

УДК 159.944.3

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.24>

АНАЛІЗ СТРЕСОГЕННИХ ЧИННИКІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Христина Стельмашук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000
e-mail: Khrystyna.Stelmashchuk@lnu.edu.ua*

У статті представлено результати теоретичного аналізу стресогенних чинників під час навчання студента. Виявлено, що одними з основних чинників є академічні: велике навчальне навантаження; нижчий бал, ніж очікувалось; очікування чергового заміру знань, а також очікування результатів іспитів; ліміт часу на замірі знань або під час підготовки до нього; зміна порадирика академічної групи; велика кількість пропусків, страх бути виключеним із лав студентів; передчуття закінчення університету. Проте зроблено акцент на тому, що не лише навчальне навантаження, дедлайни та контрольні заміри знань є домінуючими стресорами, а вагому роль відіграють особисті стресори та емоційний клімат у студентській групі: стосунки з одногрупниками; зміна соціальної активності; конкуренція між одногрупниками; розрив стосунків або нові стосунки з друзями та хлопцем/дівчиною; страх самотності; міжособистісні конфлікти; матеріальний стан; пошук сенсу власного існування. Окрім того, розкрито, що екзистенційна криза, яка іноді постає перед студентами щодо питання правильності й можливості практичного застосування свого професійного вибору, подальшої затребуваності серед роботодавців та сенсу свого як особистого, так і професійного життя, може призводити до стресу. Проаналізовано стресори під час осмислення свого майбутнього студентом: стрес від очікувань та страх від невизначеності; відсутність упевненості в майбутній професійній успішності; невідповідність реальних професійних навичок, набутих в університеті, очікуваним; тривога за професійне майбутнє; відсутність упевненості щодо вибору кар'єри, професійного самовизначення, можливості самореалізації своїх здібностей тощо. Додатковим, до того ж непрогнозованим, фактором, який усугубив навчальну діяльність студента, стала пандемія. Представлено стресогенні чинники, які породили умови пандемії COVID-19: усвідомлену загрозу; страх захворіти чи важко перенести хворобу; отримати ускладнення та страх втрати рідних. У процесі реалізації дистанційної форми навчання в умовах пандемії виявлено ще низку стресогенних чинників: 1. Труднощі з якістю Інтернет-мережі, електропостачанням чи взагалі відсутність належного обладнання – це перешкода для студента стати якісним учасником онлайн-дискусії, тим самим це ще й умова для додаткової тривожності, розгубленості, розсіяння уваги тощо. 2. Академічна недоброчесність. Надія на можливість використання додаткової інформації під час замірів знань знижує рівень їх засвоєння, провокує у студента додаткові хвилювання, когнітивний дисонанс та почуття провини. 3. Неоднозначність використання інтернет-платформ для організації дистанційної форми навчання. 4. Необхідність прискореного опрацювання та швидкого перероблення інформації. 5. Збільшений обсяг самостійної роботи. 6. Брак живого спілкування, ізоляція.

Ключові слова: стрес, стресогенні чинники, навчальний стрес, екзаменаційний стрес, дистанційне навчання.

Динамічні, інтеграційні процеси сьогодення охоплюють усі сфери суспільного розвитку й актуалізують зміни освітньої системи України. Тому модернізація вищої освіти передбачає не лише оновлення її змісту, але і впровадження інноваційних технологій, які

забезпечать можливість отримувати професійні знання в умовах, створених пандемією: дистанційно, в режимі онлайн, 24/7 та ін.

Водночас зміни в освітній системі підвищують критерії вимог до молодої людини та надмірно ускладнюють і без того не простий процес навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), що створює додаткові проблеми й призводить до загострення навчального стресу.

Дослідження проблеми стресу під час навчального процесу досить повно відображено в працях науковців: Ю. Щербатих, А. Фаустова, Д. Маєрс, М. Лаврова, Е. Киселева, С. Акутина, А. Мозголина, Е. Тихомирова, D. Aherne, R. Murphy, S. Gray, G. Sterling та ін. Проте на тепер немає достатньої кількості інформації та наукових досліджень саме про навчальний стрес в умовах дистанційного навчання. Адже виклик, який постав перед сучасним людством у вигляді пандемії, зумовив зміни не тільки нашого звичного ритму життя, але і змусив освітні установи шукати альтернативні форми навчання, зокрема дистанційну, та переорієнтуватись на них. Власне тому нашу увагу привернула проблема навчального стресу саме під час дистанційного навчання студентів ЗВО, яка стала предметом дослідження.

Зрозуміло, що, вступивши до закладу вищої освіти, молода людина входить у нову соціальну позицію й нову систему взаємин. Вона змушена змінювати саму себе відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. А часто це ще й супроводжується переїздом в інше місто, зміною побутових умов, необхідністю самостійно планувати свій час та раціонально розподіляти матеріальні ресурси.

Проблема особистісної здатності до швидкої адаптації в даних умовах стоїть як ніколи гостро, адже відомо, що етап адаптації не всі проходять однаково та одночасно. За результатами досліджень Л. Подоляк та В. Юрченко, 49% студентів важко перебудовуються до нових форм організації навчального процесу; 20% – гостро переживають відірваність від сім'ї, важко пристосовуються до самообслуговування; 12% студентів відчують труднощі входження в новий колектив; 39% – не можуть охопити весь обсяг самостійної роботи [1, с. 64].

Я. Грешнова, О. Шутова, М. Ємельянова у своїх дослідженнях виявили, що для сучасного студента адаптація до ЗВО в середньому триває 2 роки [2, с. 298], а Л. Столяренко вказує, що майже 8–10% студентів не здатні подолати бар'єр адаптації взагалі [3]. Адже у своїй сутності процес адаптації досить неоднорідний і непростий: новизна дидактичної обстановки, з якою стикається першокурсник, входження, «вживання» в систему офіційних і – що ще важливіше – неофіційних взаємин, знаходження в іншому мікросередовищі певного статусу, причому це не тільки процес активного пристосування і вольової регуляції засвоєних норм і цінностей, а й готовність до використання різних ресурсів: інформаційних, комунікативних, організаційних, що сприятимуть професійному і особистісному становленню.

Ю. Бохонкова, Г. Левківська, В. Сорочинська відзначають цікавий феномен, що адаптація до нових стресових умов легше проходить у студентів з високою мотивацією досягнення успіху й низькою мотивацією уникнення невдач. Активні, честолюбні, нетерплячі, неспокійні, орієнтовані на успіх більше схильні долати стрес і швидше адаптуються, ніж люди з низьким рівнем домагань, що не претендують на високе положення в суспільстві [4, с. 23; 5, с. 31–33].

Значна частина студентів справляється з цими труднощами ціною немалих зусиль, які призводять до таких емоційних станів, як фрустрація, апатія, песимізм. Академічні стресогенні фактори кожним студентом проживаються по-своєму, найважче, якщо вони усугубляються індивідуальними особистісними проблемами. Цих проблем безліч, однак їх можна класифікувати з позиції системного підходу, взявши до уваги такі критерії, як різноманіття причин їх виникнення, силу й інтенсивність впливу.

Схожий поділ стресових ситуацій пропонує Л. Вассерман та поділяє їх на: а) критичні життєві або травмуючі; б) повсякденні труднощі, неприємності, мікростресори (dailyhassles); в) хронічні стресори [6, с. 15–17].

К. Lettner вважає, що повсякденні труднощі можна категоризувати звичайними поняттями, такими як:

– робочі стресори (надлишок роботи; конфлікти на роботі, стислі терміни виконання і т.д.),

– міжособистісні та соціальні стресори (конфлікти в сім'ї, суперечки із сусідами, лицемірство і т.д.)

– рольові стресори (наприклад, подвійна роль – бути домогосподаркою і займатися професійною діяльністю) [цит. 7, с. 56].

Л. Наугольник у своїй праці «Психологія стресу» виділяє об'єктивні та суб'єктивні причини стресів. Вона вважає, що об'єктивні причини стресів сучасної молодшої людини можна розділити на чотири групи: 1) умови її життя та роботи (житлові умови, виробничі фактори, екологія); 2) люди, з якими вона взаємодіє (суворий начальник, погані сусіди, недбайливі підлеглі); 3) соціальні фактори середовища – політичні та економічні чинники (високі ціни, умови кредиту, погана влада, податки); 4) надзвичайні обставини (природні та техногенні катастрофи, хвороби і травми).

Суб'єктивні причини стресів автор поділяє на пов'язані з довгостроковими програмами (генетичні програми, батьківські програми, настанови особистості, «вищі» потреби за А. Маслоу) та пов'язані з динамічно змінними програмами поведінки (умовні рефлексії, помилки мислення, «фізіологічні» потреби за А. Маслоу) [7].

Оригінальним є представлені Л. Наугольник типи внутрішньособистісних стресів відповідно до часової орієнтації людини (див. табл. 1):

Таблиця 1

Типи внутрішньособистісних стресорів за Л. Б. Наугольник

Періоди		
<i>Минуле</i>	<i>Теперішнє</i>	<i>Майбутнє</i>
1. Події життя 2. Психічні травми в дитинстві 3. Невирішені конфлікти	1. Екзистенційна криза 2. Емоційна реактивність 3. Інтерпретативний стрес 4. Негаразди, розчарування	1. Стрес від очікувань 2. Страх невизначеності 3. Страх бідності, хвороби, старості, смерті

Цікавими та доцільними для нас у даному аспекті аналізу є акцентування уваги на стресорах, характерних для теперішнього і майбутнього часових періодів. Припускаємо, що найактуальнішою саме для студентів у теперішньому часі є екзистенційна криза, яка виникає та бурхливо протікає в період середини навчання (здебільшого 3-й курс), коли перед молодшою людиною часто постає питання правильності й можливості практичного застосування свого професійного вибору, подальшої затребуваності серед роботодавців та сенсу свого як особистого, так і професійного життя. Стресори під час осмислення свого майбутнього дуже вдало виокремлено автором: стрес від очікувань та страх від невизначеності, які особливо часто зустрічаються у студентів-випускників.

Це підтверджує експериментальне вивчення актуальних життєвих проблем київського студентства (І. Маноха), яке виявило, що серед головних проблем людей цього вікового періоду є пошук сенсу власного існування, своєї необхідності в житті; страх самотності (без ілюзій щодо випадкових «попутників»); бажання особистого щастя, кохання, створення сім'ї; професійного самовизначення, можливості самореалізації своїх здібностей тощо [цит. 8].

Д. Ахерн у своїй праці «Про стрес у студентів» виділяє два основні типи «студентського стресу»: спричинені навчальними або особистісними стресорами [9, с. 178]. До перших відносяться іспити, дедлайни, конкуренція серед одногрупників і атмосфера в групі; до других – особисте життя, матеріальний стан та конфлікти з батьками. С. Росс, Т. Хекерт ці фактори поділяють на три групи [10, с. 843]:

- академічні (велике навчальне навантаження, нижчий бал, ніж очікувалось, зміна куратора, велика кількість пропусків, передчуття закінчення університету);
- внутрішньоособистісні (зміна режиму сну, зміна звичок харчування, нові обов'язки, фінансові складнощі, отримання роботи, виступи перед публікою);
- міжособистісні (зміна соціальної активності, конфлікт із сусідами по кімнаті, робота з незнайомими людьми, розрив стосунків або нові стосунки).

Вищенаведені класифікації стресогенних чинників представлено і узагальнено, проте вважаємо, що їх доцільно диференціювати, оскільки вплив і значимість окремих є різними на різних курсах.

Підтвердженням цього є дослідження І. Городоцької і О. Солодовникова, проведене зі студентами-медиками, яке встановило, що високе навчальне навантаження є основним чинником, що викликає розвиток стресових ситуацій у більшості студентів університету. Однак стрес, пов'язаний з навчанням, найбільш виражений у студентів молодших курсів, потім, ближче до закінчення навчання, рівень його зменшується [11, с. 121].

Такої ж думки дотримуються А. Мозголина та Е. Тихомирова: саме студенти-першокурсники зазнають найбільшого впливу стресогенних чинників у порівнянні з іншими курсами. Окрім навчального навантаження, дослідниками виявлено відчутний вплив супутніх ситуацій, притаманних початку навчання: «труднощі з орієнтацією у вузівських нормах, правилах, традиціях» (98%), «відсутність знайомих» (79%), «страх сесій» (64%), «віддаленість від рідних» (58%), «відсутність дружнього колективу» (51%), «велике навчальне навантаження» (45%) та інші [12, с. 84–85].

Насторожує те, що питання «Як ви будете справлятися з труднощами, що виникли у зв'язку із вступом до ЗВО», викликало у студентів подив і невизначеність відповідей: «не знаю», «не думав», «як-небудь» – 70% [12, с. 84]. Припускаємо, що це може бути пов'язано з тим, що студенти в період адаптаційного стресу частково втрачають здатність критично мислити, проявляють розгубленість, що у свою чергу виступає психологічним бар'єром на шляху вирішення проблем, які виникають.

О. Долгинова і Е. Красная [13] виявили наявність таких же проблем, які ідентифікують та називають «мікротравмами»: зміна місця навчання (вступ до ЗВО або його зміна) – 100%; проблеми, пов'язані з установами любовних відносин, початок сексуальних відносин – 93%; зміна характеру дружніх відносин – 82%; особистісні зміни, пов'язані з досягненнями в різних сферах діяльності, – 71%; зміна характеру відносин з родичами – 71%; проблеми, що виникають у ході свого дозвілля і побуту, – 68%; зміна місця проживання – 57%; смерть близьких – 54%; придбання тварин – 36%; проблеми зі здоров'ям – 32%.

Вони взаємопов'язані, існують комплексно, але часто в науковій літературі їх умовно поділяють на три групи: переїзд, вступ до ЗВО, організація дозвілля та побуту. Власне, вони відображають характер щоденних проблем, які доводиться долати студенту в період свого особистісного становлення.

Саме Р. Мерфі, С. Грей, Д. Стерлінг указали на них, наголошуючи, що не лише навчальні завдання та іспити є домінуючими стресорами, а вагому роль відіграють особисті стресори (стосунки з одногрупниками, друзями та хлопцем/дівчиною) [14, с. 332]. Водночас не можна не брати до уваги й чинники професійної ідентичності, такі як: відсутність упевненості у майбутній професійній успішності; невідповідність реальних професійних

навичок, набутих в університеті, очікуваним; тривога за професійне майбутнє, відсутність упевненості щодо вибору кар'єри.

Цікаві висновки були зроблені А. Шабровим, І. Поляковим, Г. Котовою в ході соціально-гігієнічного моніторингу впливу стресогенних чинників на поширеність навчальних стресів у молодіжному середовищі (дослідження проводилося методом анонімного анкетування серед молодих людей (1500 осіб) у віці 16–29 років, які навчалися в різних типах освітніх установ у 2000 та 2010 рр.). Результати медико-соціального дослідження показали, що за останні 10 років значно зросла частота навчальних стресів від незадоволеності студентів вибраною спеціальністю, збільшилася кількість хронічних стресів і з'явилася невідповідність здоров'я молодих людей умовам і характеру навчального процесу. Помітно зріс вплив на здоров'я молодих людей психологічного клімату в навчальній групі [15, с. 11–14].

В останні 15 років інтенсивно проводяться дослідження, присвячені вивченню подвійного взаємозв'язку між перфекціонізмом і стресом. З одного боку, перфекціоністські настанови можуть збільшувати частоту і інтенсивність стресогенних ситуацій. З іншого боку, дезадаптивні поведінкові стратегії можуть ускладнювати перебіг стресу. Порівняння показників емоційного неблагополуччя в групах з різним рівнем перфекціонізму в дослідженнях В. Москової показало, що в групі студентів з високим рівнем перфекціонізму показники депресії, тривоги і повсякденного стресу значно вищі, ніж у групах із середнім і низьким рівнями перфекціонізму [16, с. 84].

Ураховуючи вищесказане, не можливо не погодитися, що студентам доводиться стикатися з широким діапазоном синергічно діючих стресогенних факторів, які призводять, у кінцевому результаті, до типових ознак класично вираженого стресу, а саме: до неможливості концентрувати увагу; частих, механічних помилок; погіршення пам'яті; почуття втоми; швидкого, спутаного мовлення; алогічності у формулюванні та висловленні своєї думки; апатії, тривожності, фрустрованості, фізичного дискомфорту; підвищеної збудливості; низького рівня мотивації; втрати радості життя та почуття гумору; постійного відчуття голоду, відсутності апетиту чи надмірного переїдання; порушення організованості та тайм-менеджменту.

У доповнення до вищепроаналізованих проблем доречним видається згадати класифікацію стресогенних ситуацій, розроблену Дж. Вейтцом [17], та розглянути її з позиції навчального у студентської молоді:

1. *Необхідність прискореного опрацювання та швидкого перероблення інформації.* Адже часто «поблажки» і розслаблення під час навчального семестру закінчуються тим, що до іспиту залишається один або два дні, а інформації – ціла книга. Тоді-то студенти всі свої ресурси направляють на вивчення і запам'ятовування, перенавантажуючи мозок інформацією та виснажуючи свій організм.

2. *Усвідомлена загроза.* Як уже згадувалось вище, стрес можуть викликати суб'єктивні загрози, що особливо проявилось в умовах пандемії. Окрім звичних загроз для студента (усвідомлення наближення сесії, тестів чи інших замірів знань, страх бути виключеним з лав студентів або погано оціненим), з'явилися додаткові (страх захворіти, важко перенести хворобу, отримати ускладнення та страх втрати рідних).

3. *Ізоляція та остракізм.* Незадоволення потреб причетності до групи, визнання та поваги завжди тягнуть за собою сильні емоційні переживання. Якщо додати до них ще й остракізм, що фактично є вигнанням, ігноруванням та в деяких випадках переслідуванням особи групою, тоді це призводить до важких стресових наслідків. Тому ізоляція, яка зараз склалася у світі, є одним із найактуальніших стресогенних факторів.

4. *Груповий тиск.* Високий рівень очікувань від групи чи викладачів, перекладання, делегування обов'язків на одну особу, великий об'єм роботи, пов'язаної з організацією

порядку в групі. Найчастіше все це притаманне старостам, груповий тиск нерідко призводить до відчуття власної неповноцінності, заниженої самооцінки, відсутності віри у свої сили, сорому, а отже, до стресу.

5. Порушення фізіологічних функцій.

М. Лаврова, аналізуючи навчальну діяльність, виокремлює екзаменаційний стрес і акцентує на тому, що іспит є одним із найголовніших стресогенних чинників [18, с. 212]. По суті, іспит є ситуацією невизначеності, яка передбачає невідомість кінцевого результату як для студента, так і для викладача. Із цим погоджується К. Судакова, підкреслюючи, що саме екзаменаційна сесія має найбільший травмуючий вплив на студентів [19].

На думку Е. Кисельової та С. Акутіної, існує дві причини, що сприяють виникненню екзаменаційного стресу: невпевненість у своїх знаннях – справжня й хибна (справжня невпевненість викликана реальними упущеннями чи відсутністю знань; помилкова – пов'язана зі страхом перед невідомим); перебільшення значущості іспиту, зазвичай пов'язане батьками або суспільством [20, с. 417].

Не можна не брати до уваги й, на перший погляд, другорядні, але досить поширені причини: спотворену когнітивну оцінку ситуації іспиту через отриману, упереджену інформацію від інших курсів, до того ж не завжди об'єктивну щодо особистості викладача та його критеріїв оцінки; страх неотримання стипендії; страх осуду групи та втрати конкурентних позицій у студентській групі.

Варто зазначити, що екзаменаційний стрес виникає не лише під час складання конкретного іспиту, а починається він з моменту, коли студент усвідомлює, що найближчим часом йому неминуче доведеться здавати й інші. Очікування чергового заміру знань, а також очікування результатів, вносить у життя невизначеність щодо подальших дій, а інколи – сильні хвилювання, тривогу та паніку. Відчуття тиску наближення сесії в різних студентів відбувається в різні терміни до іспиту: від декількох тижнів до декількох днів, і з цього моменту починає наростати тривожне очікування, яке досягає максимуму вже в навчальній аудиторії, де відбувається сам іспит. Хоча після здачі першого іспиту емоційна напруга значно слабшає, однак, як правило, вона не опускається до фонових значень, оскільки студент усвідомлює, що попереду його ще чекають наступні випробування. При цьому, якщо ж студент отримує оцінку нижче очікуваної, то напруга перед наступним іспитом посилюється.

Динаміку цього тривожного стану особистості можна співвіднести із трьома «класичними» стадіями, описаними в концепції розвитку стресу Г. Сельє [21], що відображають процес психологічної напруги. У принципі, ці три фази розвитку стресу можна простежити і на більшому часовому відрізку – протягом усієї сесії, де фаза тривоги розвивається протягом залікового тижня, що передує іспитам, друга фаза (адаптації) зазвичай настає між другим і третім іспитом, а третя фаза (виснаження) може тривати до кінця сесії.

Черговим інтенсивним стрес-фактором є ліміт часу на замірі знань або під час підготовки до нього. Часові обмеження часто спантеличують, викликають підвищене хвилювання, тому навіть якщо матеріал попередньо добре засвоєний, то від сильного стресу просто «вилітає» з голови, адже стрес погіршує пам'ять та ускладнює процес концентрації уваги.

Однак слід зазначити, що екзаменаційний стрес не завжди має лише шкідливий вплив. У певних ситуаціях психологічна напруга може мати стимулюючий характер, допомагаючи студентові мобілізувати всі свої знання й особистісні резерви для вирішення поставлених перед ним навчальних завдань. Крім того, для кожної людини є свій оптимальний рівень хвилювання і страху, за якого він показує найкращі результати. Тому для одних студентів виявляється важливим знизити рівень екзаменаційного стресу, для інших,

навпаки, потрібно «як слід розлютитися» або злякатися, щоб у повній мірі мобілізувати свої сили й успішно здати залік або іспит.

Відповідно, якщо одного студента екзаменаційний стрес стимулює, а іншого призводить у ступор, тоді постає логічне питання: чи здатні іспити реально й об'єктивно визначити рівень знань студентів? Тому деякі фахівці вищої школи взагалі ставлять під сумнів необхідність іспитів, пропонуючи замінювати їх або програмною формою навчання, або ж атестаційно-функціональною системою з визначенням підсумкової оцінки студента за проміжних результатів.

Додатковим і непрогнозованим фактором, який усугубив навчальну діяльність студента, стала пандемія. Вона поставила всю освітню систему в екстремальні умови пошуку альтернативних форм організації навчального процесу, спонукала до швидкого впровадження дистанційної форми навчання й суттєво змінила усталене життя студентів, черговий раз поставивши їх перед необхідністю адаптації. Надто швидке та інтенсивне впровадження дистанційного навчання позбавило можливості якісної його апробації, виявлення сильних та слабких сторін і поставило під питання рівень забезпечення та дотримання вимог, необхідних для здобуття якісних знань. У такій ситуації дотримання принципів якісної адаптації студента не видається можливим.

Окрім того, в процесі реалізації дистанційної форми навчання виявились додаткові, не прогнозовані раніше проблеми:

– *Труднощі з якістю Інтернет-мережі, електропостачанням чи взагалі відсутність належного обладнання* – це перешкода для студента стати якісним учасником онлайн-дискусії, тим самим це ще й умова для додаткової тривожності, розгубленості, розсіяваності уваги тощо.

– *Академічна недоброчесність*. Надія на можливість використання додаткової інформації під час замірів знань знижує рівень їх засвоєння, провокує у студента додаткові хвилювання, когнітивний дисонанс та почуття провини.

– *Відсутність можливості практичної апробації теоретичних знань*. Є види навчальної діяльності, де дистанційне засвоєння знань практично не можливе. Практика, яка через карантин відбувалася дистанційно, неповноцінно формувала потрібні навички та компетенції, що фруструвало та розчарувало студентів із високою мотивацією досягнень.

– *Неоднозначність використання інтернет-платформ для організації дистанційної форми навчання*. На жаль, часто викладачі не досягають єдності думок щодо використання однієї, найбільш підходящої платформи (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Moodle тощо), тому студентам потрібно швидко переключатись між різними інтерфейсами, що є причиною розсіяності, розгубленості, невпевненості.

– *Брак живого спілкування*. За час очного навчання у ЗВО багато студентів знайшли друзів, співрозмовників, колег, до того ж їхнє навчання було наповнене цікавими інтерактивними заняттями. І не можна забувати про включеність студента в структури студентського самоврядування. А відсутність можливості живого спілкування пригнічує молодь, не задовольняє потреби в причетності, викликає тривогу та стрес. Сучасні технології не дають можливості живого спілкування, що натеper однозначно є мінусом, але, можливо, це зміниться в майбутньому.

Висновки. Отже, навчальний стрес – це стан емоційної напруги, який виникає в результаті порушення дисбалансу між внутрішніми спонуканнями, інтересами й ресурсами студента та вимогами, які висуваються навчальним закладом до нього. Проблема навчального стресу гостро постає перед студентами, особливо в екзаменаційний період. Саме в той час перевіряється здатність особистості до адаптації, швидкого і гнучкого реагування на різноманітні подразники, вміння витримувати значні інтелектуальні й емоційні навантаження.

Навчальна діяльність у ЗВО як провідний вид діяльності студента є стресогенною незалежно від того, в якій формі вона відбувається: очній чи дистанційній. Хоча, безумовно, збій системи, викликаний пандемією, виявив і оголив ряд додаткових проблем, які стали стресогенними факторами для всіх учасників навчального процесу. Основними стресовими чинниками під час дистанційного навчання в умовах пандемії виявлено такі, як: усвідомлена загроза; страх захворіти чи важко перенести хворобу; отримати ускладнення і страх втрати рідних; труднощі з якістю Інтернет-мережі, електропостачанням чи відсутність належного обладнання; неоднозначність використання інтернет-платформ в організації дистанційної форми навчання; необхідність прискореного опрацювання та швидкого перероблення інформації; збільшений обсяг самостійної роботи; брак живого спілкування, ізоляція.

Список використаної літератури

1. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
2. Шутова О.И., Грешнова Я.Б., Емельянова М.Ю. Адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности. *Физиология адаптации* : материалы 2-й Всероссийской науч.-практ. конф. Волгоград, 2010. С. 297–299.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии : учебное пособие. 7-е изд., перераб и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 672 с.
4. Бохонкова Ю.О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів : монографія. Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, 2011. 199 с.
5. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 128 с.
6. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонов Е.А. Совладание со стрессом. Теория и практика : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 192 с.
7. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
8. Основы практичної психології : навч. посіб. / за ред. В. Панок та ін. Київ : Либідь, 1999. С. 447–454.
9. Aherne D. Understanding student stress: A qualitative approach. *The Irish Journal of Psychology*. 2017. № 22 (3–4). P. 176–187.
10. Ross S.E., Niebling B.C., Heckert T.M. Sources of stress among college students. *Social psychology*, 1999. 61 (5). P. 841–846.
11. Городецкая И.В., Солодовникова О.И. Оценка уровня учебного стресса у студентов ВГМУ. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*, 2016. Том 15. № 2. С. 118–128.
12. Тихомирова Е.В., Мозголина А.А., Уманская И.А. Ресурсность внеучебной деятельности вуза в условиях адаптации к образовательной среде. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2015. Т. 21. № 2. С. 82–85.
13. Долгинова О.Б., Красная Е.В. Позитивная психотерапия в разрешении жизненных проблем подростков. Санкт-Петербурга : Речь, 2005. С. 366–384.
14. A comparative study of professional student stress. *Journal of dental education* / R.J. Murphy et al. 2009. 73 (3). P. 328–337.
15. Гигиеническое поведение студентов и среднего медицинского персонала. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины* / А.В. Шабров и др. 2002. № 6. С. 11–14.

16. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов. *Психологическая наука и образование*, 2007. Том 12. № 5. С. 82–91.
17. Weitz J. Psychological research needs on the problems of human stress. In: *Social and Psychological Factors in Stress* (ed. J. E. McGrath). New York : Holt, Rinehart & Winston, 1970.
18. Лаврова М.Г. Особенности стрессовых проявлений у студентов в период прохождения экзамена в компьютеризированной форме. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2012. Вип. 49. С. 210–215.
19. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу. Москва : Горизонт, 1998. 267 с.
20. Киселева Е.В., Акутина С.П. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия. *Молодой ученый*. 2017. № 6. С. 417–419.
21. Селье Г.Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 2001. 274 с.

THE ANALYSIS OF STRESS-INDUCING FACTORS DURING DISTANCE LEARNING AMID THE PANDEMIC

Khrystyna Stelmashchuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska str., Lviv, 79000, Ukraine
e-mail: Khrystyna.Stelmashchuk@lnu.edu.ua*

The article presents the results of theoretical analysis of stress-inducing factors during students' learning. The main factors were found to be academic: high workload; academic results lower than expected; anticipation of the next assessment of knowledge, as well as waiting for the results of exams; time limit for knowledge assessment or preparation for it; change of academic group advisor; a large number of skipped lessons, fear of being expelled from the ranks of students; anticipation of graduation. However, the emphasis is laid on the fact that not only the academic load, deadlines and check measurements of knowledge are the dominant stress-inducing factors, but personal stressors and emotional climate in the student group also play an important role: relationships with groupmates; change of social activity; competition between groupmates; breakup or new relationship with friends and boyfriend/girlfriend; fear of loneliness; interpersonal conflicts; material standing; search for the meaning of one's own existence. In addition, it has been revealed that the existential crisis, which is sometimes faced by the students with regard to the rightness and the opportunity of practical application of their professional choice, further demand among employers and the meaning of their personal and professional lives, can lead to stress. Stressors induced by thinking about the future of the student were analyzed: stress from apprehension and fear of uncertainty; lack of confidence in future professional success; inconsistency of real professional skills acquired at the university with expectations; anxiety for the professional future, lack of confidence in career choice, professional self-determination, opportunities for self-realization of own abilities, etc. An additional, as well as unpredictable, factor that aggravated the student's educational activities was found to be the pandemic. Stress-inducing factors that caused the COVID-19 pandemic conditions were presented, including: perceived threat, fear of getting sick, suffering the disease, complications and fear of losing relatives. During the distance learning amid the pandemic, a number of other stress-inducing factors were identified: 1. Difficulties with the quality of the Internet, electricity supply or lack of proper equipment – all these are obstacles for students to become quality participants in online discussion, thereby causing additional anxiety, confusion, distraction, etc. 2. Academic dishonesty. Expectations for the possibility of using additional information during the knowledge measurement reduces the level of its acquisition, provokes additional anxiety in the student, cognitive dissonance and feeling of guilt. 3. Ambiguity of using the Internet platforms for the organization of distance learning. 4. The need for accelerated learning and quick processing of information. Increased amount of individual work 5. Lack of live communication, isolation.

Key words: stress, stress factors, learning under stress, examination stress, distance learning.