішна саморегуляція в умовах змішаного навчання базується на відновленні відчуття контролю над освітнім процесом, де чітке розмежування функцій кожного формату дозволяє студенту трансформувати невизначеність середовища у прогнозовану та керовану систему індивідуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Голубєва, Л. (2023). *Підтримка психоемоційного стану студентів під час війни*. Наукові записки НаУКМА. Психологія, (6), 25–31. https://ekmair.ukma.edu.ua/items/11c517fc-4f65-4490-843b-a2dce0a91a98/full

2. Кухаренко, В. М., Березенська, С. М., Бугайчук, К. Л., Олійник, Н. Ю., Олійник, Т. О., Рибалко, О. В., Сиротенко, Н. Г., & Столяревська, А. Л. (2016). Теорія та практика змішаного навчання. НТУ «ХПІ». https://fileserver-az.core.ac.uk/download/pdf/50591306.pdf

3. Максименко, С. Д. (2014). *Психологія особистості: змістовні ознаки*. Наука і освіта http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=NiO_2014_5_10

4. Максименко, С. Д. (2021). *Загальна психологія*. Центр учбової літератури. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738699/1/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_2021%20%281%29.pdf

5. Овчаренко, О. Ю. (2023). *Психоемоційний стан студентів в умовах збройного конфлікту*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки, (22), https://habitus.od.ua/journals/2023/53-2023/12.pdf

6. Савчин, М. В. Василенко Л. П. (2005). *Вікова психологія*. Академвидав. https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Savchyn-Vikova-psykholohiia-.pdf

7. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., & Огороднійчук, З. В. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Просвіта. https://ru.scribd.com/document/669673654/%D0%92%D0%86%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%90-%D0%A2%D0%90-%D0%9F%D0%95%D0%94%D0%90%D0%93%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%90-%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%AB%D0%AF-%D0%A1%D0%9A%D0%A0%D0%98%D0%9F%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E

8. Шпак, М. М. (2021). Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, (4). https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-15

9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. https://www.proquest.com/docview/220140280?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals

10. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

11. Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.

12. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer Publishing. https://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf

13. Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends, 63*(5), 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

14. Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 135–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

15. Kolisnyk, L., & Mehlsen, M. Y. (2025). Tracking changes in anxiety, depression, and stress among Ukrainian university students: A three-wave study from the COVID-19 pandemic to two years of ongoing full-scale war. *European Journal of Psychotraumatology, 16*(1). https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40891370/

16. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, *15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

17. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J. M., et al. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*, *25*(1). https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40075321/

18. Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation, 55*, 37–76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

19. Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2016). The emergence of emerging adulthood: The new life stage between adolescence and young adulthood. In *Routledge handbook of youth and young adulthood* (pp. 50–56). Routledge.

Додатки

Додаток 1

Шкала депресії, тривоги та стресу

Інструкція:

Опитування проводиться з метою дослідження особистого самопочуття. Опитування є добровільним і анонімним. Анкета містить питання про те, як Ви відчували себе протягом останнього тижня. За кожним питанням слід обрати один варіант відповіді (0-3), який записати у бланку відповідей під номером питання. Відповіді мають бути на всі питання.

1. Мені було важко розслабитися.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

2. Я відчував сухість у роті.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

3. Здавалося, я взагалі не відчував жодних позитивних почуттів.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

4. Я відчував утруднене дихання (наприклад, надмірно прискорене дихання, задишка за відсутності фізичного.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

5. Мені було важко проявляти ініціативу, щоб щось робити.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

6. Я був схильний надмірно реагувати на ситуації.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

7. Я відчував тремтіння (наприклад, в руках).

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

8. Я відчувала, що витрачаю багато нервової енергії.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

9. Мене турбували ситуації, в яких я можу запанікувати і виставити себе дурнем.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

10. Я відчувала, що мені нема чого чекати.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

11. Я помітив, що хвилююся.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

12. Мені було важко розслабитися.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

13. Я відчував себе пригніченим і похмурим.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

14. Я був нетерпимий до всього, що заважало мені продовжувати те, що я роблю.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

15. Я відчувала, що близька до паніки.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

16. Я не міг ні в чому захоплюватися.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

17. Я відчував, що не вартий багато чого як особистість.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

18. Мені здалося, що я досить образлива.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

19. Я усвідомлював дію мого серця за відсутності фізичного навантаження (наприклад, відчуття збільшення частоти).

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

20. Мені стало страшно без будь-якої вагомої причини.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

21. Я відчувала, що життя безглузде.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

Додаток 2

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)

Інструкція:

Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом останнього місяця. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображає як часто ви відчували або міркували в певний спосіб. УВАГА! Поставте позначку або обведіть, або впишіть варіант відповіді в залежності від типу запитання.

1. Як часто протягом останнього місяця ви були засмучені через те, що сталося несподівано?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто
2. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто
3. Як часто за останній місяць ви відчували нервову напругу чи стрес?	Ніколи Майже ніколи Іноді

	Досить часто Дуже часто
4. Як часто за останній місяць ви відчували впевненість у своїй здатності впоратися зі своїми особистими проблемами?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто
5. Як часто за останній місяць ви відчували, що все йде так, як ви цього хотіли?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто

6. Як часто протягом останнього місяця ви помічали, що не можете впоратися із всіма справами, що вам потрібно зробити?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто
7. Як часто протягом останнього місяця вам вдавалося контролювати роздратування?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто
8. Як часто останнього місяця ви відчували, що володієте ситуацією?	Ніколи Майже ніколи Іноді

	Досить часто Дуже часто
9. Як часто останнього місяця ви відчували роздратування через те, що події, які відбуваються, виходили з-під вашого контролю?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто
10. Як часто протягом останнього місяця вам здавалося, що труднощі які накопичилися, досягли такої межі, що ви не могли їх контролювати?	Ніколи Майже ніколи Іноді Досить часто Дуже часто

Ключ

- Ніколи — 0 балів
- Майже ніколи — 1 бал
- Іноді — 2 бали
- Досить часто — 3 бали
- Дуже часто — 4 бали

Шкали

- Сприйняття безпорадності: 1, 2, 3, 6, 9, 10
- Брак самоефективності: 4*, 5*, 7*, 8*

Інтерпретація

Опис вираженості сприйнятого стресу представлений на основі сирих балів:

- 0 – 13 - слабо сприйнятий стрес
- 14 – 26 - помірно сприйнятий стрес
- 27 – 40 - сильно сприйнятий стрес

У 2015 році дослідник John M. Taylor виявив двохфакторну модель опитувальника PSS, а отже, додатково можна проаналізувати ці підшкали:

- **Сприйняття безпорадності** — вимірює відчуття відсутності контролю над обставинами, власними емоціями та реакціями.
- **Брак самоефективності** — вимірює сприйняття людиною своєї нездатності впоратися з проблемами.

Додаток 3

Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)

Інструкція:

У табл. нижче наведені твердження, які описують ваші думки щодо себе у даний момент. Будь ласка, вкажіть за допомогою варіантів у верхній частині таблиці, наскільки ви погоджуєтеся з кожним твердженням як студент закладу вищої освіти.

Таблиця. Твердження ПсиКап-12С

1.	Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи встановити пов'язані з навчанням завдання/цілі					
2.	Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні					
3.	Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням					
4.	В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається					
5.	Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з іншими студентами або моїми викладачами					
6.	Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті					

7.	Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше					
8.	Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє					
9.	Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються					
10.	У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла)					
11.	Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ					
12.	Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, – на краще					

Ключі:

- **Самоефективність:** 1, 5, 9.
- **Надія:** 2, 6, 10.
- **Резильєнтність:** 3, 7, 11.
- **Оптимізм:** 4, 8, 12.
- **Психологічний капітал:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Додаток 4

Шкала цифрового стресу (DSS)

Інструкція:

Нижче наведено 24 твердження, які описують ваші почуття та досвід, пов'язаний із використанням гаджетів та перебуванням в інтернеті. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та позначте варіант відповіді, який найкраще відображає ваш стан протягом останнього місяця.

№	Твердження	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
1	Мої друзі очікують, що я буду постійно доступний онлайн					
2	Окрім інших справ, які я мушу робити, слідкування за сповіщеннями є рутиною					
3	Я нервуюся через те, як люди відреагують на мої публікації та фотографії					

№	Твердження	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
4	Я почуваюся соціально ізольованим, коли в мене немає телефону					
5	Я боюся, що мої друзі отримують більше задоволення від онлайн спілкування, ніж я					
6	Мені доводиться перевіряти забагато сповіщень					
7	Я повинен мати при собі телефон, щоб знати, що відбувається					
8	Для моїх друзів важливо, щоб я був постійно доступний онлайн					
9	Я відчуваю тривогу через те, як інші відреагують, коли я поділюся новим фото в соціальних мережах					
10	Я боюся, що інші отримують більше задоволення від свого життя, ніж я					

№	Твердження	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
11	Я відчуваю себе перевантаженим потоком повідомлень/сповіщень на своєму телефоні					
12	Я почуваюся втраченим або «голим» без телефону					
13	Я хвилююся, коли дізнаюся, що мої друзі розважаються без мене					
14	Здається, що завжди є нагадування – наприклад, миготливе світло або дзвінок – що є якесь інше повідомлення, на яке мені потрібно звернути увагу					
15	Я постійно перевіряю свій телефон для повідомлень/сповіщень					
16	Більшість моїх друзів схвалюють мою постійну онлайн-доступність					

№	Твердження	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
17	Я нервуюся після того, як ділюся дописом або фотографією, щоб побачити, як на це відреагували інші					
18	Я відчуваю соціальний обов'язок бути постійно доступним онлайн					
19	Я відчуваю стрес, тому що мені доводиться переглядати багато неважливих сповіщень, щоб дістатися до важливих					
20	Я докладаю багато зусиль для написання повідомлень та дописів, якими ділюся онлайн					
21	Я хвилююся, коли не знаю, що роблять мої друзі					
22	Я докладаю багато зусиль для пошуку або створення фотографії, яку інші схвалять, коли я опублікую її онлайн					

№	Твердження	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
23	Я витрачаю забагато часу на відповіді на сповіщення/повідомлення					
24	Я нервуюся через те, як інші відреагують, коли я публікую нові оновлення в соціальних мережах					

Ключ до Шкали цифрового стресу (DSS-24) базується на підрахунку середнього балу загального показника. Оцінювання проводиться за 5-бальною шкалою (від 1 — «зовсім ні» до 5 — «дуже часто»)