

<https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-7>

УДК 159.9:316.77, 159.9:37.015.3

**Борис ЯКИМЧУК**

кандидат психологічних наук, професор,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

<https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>

e-mail: [boris18667@gmail.com](mailto:boris18667@gmail.com)

## **ВІДЧУЖЕННЯ ВІД НАВЧАННЯ ТА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ OFF-LINE НАВЧАННЯ**

*У статті представлено результати дослідження характеру зв'язку між вподобаннями студентами дистанційної або традиційної форм навчання із відчуженням від нього та емоційним вигоранням з врахуванням суб'єктивної оцінки успішності навчання, самоконтролю та академічного контролю. Зазначається, що вподобання у виборі дистанційної чи традиційної форм навчання відображають мотиваційно-сміслові та регуляторні особливості навчальної діяльності студентів. Перехід до дистанційного навчання у ЗВО для більшості студентів виглядає малопривабливою альтернативою традиційному навчання, що загрожує якості освіти, тоді як змішане навчання оцінюється значно позитивніше. Це надає підстави констатувати, що використання змішаної форми навчання у ЗВО видається більш виправданим.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання; студенти; емоційне вигорання; відчуження від навчання; академічний контроль; самоконтроль.

**Borys YAKYMCHUK**

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

## **ALIENATION FROM LEARNING AND EMOTIONAL BURNOUT OF STUDENTS IN OFFLINE STUDYING**

*The article presents the results of a study of the nature of the relationship between students' preferences for distance or traditional forms of learning and their alienation from it and emotional burnout, taking into account the subjective assessment of learning progress, self-control and academic control. It is noted that preferences in the choice of distance or traditional forms of education reflect the motivational, semantic and regulatory features of students' learning activities. The preference for distance learning by students who experience alienation from learning and emotional burnout, as established in the study, may mean that it conceals the desire to find a new, more acceptable format that would better meet their needs and characteristics caused by the difficulties of adapting to the traditional format.*

*In the practice of using distance studying, it is necessary to take into account that the advantage of this form is more inherent in students who experience negative motivational and semantic states in studying, combined with relatively low formation of regulatory qualities: self-control and academic control. It is crucial to understand the role and place of self-control in distance studying when designing such courses. For those who prefer this form of studying, it is advisable to provide special measures to help students maintain and develop self-control. For most students, the transition to distance studying in higher education seems to be an unattractive alternative to traditional studying, which threatens the quality of education, while blended studying is assessed much more positively. This gives grounds to state that in situations like the*

current one in Ukraine, which require a choice between distance and blended studying, the use of the second form in higher education seems more justified.

**Key words:** distance studying; students; emotional burnout; alienation from studying; academic control; self-control.

### **Постановка проблеми у загальному вигляді**

**та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями**

Період дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 і повномасштабної російської агресії надав важливий досвід усім учасникам цього процесу, що потребує рефлексії та наукового аналізу. У найзагальнішому вигляді оцінювання отриманого досвіду передбачає відповідь і на таке запитання: «Чи розглядають учасники освітнього процесу (передусім студенти) дистанційну форму навчання як переважний або небажаний варіант?». Спостережуваний розкид думок може бути наслідком індивідуальних особливостей навчальної діяльності в її мотиваційно-сміслових і регуляторних аспектах. Дослідження зв'язку особливостей студентів з їхньою перевагою дистанційного чи традиційного формату навчання має практичне значення для розширення можливостей його індивідуалізації.

Ймовірною причиною надання переваги дистанційному навчання як альтернативи традиційному є негативне ставлення до останнього, спричинене відчуженням від навчання та емоційним вигоранням. Ці негативні мотиваційно-сміслові стани поєднуються із непродуктивним профілем академічної мотивації та виражаються насамперед у втраті сенсу навчальної діяльності, втраті інтересу до навчання. Основними причинами емоційного вигорання є високі вимоги при дефіциті ресурсів навчального середовища.

### **Аналіз досліджень та публікацій**

Вигорання студентів має низку негативних наслідків, що містять, поряд із падінням мотивації, зниження академічних досягнень (результати нещодавнього метааналізу демонструють розмір ефекту  $r = -0,24$  [8]) та задоволеності життям [2]. Протистояти вигоранню у навчанні допомагають різні особистісні ресурси, як то самоконтроль, емоційний інтелект, диспозиційний оптимізм і самоефективність.

### **Формулювання цілей статті**

**Мета статті** полягає у презентації результатів емпіричного дослідження характеру зв'язку між вподобаннями студентами дистанційної або традиційної форм навчання із відчуженням від нього та емоційним вигоранням з врахуванням суб'єктивної оцінки успішності навчання, самоконтролю та академічного контролю.

### Виклад основного матеріалу

Стан емоційного вигорання тісно пов'язаний із відчуженням від навчання. Значення категорії відчуження у дослідженні навчальної діяльності визначається тим, що вона є глибоко розробленим теоретичним підґрунтям для аналізу більш конкретних, часткових явищ, таких як вигорання, зовнішня мотивація, цинізм. Зазначимо, що відчуження проявляється у переживаннях власного безсилля та безглуздості навчання, зниженні інтересу, поверховості, нігілізмі та незадоволеності освітою. Основними причинами відчуження у навчанні є надмірне навантаження, відсутність ясних навчальних цілей і критеріїв оцінювання, нестача підтримки з боку викладачів і відсутність можливостей для творчості та вибору у межах навчання. Оскільки відчуження, як і вигорання, поєднується зі зниженою успішністю, контроль успішності є бажаним у дослідженні їхнього зв'язку із перевагою дистанційного навчання.

Несприятливі характеристики навчального середовища (наприклад, недостатньо ясні цілі та критерії) і неадекватні можливостям студента вимоги, ускладнюючи досягнення успіху, можуть тим самим знижувати відчуття контрольованості навчальної діяльності. Сприятливий академічний контроль відображає уявлення студентів про їхній вплив на власні досягнення у навчанні і про те, чи мають вони необхідні для успіхів у навчанні характеристики, включно з інтелектом, знаннями та вміннями, вольовими якостями, соціальними навичками тощо. Академічний контроль пов'язаний з успішністю та наміром кинути навчання або припинити вивчення курсу, з академічною мотивацією й емоційними станами у навчальній діяльності (зворотний зв'язок із нудьгою, тривогою) [9]. Усе це дає підстави припускати, що зниження академічного контролю може бути важливим чинником емоційного вигорання та відчуження від навчання.

Серед регуляторних особливостей особистості важливу роль у навчальній діяльності відіграє самоконтроль як здатність керувати власними думками, почуттями та діями відповідно до довготривалої значущої мети і протистояти більш привабливим поточним спокусам [2]. Самоконтроль є одним із суттєвих предикторів успішності на усіх етапах навчання: результати метааналізу показують, що середня часткова кореляція самоконтролю (вимірюного за допомогою шкали сумлінності великої п'ятірки) з успішністю за контролем інтелекту становить 0,24 [8]. Самоконтроль обернено корелює із вигоранням студентів і є модератором зв'язку вигорання з академічною успішністю, що свідчить про його важливу роль у запобіганні вигоранню та його негативним наслідкам [10].

У літературі не вдалося виявити відомостей щодо зв'язку переваги ставлення студентів до дистанційного навчання із розглянутими психологічними особливостями. З врахуванням зазначених вище проявів вигорання та відчуження було висунуто припущення про те, що ці стани поєднуються з негативним ставленням до традиційного навчання і наданням переваги дистанційному. Таким чином, ми перевіряли гіпотезу про те, що надання переваги дистанційному навчанню є більш притаманним студентам, які переживають емоційне вигорання та відчуження від навчання у поєднанні із низьким академічним контролем і самоконтролем. При цьому зв'язок останніх із наданням переваги дистанційному навчанню може бути опосередкований через емоційне вигорання та відчуження.

Вибірку склали 148 студентів УДПУ імені Павла Тичини, з них 82,5% юнки та 17,5% – юнаки, середній вік  $M=19,24$ ;  $SD=2,28$ . Опитування було розпочато через місяць після переходу до дистанційної форми навчання, тож досвід навчання у дистанційному форматі у кожного учасника становив чотири тижні. Згідно із даними опитування, більшість учасників дослідження (99%) до запровадження дистанційного навчання у ЗВО із ним не стикалися.

Для вимірювання переваги дистанційного навчання було використано опитувальник Є. Осіна, що містив три запитання, кожне з яких допускало три варіанти відповіді:

подумайте загалом про дистанційне навчання (ДН). На Ваш погляд: ДН є гіршим за традиційний формат (1 бал), ДН не є кращим, не є гіршим (2 бали), ДН є кращим за традиційний формат (3 бали)?

на Вашу думку, якість освіти у зв'язку із переходом на дистанційний формат: знизиться (1), не зміниться (2), підвищиться (3)?

загалом Ви б вважали за краще: повернутися до традиційного формату (1), перейти до змішаного навчання (2), залишитися на дистанційному навчанні (3)?

Середній бал за трьома завданнями використовувався як показник переваги дистанційного навчання. Коефіцієнти  $\alpha$  Кронбаха для цієї та інших використовуваних шкал, що підтверджують їхню достатню надійність, подано у таблиці 1.

Відчуження від навчання вимірювалося за допомогою опитувальника суб'єктивного відчуження Є. Осіна, ґрунтованого на концепції відчуження С. Мадді [3], що містить 16 прямих тверджень, що утворюють загальну шкалу відчуження від навчання. Діагностика емоційного вигорання проводилася за допомогою шкали вигорання Є. Осіна, що містить 9 прямих тверджень із 6-бальною шкалою відповідей, на основі яких обчислюється загальний показник

емоційного вигорання. Для оцінювання сприйманого академічного контролю використовувалась шкала Р. Перрі [7] в адаптації Т. Гордєєвої, що містить 8 тверджень (по 4 прямих і зворотних), згоду із кожним із яких оцінюють за 5-бальною шкалою. Самоконтроль оцінювався за допомогою стислої шкали самоконтролю Дж. Тангні, Р. Баумайстера та А. Бун [14] в адаптації Т. Гордєєвої та ін., що складається із 13 тверджень (4 прямих і 9 зворотних), згоду з якими оцінюють за 5-бальною шкалою. Щоб отримати відомості про успішність навчальної діяльності, студентів просили оцінити їхню середню успішність за останню сесію за шкалою: «1 (низька – Я серед 25% найменш успішних студентів)», «2 (нижча за середню)» «3 (на середньому рівні)», «4 (вища за середню)», «5 (висока – Я серед 25% найуспішніших студентів)». Цю шкалу не можна визнати об'єктивним інструментом вимірювання успішності, подібним до екзаменаційних оцінок, проте вона характеризує суб'єктивну оцінку успішності навчальної діяльності (далі для стислості – «успішність»), яка становить найбільший інтерес у контексті завдань дослідження, оскільки саме суб'єктивне переживання неуспішності сприяє виникненню негативних станів, подібних до емоційного вигорання та відчуження від навчання.

Таблиця 1

**Описова статистика та кореляції між вимірними показниками  
(N=148)**

Показники	1	2	3	4	5	6	7
2	0,28***	—					
3	0,27***	0,65***	—				
4	-	-	-	—			
	0,21***	0,43***	0,41***				
5	-0,13*	-	-	0,17**	—		
		0,41***	0,37***				
6	-0,13*	-	-	0,22***	0,18***	—	
		0,26***	0,29***				
7	0,08	-0,05	-0,08	-0,16**	0,04	-0,11*	—
Стать	-0,04	0,08	-0,05	-0,06	0,05	-	0,02
						0,17**	
Середнє значення	1,73	2,79	3,53	3,71	2,88	2,02	19,366
Стандартне відхилення	0,66	0,73	1,29	0,61	0,58	0,92	2,27
Надійність (α Кронбаха)	0,77	0,87	0,87	0,75	0,72	—	—

Примітка: 1 – перевага ДН; 2 – відчуження від навчання; 3 – вигорання; 4 – академічний контроль; 5 – самоконтроль; 6 – успішність; 7 – вік; \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

Обробка результатів здійснювалась у середовищі статистичного аналізу R, структурне лінійне моделювання було виконано у програмі Mplus 8 [11]. Для оцінки статистичної значущості опосередкованих ефектів у Mplus використовували бутстреп-аналіз (5000 вибірок). Оцінювання статистичної значущості відхилення частоти різних варіантів відповіді на запитання анкети від очікуваної ймовірності (33,3%) здійснювалось за допомогою критерію хі-квадрат із поправкою Єйтса (функція «prop.test» у середовищі R).

Аналіз переваг або недоліків дистанційного навчання за окремими питаннями показує, що студенти вважають, що в порівнянні з традиційним форматом, воно є гіршим, тобто менш бажаним (41,3%; відмінність від очікуваної ймовірності відповіді є статистично значущою:  $\chi^2(1)=9,79$ ;  $p<0,01$ ), і лише 22,2% ( $\chi^2(1)=19,12$ ;  $p<0,001$ ) вважають, що воно є кращим. Більшість студентів (57,5%;  $\chi^2(1)=92,65$ ;  $p<0,001$ ) вважають, що у зв'язку із переходом на дистанційний формат якість навчання знизиться, а частка тих, хто очікує зростання якості, становить лише 18,2% ( $\chi^2(1)=36,63$ ;  $p<0,001$ ). При цьому залишитися на дистанційному навчанні хотіли б лише 14,9% ( $\chi^2(1)=53,06$ ;  $p<0,001$ ) опитаних, тоді як 44,5% ( $\chi^2(1)=20,02$ ;  $p<0,001$ ) хотіли б повернутися до традиційного формату. При цьому достатньо суттєвою є також частка тих, хто віддав би перевагу змішаному формату (40,3%;  $\chi^2(1)=7,81$ ;  $p<0,01$ ). Відповіді на ці запитання тісно корелюють між собою ( $0,48 \leq r \leq 0,64$ ), що надає можливість об'єднати їх у шкалу надання переваги дистанційному навчанню із коефіцієнтом надійності ( $\alpha$  Кронбаха) 0,75.

Результати кореляційного аналізу, наведені у таблиці 1, свідчать про те, що надання переваги дистанційному навчанню прямо пов'язане із відчуженням від навчання, вигоранням і зворотно – з академічним контролем. Слабкі зворотні зв'язки виявлено також із самоконтролем та успішністю. Отже, загалом дистанційне навчання виглядає більш привабливим для студентів із меншою успішністю навчальної діяльності, тих, кому більш властиве емоційне вигорання та відчуження від навчальної діяльності.

Очікуваний тісний прямий зв'язок показали відчуження від навчання та вигорання. Суттєві за величиною кореляції із відчуженням і вигоранням продемонстрували самоконтроль та академічний контроль. Успішність навчальної діяльності показала кореляції з усіма іншими перемінними, при цьому найтісніші (зворотні) зв'язки виявилися із відчуженням і вигоранням. Виявилися слабкі зворотні зв'язки віку з академічним контролем і успішністю. Стать показала зв'язок лише з успішністю: він дещо вищий у юнок.

Щоб проаналізувати внесок успішності, відчуження та вигорання в уподобання дистанційного навчання із врахуванням взаємозв'язків між ними, було проведено структурне лінійне моделювання, під час якого також було перевірено гіпотезу щодо опосередкованого зв'язку академічного контролю та самоконтролю із чинником уподобань дистанційному навчанню, утвореним із трьох категоріальних індикаторів – відповідних запитань. Як безпосередні предиктори надання переваги дистанційному навчанню у моделі враховувалися успішність, вигорання та відчуження від навчання. Своєю чергою, ці три перемінні розглядалися залежно від самоконтролю та академічного контролю. Після попереднього оцінювання моделі на основі індексів модифікації Лагранжа до неї було внесено коваріацію між самоконтролем та академічним контролем. Отримана у підсумку модель продемонструвала добру відповідність даним:  $\chi^2=26,19$  (алгоритм WLSMV);  $df=12$ ;  $p=0,01$ ;  $CFI=0,986$ ;  $TLI=0,967$ ;  $RMSEA=0,057$ ; 90%-й довірчий інтервал для  $RMSEA$ :  $0,027-0,088$ ;  $PCLOSE=0,306$ ;  $N=148$ .

Бутстреп-аналіз опосередкованих стосунків показав, що статистично значущими, хоча й доволі слабкими, є зворотні зв'язки надання переваги дистанційному навчанню через вигорання та відчуження як з академічним контролем ( $-0,15$ ;  $p \leq 0,001$ ), так і самоконтролем ( $-0,13$ ;  $\leq 0,001$ ).

Переважаюча у вибірці обережна, навіть скоріше негативна оцінка дистанційного навчання, що виявляється у наданні переваги традиційній і змішаній формам, відповідає результатам інших зарубіжних досліджень [6]. Порівнюючи якість навчання у традиційній і дистанційній формах, студенти вище оцінюють традиційну освіту, що відповідає результатам досліджень, проведених до пандемії і повномасштабного російського вторгнення. Змішане навчання також набагато частіше оцінюється як краще порівняно із дистанційним – це означає, що студенти добре усвідомлюють відмінності цих технологій та їхніх наслідків для якості освіти. Це узгоджується із висновками нещодавнього дослідження, які свідчать про позитивне ставлення до змішаного навчання у студентів [5; 6; 9].

Вигорання та відчуження від навчання показали тісний взаємозв'язок, а також зворотні зв'язки з успішністю навчальної діяльності. Вони обернено пов'язані з академічним контролем і самоконтролем, що ще раз підтверджує важливу роль цих особистісних ресурсів у профілактиці подібних станів. Отримані результати свідчать про підтвердження гіпотези: надання переваги дистанційному навчанню безпосередньо і прямо пов'язане із відчуженням і

вигоранням. Крім того, виявлено опосередковані зворотні зв'язки надання переваги дистанційному навчанню із самоконтролем та академічним контролем. Хоча кореляційний дизайн не дає підстав для висновків про причинно-наслідковий зв'язок, отриманий патерн зв'язків відповідає припущенням про те, що нестача особистісних ресурсів (самоконтролю) разом із низьким сприйманим контролем сприяють вигоранню та відчуженню від навчання, що виражається у негативному ставленні до традиційної форми навчання та наданні переваги дистанційному.

Результати дослідження не дають відповіді на запитання про те, чи є дистанційне навчання ефективнішим чи менш ефективним для студентів, які надають йому перевагу. З огляду на те, що у дистанційному навчанні роль зовнішнього контролю є нижчою, самоконтроль і саморегуляція мають відігравати важливішу роль. Проте парадоксальним чином дистанційному навчанню надають перевагу студенти із меншим рівнем самоконтролю. Це може означати, що для студентів, які віддають перевагу дистанційній формі навчання, насправді його ефективність може виявитися нижчою.

Можливо, ситуація переходу від звичного, традиційного до нового, дистанційного навчання через стрес, пов'язаний з адаптацією до нових умов навчання, вплинула на оцінку його переважності. Адаптація до умов дистанційного навчання, що потребує вищого рівня саморегуляції та самоконтролю, має відбуватися сприятливіше в успішніших студентів із меншим рівнем вигорання та відчуження, отже, у такій ситуації у них менше підстав для відторгнення дистанційного навчання, ніж у студентів, що вигоріли, із меншим самоконтролем. Однак результати дослідження свідчать про протилежне: саме вигорілі студенти є більш схильними до надання переваги дистанційному навчанню, можливо, через те, що є менш адаптованими до традиційного.

Обмеженням дослідження є помірна репрезентативність вибірки, що містить студентів лише одного ЗВО, тож потрібна перевірка в інших студентських вибірках. Обмежує можливість узагальнення висновків також і той факт, що досвід дистанційного навчання був здобутий учасниками дослідження в умовах екстреного та вимушеного переходу до нього внаслідок пандемії COVID-19 та повномасштабної російської агресії. Недостатня готовність ЗВО до переходу на дистанційне навчання, що спричинила неминучі труднощі, у поєднанні з його примусовим запровадженням, яке фруструє потребу в автономії у студентів могли стати важливими чинниками, що знижують суб'єктивну привабливість цієї форми навчання. Це означає, що



результати проведеного дослідження характеризують не ставлення до дистанційної освіти загалом, а до тієї конкретної форми її реалізації, що мала місце у ЗВО у післяпандемійний період і триває далі через повномасштабну російську агресію.

### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі**

Таким чином, уподобання у виборі дистанційної чи традиційної форм навчання відображають мотиваційно-сміслові та регуляторні особливості навчальної діяльності студентів. Встановлене у дослідженні надання переваги дистанційному навчанню студентами, які переживають відчуження від навчання й емоційне вигорання, може означати, що за ним приховується викликане труднощами адаптації до традиційного формату прагнення знайти новий, більш прийнятний формат, який би краще відповідав їхнім потребам та особливостям. Це дає підстави констатувати, що подальші дослідження зв'язку особливостей особистості та навчальної діяльності студентів, уподобань ними різних форм навчання можуть мати велике значення для ефективної індивідуалізації навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців.

У практиці використання дистанційного навчання необхідно враховувати, що перевага цієї форми більш притаманна студентам, які переживають негативні мотиваційно-сміслові стани у навчанні, у поєднанні із відносно низькою сформованістю регуляторних якостей: самоконтролю та академічного контролю. Принципово важливо розуміти роль і місце самоконтролю у дистанційному навчанні під час розроблення такого роду курсів. Для тих, хто надає перевагу цій формі навчання, бажано передбачати спеціальні заходи, що сприяють підтримці та розвитку у студентів самоконтролю. З практичного погляду не менш важливими видаються отримані дані про те, що перехід до дистанційного навчання у ЗВО для більшості студентів виглядає малопривабливою альтернативою традиційному навчанню, що загрожує якості освіти, тоді як змішане навчання оцінюється значно позитивніше. Це надає підстави констатувати, що у ситуаціях, подібних до теперішньої в Україні, які потребують вибору між дистанційною та змішаною формами навчання, використання другої форми у ЗВО видається більш виправданим.

Висновки, отримані у дослідженні, обмежені тим, що констатують лише уподобання студентів, не розкриваючи їхніх суб'єктивних підстав. Питання про те, як студенти із різними індивідуально-психологічними особливостями пояснюють власні

вподобання, якими критеріями вони керуються у власній оцінці, потребують додаткового спеціального аналізу, який може становити перспективу цього дослідження.

### Література

1. Cazan A.-M., Năstasă L. E. (2015) Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180. P. 1574-1578. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.309
2. Duckworth A. L., Taxer J. L., Eskreis-Winkler L., Galla B. M., Gross J. J. (2019) Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*. Vol. 70. P. 373-399. DOI:10.1146/annurevpsych-010418-103230
3. Maddi S. R. (1967) The existential neurosis. *Journal of abnormal psychology*. Vol. 72(4). P. 311-325.
4. Madigan D. J., Curran T. (2021) Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*. Vol. 33(2). P. 387-405. DOI:10.1007/s10648-020-09533-117.
5. Oksana Kravchenko, Oleksandr Safin, Yevhen Potapchuk, Svitlana Bobrynova, Dariia Karpova. (2022) Psycho-emotional state of school children in conditions of quarantine limitations and distance learning. *Training, Education, and Learning Sciences*, Vol. 59. P. 260-267. <https://doi.org/10.54941/ahfe1002409>
6. Patricia Aguilera-Hermida A. (2020) College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 1. P. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
7. Perry R. P., Hladkyj S., Pekrun R. H., Pelletier S. T. (2001) Academic control and action control in the achievement of college students : A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93(4). P. 776-789. DOI:10.1037/0022-0663.93.4.776
8. Poropat A. E. (2009) A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*. Vol. 135(2). P. 322-338. DOI:10.1037/a0014996
9. Safin O., Kravchenko O., Mishchenko M., Potapchuk Y. (2021) Peculiarities of Psychologists' and Social Pedagogues' Work in Terms of Quarantine. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 267. P. 149-157. URL: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57226642112>
10. Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D. (2016) Understanding school burnout : Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*. Vol. 49. P. 120-127. DOI:10.1016/j.lindif.2016.05.024
11. Wang J., Wang X. (2020) Structural equation modeling : Applications using Mplus. Chichester : John Wiley & Sons. 512 p.