

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ**

Збірник наукових праць

Випуск 1 (204) 2026

УДК 636.09(062.552):378.4(477.41) БНАУ

Н 34

Науковий вісник ветеринарної медицини = Scientific Journal of Veterinary Medicine: збірник наукових праць.
№ 1 (204) 2026. Білоцерківський національний аграрний університет. Біла Церква: БНАУ, 2026. 123 с. Doi 10.33245

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач:
Білоцерківський національний аграрний університет (БНАУ)

Збірник розглянуто і затверджено до друку рішенням Вченої ради БНАУ
(Протокол № 3 від 19.05.2026 р.)

Збірник наукових праць «Науковий вісник ветеринарної медицини» («Scientific Journal of Veterinary Medicine») є фаховим виданням, що включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019 р.) і є продовженням «Вісника Білоцерківського державного аграрного університету», започаткованого 1992 року. Збірник представлено на порталі Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, включено до міжнародних наукометричних баз: *Index Copernicus, Google Scholar, Crossref, DOAJ*.

Періодичність виходу збірника «Науковий вісник ветеринарної медицини» – двічі на рік.

Головний редактор – **Рубленко М.В.**, академік НААН, д-р вет. наук, професор, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Заступник головного редактора – **Царенко Т.М.**, канд. вет. наук, доцент, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Члени редакційної колегії:

Арзу Фіндік, д-р вет. наук, професор, кафедра мікробіології, факультет ветеринарної медицини, Університет Ондокуз Майїс, Туреччина

Вовкотруб Н.В., канд. вет. наук, доцент, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Вууд С., доктор філософії, професор, лікар вет. медицини, Західний коледж ветеринарної медицини, Saskatoon, Saskatchewan, Канада

Виговська Л.М., д-р вет. наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна

Духницький В.Б., д-р вет. наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна

Козій В.І., д-р вет. наук, професор, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Куб`як К. Й., д-р вет. наук, професор, Вроцлавський природничий університет, Вроцлав, Польща

Лясота В.П., д-р вет. наук, професор, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Малюк М.О., д-р вет. наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна

Пірет Калмус, д-р філософії, Естонський університет наук про життя, Інститут ветеринарної медицини та зоотехніки, Кафедра клінічної ветеринарної медицини, Естонія

Рубленко І.О., д-р вет. наук, доцент, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Рубленко С.В., д-р вет. наук, професор, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Сахнюк В.В., д-р вет. наук, професор, член-кореспондент НААН, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Слівінська Л.Г., д-р вет. наук, професор, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С.З. Гжицького, Львів, Україна

Сорока Н.М., д-р вет. наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна

Стефанік В.Ю., д-р вет. наук, професор, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С.З. Гжицького, Львів, Україна

Стравський Я.С., д-р вет. наук, ст. наук. співроб., Тернопільський Національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України, Тернопіль, Україна

Ушкалов В.О., д-р вет. наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна

Шаганенко В.С., канд. вет. наук, доцент, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Шевченко М.В., д-р філософії, асистент, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Коректор англійських текстів – **Марчук В.В.**, канд. пед. наук, доцент, Білоцерківський НАУ, Біла Церква, Україна

Editor-in-chief – Rublenko Mykhailo, Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Academician of NAAS, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Deputy Editor-in-chief – Tsarenko Taras, DVM, PhD, Associate Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Editorial Board Members:

Arzu Findik, Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Department of Microbiology, Faculty of Veterinary Medicine, Ondokuz Mayıs University, Türkiye

Vovkotrub N., PhD in Veterinary Sciences, Associate Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Wood Sarah (MSc, DVM, PhD, Dipl. ACVP), Professor, PhD, Western College of Veterinary Medicine, Saskatoon, Saskatchewan, Canada

Vygovska L., Doctor of Veterinary Sciences, Associate Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Dukhnytskyj V., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Koziy V. Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Kubiak K., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences, Wrocław, Poland

Lyasota V., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Malyuk M., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Piret Kalmus, PhD, Associate Professor, Estonian University of Life Sciences, Institute of Veterinary Medicine and Animal Sciences, Chair of Clinical Veterinary Medicine, Estonia

Rublenko I., Doctor of Veterinary Sciences, Associate Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Rublenko S., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Sakhniuk V., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Slivinska L., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology S.Z. Gzhytskogo, Lviv, Ukraine

Soroka N., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Stefanyk V., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology S.Z. Gzhytskogo, Lviv, Ukraine

Stravskyi Ya., Doctor of Veterinary Sciences, senior researcher, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ternopil, Ukraine

Ushkalov V., Doctor of Veterinary Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Shahanenko V., Candidate of Veterinary Sciences, Ass. Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Shevchenko M., PhD, assistant, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Proofreader of English texts – Marchuk V., Doctor of Philosophy, Ass. Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Адреса редакції: Білоцерківський національний аграрний університет, Соборна площа, 8/1, м. Біла Церква, 09117, Україна, e-mail: redakciaviddil@ukr.net.

ФІЗІОЛОГІЯ, ПАТОЛОГІЧНА ФІЗІОЛОГІЯ І МОРФОЛОГІЯ

УДК 636.09:378:159.944.4:619

Академічний стрес у системі ветеринарної освіти: причини, наслідки та способи оптимізації навчального процесу

Козій В.І. , Мельник Л.М. , Пасічник Н.С. ,
Порошинська О.А. , Шмаюн С.С. , Лук'яненко К.Є. 

Білоцерківський національний аграрний університет



Козій В.І., Мельник Л.М., Пасічник Н.С., Порошинська О.А., Шмаюн С.С., Лук'яненко К.Є. Академічний стрес у системі ветеринарної освіти: причини, наслідки та способи оптимізації навчального процесу. Науковий вісник ветеринарної медицини, 2026. № 1. С. 101–115.

Koziy V., Melnyk L., Pasichnyk N., Poroshynska O., Shmaiun S., Lukianenko K. Academic stress in veterinary education: causes, consequences and ways to optimize the educational process. *Nauk. visn. vet. med.*, 2026. № 1. PP. 101–115.

Рукопис отримано: 03.03.2026 р.

Прийнято: 16.03.2026 р.

Затверджено до друку: 19.05.2026 р.

Doi: 10.33245/2310-4902-2026-204-1-101-115

ISSN 2310-4902

Академічний стрес є важливим фактором, що впливає на ефективність навчальної діяльності студентів та якість їх професійної підготовки. У системі ветеринарної освіти ця проблема набуває особливої актуальності у зв'язку з високою інтенсивністю навчальних програм, значним обсягом фундаментальних і клінічних дисциплін, а також необхідністю одночасного формування теоретичних знань і практичних професійних навичок. Метою роботи було проаналізувати основні причини академічного стресу у студентів ветеринарної медицини, оцінити його вплив на навчальну мотивацію та успішність, а також визначити можливі напрями оптимізації навчального процесу. У статті узагальнено сучасні наукові дані щодо психолого-педагогічних механізмів формування академічного стресу та проаналізовано специфічні фактори, характерні для ветеринарної освіти, зокрема значне інформаційне навантаження, складність фундаментальних дисциплін, особливості організації практичних занять і системи оцінювання знань. Окрему увагу приділено впливу надмірного навчального навантаження на формування набутої безпомічності, зниження навчальної мотивації та розвитку емоційного виснаження у студентів. У розділі обговорення розглянуто педагогічні чинники, що можуть посилювати академічний стрес, зокрема використання контроль-орієнтованих та авторитарних методів навчання. Запропоновано можливі способи оптимізації освітнього процесу у ветеринарній освіті, включаючи раціоналізацію навчального навантаження, використання активних педагогічних методів, впровадження регулярних обговорень клінічних випадків та формування партнерської моделі взаємодії між викладачами і студентами. Реалізація таких підходів може сприяти зниженню академічного стресу, підвищенню навчальної мотивації студентів та покращенню якості професійної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини.

Ключові слова: академічний стрес, ветеринарна освіта, навчальне навантаження, мотивація студентів, набута безпомічність, освітнє середовище, педагогічні методи навчання.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Сучасна система вищої освіти характеризується значним зростанням обсягу навчальної інформації, інтенсифікацією освітніх програм та підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців. Одним із наслідків цих процесів є поширення явища академічного стресу, який розглядається

як комплекс психофізіологічних і поведінкових реакцій студентів на надмірні або тривалі освітні навантаження, пов'язані з навчальною діяльністю, оцінюванням знань, часовими обмеженнями та соціальними очікуваннями. У педагогічних і психологічних дослідженнях академічний стрес розглядається як один із ключових факторів, що впливає

на навчальну мотивацію, когнітивну ефективність, психоемоційний стан і загальну результативність навчання студентів [1, 2].

Особливої актуальності ця проблема набуває у системі професійної медичної та ветеринарної освіти, де навчальні програми традиційно характеризуються високою інтенсивністю, значним обсягом теоретичного матеріалу та необхідністю опанування складних практичних навичок. Підготовка лікаря ветеринарної медицини передбачає засвоєння великої кількості фундаментальних, клінічних і спеціальних дисциплін, що формує значне навчальне навантаження та підвищує ризик виникнення академічного перевантаження у студентів [3].

Одним із важливих чинників формування академічного стресу є інформаційне перевантаження, яке виникає внаслідок постійного зростання обсягу наукових знань, доступності великої кількості навчальних матеріалів та високих вимог до засвоєння теоретичних і практичних компетентностей. У багатьох випадках це призводить до ситуації, коли навчальний матеріал значно перевищує можливість його повноцінного засвоєння в межах відведеного часу, що може негативно впливати на ефективність навчання та психологічний стан студентів [4].

Дослідження показують, що одним із наслідків тривалого академічного перевантаження може бути зниження навчальної мотивації, розвиток емоційного виснаження та формування феномену набутої безпомічності, коли студенти поступово втрачають переконання у можливості успішно опанувати навчальний матеріал, навіть за умови значних зусиль. Такий стан може призводити до зниження академічної успішності, формування негативного ставлення до навчального процесу та підвищення ризику академічного вигорання [5].

У ветеринарній освіті додатковими факторами академічного стресу можуть виступати особливості організації навчального процесу, зокрема значний обсяг фундаментальних дисциплін на початкових курсах, складність морфологічних предметів (анатомії, гістології, фізіології), а також висока інтенсивність клінічної підготовки на старших курсах. Поєднання цих чинників створює специфічні умови навчання, які потребують наукового аналізу з позицій сучасної педагогіки вищої освіти [6].

Незважаючи на зростання кількості досліджень, присвячених академічному стресу у студентів, питання його виникнення та впливу на навчальну діяльність у системі

ветеринарної освіти залишаються недостатньо висвітленими у науковій літературі. Особливо актуальним є аналіз освітніх чинників, які можуть зумовлювати формування академічного перевантаження, а також пошук ефективних підходів до оптимізації навчального процесу з метою підвищення його ефективності та збереження навчальної мотивації студентів.

У зв'язку з цим дослідження причин академічного стресу у студентів ветеринарної медицини, його впливу на навчальну діяльність та визначення можливих способів удосконалення організації навчального процесу є актуальним завданням сучасної педагогіки ветеринарної освіти.

Мета роботи – проаналізувати основні причини академічного стресу у системі ветеринарної освіти, визначити його вплив на навчальну мотивацію та успішність студентів, а також обґрунтувати можливі способи оптимізації навчального процесу.

Матеріал і методи досліджень. Дослідження виконано у формі оглядового аналізу наукової літератури, присвяченої проблемам академічного стресу у системі вищої освіти, зокрема у медичних і ветеринарних спеціальностях. Матеріалом дослідження слугували наукові публікації з педагогіки вищої освіти, психології навчання, медичної та ветеринарної освіти, у яких розглядаються питання академічного навантаження, навчальної мотивації, когнітивного перевантаження, а також психоемоційних наслідків інтенсивного навчального процесу. Під час підготовки огляду використано наукові статті, монографії та аналітичні матеріали, опубліковані переважно у міжнародних рецензованих виданнях.

Пошук літературних джерел здійснювали у наукових базах даних Scopus, Web of Science, PubMed, Google Scholar, а також у профільних наукових журналах, присвячених проблемам ветеринарної освіти, педагогіки та психології навчання.

Під час пошуку використовували ключові слова та їх комбінації: *academic stress, academic workload, cognitive load, veterinary education, medical education, learning motivation, learned helplessness, student burnout*. Особливу увагу приділяли роботам, у яких досліджували механізми формування академічного стресу, освітні фактори перевантаження студентів та їх вплив на ефективність навчальної діяльності [7, 8].

Всього було виявлено понад 1200 публікацій. Первинний відбір здійснювали за критеріями релевантності тематиці дослідження, наукової новизни та доступності повного

тексту. До подальшого аналізу включили 180 робіт, які присвячені психолого-педагогічним аспектам академічного стресу, особливостям професійної (медичної та ветеринарної) освіти, а також дослідженням навчального навантаження та мотивації студентів. Під час аналізу додатково виключали публікації, що не повністю відповідали тематиці дослідження, мали обмежену наукову цінність або дублювали результати інших робіт. У результаті остаточного відбору до огляду було включено 57 джерел, які були систематизовані та проаналізовані відповідно до поставленої мети дослідження.

Результати дослідження. Академічний стрес у системі вищої освіти. У сучасній педагогічній і психологічній літературі академічний стрес розглядається як сукупність психофізіологічних та поведінкових реакцій студентів, що виникають у відповідь на вимоги освітнього середовища, пов'язані з навчальним навантаженням, оцінюванням знань, часовими обмеженнями та необхідністю досягнення академічних результатів. Академічний стрес є специфічною формою стресу, що формується у процесі навчальної діяльності та безпосередньо пов'язаний із виконанням освітніх завдань [10].

Відповідно до сучасних уявлень психології, стрес виникає внаслідок невідповідності між вимогами середовища та індивідуальними ресурсами людини, необхідними для їх подолання. У навчальному середовищі такими вимогами можуть бути значний обсяг інформації, необхідність швидкого засвоєння складних знань, високі вимоги до академічної успішності та конкуренція між студентами [11].

Академічний стрес може проявлятися у різних формах: підвищенні рівня тривожності, емоційному напруженні, зниженні концентрації уваги, погіршенні пам'яті та зниженні ефективності навчальної діяльності. Тривале збереження таких станів може негативно впливати як на психологічний стан студентів, так і на результати їхнього навчання [12].

Дослідження свідчать, що академічний стрес є одним із найпоширеніших видів стресу серед молоді студентського віку. За результатами численних досліджень, значна частина студентів регулярно відчуває підвищений рівень стресу, пов'язаний з навчальним навантаженням, підготовкою до іспитів та необхідністю відповідати академічним вимогам [13].

Отже, академічний стрес можна розглядати як важливий психолого-педагогічний феномен, що виникає у процесі взаємодії студента з освітнім середовищем та суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності.

Психофізіологічні механізми академічного стресу. Формування академічного стресу пов'язане з комплексною взаємодією психологічних, когнітивних і фізіологічних механізмів. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що ключову роль у розвитку стресових реакцій відіграє когнітивна оцінка ситуації, під час якої людина визначає, чи перевищують вимоги середовища її можливості та ресурси для їх подолання [14].

Одним із важливих механізмів академічного стресу є когнітивне перевантаження, яке виникає тоді, коли обсяг інформації або складність навчального матеріалу перевищують можливості робочої пам'яті студента. За таких умов ефективність навчання значно знижується, що може спричинити фрустрацію, емоційне напруження та зниження навчальної мотивації [15].

Крім когнітивних механізмів, у формуванні академічного стресу важливу роль відіграють *емоційні фактори*, зокрема тривожність, страх помилки, побоювання негативної оцінки з боку викладачів або однокурсників. Високий рівень академічної тривожності може призводити до зниження когнітивної ефективності, порушення концентрації уваги та погіршення результатів навчання [16].

На фізіологічному рівні стрес супроводжується активацією нейроендокринних механізмів, зокрема системи гіпоталамус–гіпофіз–наднирники, що призводить до підвищення рівня гормонів стресу. Хоча короточасні стресові реакції можуть мобілізувати когнітивні ресурси, тривалий або надмірний стрес має переважно негативний вплив на психічне здоров'я та навчальну продуктивність студентів [17].

Отже, академічний стрес є результатом складної взаємодії когнітивних, емоційних і фізіологічних процесів, які визначають реакцію студента на освітні вимоги.

Основні джерела академічного стресу у студентів. У наукових дослідженнях виділяють низку основних факторів, що зумовлюють формування академічного стресу у студентів. Одним із найбільш поширених є *значний обсяг навчального матеріалу*, який необхідно засвоїти протягом обмеженого часу. Зростання обсягу наукових знань і розширення навчальних програм призводять до збільшення інформаційного навантаження на студентів, що може перевищувати їхні когнітивні можливості [18].

Іншим важливим фактором є *дефіцит часу*, пов'язаний із необхідністю виконання великої кількості навчальних завдань, підготовки до

занять, написання письмових робіт та складання іспитів. Постійне перебування в умовах часових обмежень зумовлює формування хронічного напруження та зниження ефективності навчальної діяльності [19].

Значну роль у формуванні академічного стресу відіграє також *система оцінювання знань*. Високі вимоги до академічних результатів, невизначеність критеріїв оцінювання або суб'єктивність у визначенні рівня знань можуть підвищувати рівень тривожності студентів і посилювати стресові реакції [20].

Додатковими джерелами академічного стресу можуть бути конкуренція між студентами, необхідність адаптації до нових умов навчання, а також поєднання навчальної діяльності з іншими соціальними або професійними обов'язками. Особливо вразливою групою є студенти перших курсів, які проходять період адаптації до нової освітньої системи та часто стикаються з різким зростанням навчального навантаження [21].

Отже, академічний стрес у системі вищої освіти має багатофакторну природу і формується під впливом поєднання навчальних, психологічних та організаційних чинників.

Специфіка академічного стресу у професійній медичній та ветеринарній освіті. Професійна підготовка у галузі медицини та ветеринарної медицини традиційно належить до найбільш інтенсивних напрямів вищої освіти. Навчальні програми цих спеціальностей характеризуються значним обсягом теоретичних знань, необхідністю формування практичних клінічних навичок та високими вимогами до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. У зв'язку з цим студенти медичних і ветеринарних факультетів часто стикаються з підвищеним навчальним навантаженням, що може зумовлювати формування академічного стресу [22].

Однією з характерних особливостей підготовки лікарів та лікарів ветеринарної медицини є *велика кількість навчальних дисциплін*, що охоплюють фундаментальні, клінічні та спеціалізовані галузі знань. Необхідність опанування значного обсягу інформації за відносно короткий період часу створює умови для інформаційного перевантаження, що може негативно впливати на ефективність навчання та психоемоційний стан студентів [23].

Дослідження, присвячені психологічному благополуччю студентів медичних спеціальностей, свідчать про високий рівень стресу, тривожності та емоційного виснаження у цій групі. Значну роль у формуванні таких станів відіграють інтенсивність навчальних

програм, високі вимоги до академічної успішності та постійна необхідність демонструвати високий рівень знань і практичних навичок [24].

Подібні тенденції спостерігаються і у системі ветеринарної освіти. Підготовка лікаря ветеринарної медицини передбачає одночасне вивчення біологічних, медичних та клінічних дисциплін, що формує складну та багаторівневу структуру навчальної програми. Така особливість освітнього процесу створює специфічні умови навчання, які можуть зумовлювати виникнення академічного стресу у студентів [25].

Особливості ветеринарної освіти як фактор формування академічного стресу. Ветеринарна освіта має низку специфічних характеристик, які відрізняють її від інших напрямів підготовки та можуть виступати додатковими чинниками академічного стресу. Однією з таких особливостей є необхідність опанування знань про різні види тварин, їх анатомічні, фізіологічні та патологічні особливості. Це значно розширює обсяг навчального матеріалу порівняно з багатьма іншими спеціальностями [26].

Ще однією важливою особливістю ветеринарної освіти є поєднання фундаментальних біомедичних дисциплін із клінічною підготовкою, що потребує від студентів не лише теоретичних знань, а також практичних навичок діагностики, лікування та профілактики захворювань тварин. Такий інтегрований зміст підготовки часто супроводжується значним навчальним навантаженням і підвищеними вимогами до студентів [27].

Важливим фактором академічного стресу є також послідовність вивчення дисциплін у навчальних програмах. На початкових курсах значна увага приділяється фундаментальним морфологічним та біологічним дисциплінам, які характеризуються складністю навчального матеріалу, великою кількістю спеціальної термінології та необхідністю запам'ятовування значного обсягу інформації. Для багатьох студентів саме цей етап навчання є одним із найбільш складних у процесі професійної підготовки [28].

Крім того, у процесі навчання студентам ветеринарної медицини необхідно опанувати як теоретичні знання, так і практичні навички роботи з тваринами, що передбачає проведення клінічних обстежень, виконання лабораторних досліджень та участь у клінічній практиці. Поєднання цих видів діяльності може створювати додаткове навантаження та підвищувати рівень стресу у студентів [29].

Роль інформаційного перевантаження у сучасній ветеринарній освіті. Однією з характерних особливостей сучасної освіти є стрімке зростання обсягу наукової інформації. У галузі ветеринарної медицини цей процес пов'язаний із розвитком біомедичних наук, появою нових методів діагностики та лікування, а також розширенням наукових досліджень у сфері здоров'я тварин. У результаті навчальні програми постійно доповнюються новими знаннями, що збільшує обсяг навчального матеріалу [30].

В умовах доступності великої кількості навчальних ресурсів, включаючи підручники, наукові статті, електронні бази даних та онлайн-матеріали, студенти часто стикаються з труднощами відбору найбільш важливої інформації. Відсутність чіткої системи структурування навчального матеріалу може призводити до ситуації, коли обсяг інформації значно перевищує можливості її ефективного засвоєння [31].

Інформаційне перевантаження може негативно впливати на когнітивні процеси, зокрема на концентрацію уваги, здатність до аналізу інформації та довготривале запам'ятовування. У результаті знижується ефективність навчальної діяльності, що може зумовлювати формування фрустрації, емоційного напруження та зниження навчальної мотивації студентів [32].

З огляду на ці питання, раціональна організація навчального матеріалу та оптимізація навчального навантаження набувають особливої актуальності у системі ветеринарної освіти. Науковий аналіз факторів академічного стресу у студентів ветеринарної медицини є важливим етапом розробки ефективних підходів до вдосконалення навчального процесу.

Основні фактори академічного стресу у студентів факультетів ветеринарної медицини. Академічний стрес у студентів ветеринарної медицини формується під впливом комплексу освітніх, організаційних та психологічних чинників, які взаємодіють між собою у процесі професійної підготовки. Специфіка ветеринарної освіти, що поєднує фундаментальні біологічні дисципліни, клінічну підготовку та практичну роботу з тваринами, зумовлює значну інтенсивність навчального процесу. У результаті студенти часто стикаються з високим рівнем навчального навантаження, що може призводити до формування академічного стресу та зниження ефективності навчальної діяльності [33].

Одним із найбільш суттєвих факторів академічного стресу є значний обсяг навчального

матеріалу, який студенти мають опанувати протягом обмеженого часу. У ветеринарній освіті навчальні програми охоплюють широкий спектр дисциплін – від фундаментальних біологічних наук до клінічної медицини тварин, що потребує засвоєння великої кількості теоретичних знань і спеціальної термінології.

Зростання обсягу наукової інформації у біомедичних галузях призводить до постійного розширення навчальних програм. У багатьох випадках це супроводжується накопиченням навчального матеріалу без достатнього перегляду його структури та пріоритетності. У результаті студенти змушені працювати з великим обсягом інформації, значна частина якої може бути другорядною для формування базових професійних компетентностей [34].

Надмірний обсяг навчального матеріалу часто поєднується з необхідністю одночасного вивчення кількох складних дисциплін, що посилює когнітивне навантаження та може призводити до інформаційного перевантаження. За таких умов ефективність навчання знижується, а студенти змушені застосовувати механічне запам'ятовування інформації замість її глибокого розуміння [35].

На початкових етапах підготовки лікаря ветеринарної медицини значна частина навчального часу відводиться фундаментальним дисциплінам, зокрема анатомії, гістології, біохімії та фізіології. Ці предмети формують основу професійних знань, однак водночас характеризуються значною складністю навчального матеріалу та великою кількістю спеціальної термінології.

Особливо складною для багатьох студентів є анатомія тварин, вивчення якої потребує засвоєння великого обсягу морфологічної інформації, включаючи латинську номенклатуру анатомічних структур. Необхідність запам'ятовування значної кількості термінів і деталей будови організму різних видів тварин створює значне когнітивне навантаження та може зумовлювати формування академічного стресу [36].

На нашу думку, подібні труднощі також можуть виникати і під час вивчення фізіології тварин, де студенти мають опанувати складні механізми регуляції функцій організму, взаємодію різних систем органів та принципи підтримання гомеостазу. У разі надмірної деталізації навчального матеріалу або недостатньої структурованості викладання засвоєння таких знань може бути значно ускладненим.

У багатьох випадках складність фундаментальних дисциплін поєднується з високими вимогами до контролю знань, що додатково

підвищує рівень стресу у студентів, особливо на перших курсах навчання, коли вони ще проходять етап адаптації до нових умов освітнього середовища [37].

На старших курсах ветеринарної освіти значна частина навчального процесу пов'язана з клінічними дисциплінами, що передбачають інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок. Студенти мають навчитися проводити клінічне обстеження тварин, аналізувати результати лабораторних досліджень, формувати діагнози та розробляти схеми лікування.

Одним із важливих елементів клінічної підготовки є виконання індивідуальних письмових робіт, зокрема історій хвороби, клінічних звітів та курсових робіт. Підготовка таких робіт потребує значних витрат часу, включаючи збір клінічних даних, аналіз літературних джерел і систематизацію отриманої інформації.

У багатьох випадках фактичні витрати часу на підготовку таких робіт можуть суттєво перевищувати кількість годин, передбачених навчальними планами. Така невідповідність між реальним навчальним навантаженням і формально відведеним часом може зумовлювати формування відчуття перевантаження та підвищувати рівень академічного стресу у студентів [38, 39].

Система оцінювання знань є важливим елементом освітнього процесу, однак у певних умовах вона може виступати додатковим фактором академічного стресу. Високі вимоги до результатів навчання, необхідність регулярного проходження контролю знань та підготовки до іспитів створюють значне психологічне напруження у студентів.

Однією з проблем, що обговорюється у науковій літературі, є можливість *суб'єктивності в оцінюванні знань*, яка може виникати у випадках недостатньо чітко визначених критеріїв оцінювання. Невизначеність вимог до рівня підготовки або різні підходи до оцінювання у різних викладачів можуть підвищувати рівень тривожності студентів та негативно впливати на їхню навчальну мотивацію [40].

Крім того, часте використання контролюючих форм оцінювання без достатнього зворотного зв'язку щодо результатів навчання може зменшувати їхню педагогічну ефективність. У таких умовах оцінювання сприймається студентами переважно як інструмент контролю, а не як засіб підтримки навчального процесу.

Отже, академічний стрес у студентів ветеринарної медицини має багатофакторну

природу і формується під впливом поєднання значного навчального навантаження, складності фундаментальних і клінічних дисциплін, особливостей системи оцінювання та невідповідності між обсягом навчальних завдань і відведеним часом. Аналіз цих факторів є важливим етапом у розумінні механізмів виникнення академічного стресу та пошуку ефективних способів оптимізації навчального процесу.

Навчальне перевантаження та формування набутої безпомічності. Одним із важливих психологічних наслідків тривалого академічного перевантаження може бути формування феномену *набутої безпомічності (learned helplessness)*. Цей термін використовується для опису стану, за якого людина поступово втрачає переконання у здатності впливати на результати власної діяльності, особливо після повторюваного досвіду невдач або ситуацій, у яких її зусилля не приводять до очікуваного результату [41].

Концепція набутої безпомічності була запропонована у межах досліджень поведінкової психології у людей і тварин та надалі отримала широке застосування у вивченні навчальної діяльності. У освітньому середовищі цей феномен проявляється у ситуаціях, коли студенти, стикаючись із постійними труднощами або надмірними вимогами, поступово формують переконання, що їхні зусилля не здатні суттєво вплинути на результати навчання [42].

У таких умовах може спостерігатися зниження навчальної активності, відмова від використання ефективних стратегій навчання та поступова втрата інтересу до навчальної діяльності. Набута безпомічність супроводжується також зниженням самооцінки, підвищенням тривожності та формуванням негативних очікувань щодо майбутніх навчальних результатів [43].

У контексті вищої освіти цей феномен розглядається як важливий фактор, що може негативно впливати на академічну успішність, а також зумовлювати формування емоційного виснаження та навчального вигорання.

Формування мотиваційної дезадаптації студентів. Тривале перебування у ситуації високого навчального навантаження може призводити до мотиваційної дезадаптації студентів, що проявляється у поступовому зниженні внутрішньої мотивації до навчання. У таких умовах навчальна діяльність починає сприйматися не як процес набуття знань і професійного розвитку, а як джерело постійного стресу та психологічного напруження.

Одним із факторів, що зумовлюють формування таких станів, є невідповідність між складністю навчальних завдань та можливостями їх виконання у межах доступного часу і ресурсів. Якщо студенти не мають достатніх можливостей для поступового засвоєння навчального матеріалу або отримання конструктивного зворотного зв'язку, це може призводити до зниження впевненості у власних здібностях та формування негативного ставлення до навчального процесу [44].

Дослідження у галузі психології освіти показують, що зниження навчальної мотивації часто супроводжується переходом від глибоких стратегій навчання, спрямованих на розуміння матеріалу, до поверхневих стратегій, які передбачають механічне запам'ятовування інформації з метою короточасного проходження контролю знань. Така зміна навчальних стратегій негативно впливає на якість засвоєння знань і може призводити до зниження академічної успішності [45].

Вважаємо, що у системі професійної освіти, зокрема у ветеринарній медицині, зниження мотивації до навчання може мати довготривалі наслідки, оскільки ефективна підготовка фахівців у цій галузі потребує високого рівня зацікавленості студентів та активної участі у навчальному процесі.

Особливості адаптації студентів перших курсів. Період адаптації до навчання у закладах вищої освіти є одним із найбільш складних етапів у житті студентів. Перехід від шкільної системи освіти до університетського навчання супроводжується значними змінами у навчальній діяльності, обсязі навчального матеріалу та рівні відповідальності за результати навчання.

Особливо гостро ці труднощі можуть проявлятися у студентів перших курсів ветеринарної медицини, які стикаються з необхідністю одночасного вивчення кількох складних фундаментальних дисциплін. Великий обсяг нової інформації, складність термінології та інтенсивність навчального процесу можуть створювати значні труднощі для студентів, які ще не сформували ефективні стратегії самостійного навчання [46].

Якщо на цьому етапі студенти систематично стикаються з труднощами у засвоєнні навчального матеріалу або відчувають невідповідність між зусиллями та отриманими результатами, це може зумовлювати формування стану навчальної фрустрації. За відсутності належної педагогічної підтримки такі ситуації можуть поступово призводити до формування набутої безпомічності та зниження мотивації до навчання.

Отже, аналіз процесів адаптації студентів до навчання у системі ветеринарної освіти є важливим для розуміння механізмів формування академічного стресу та розробки ефективних педагогічних підходів, спрямованих на підтримку навчальної мотивації та підвищення ефективності освітнього процесу.

Обговорення. Аналіз наукових джерел свідчить, що академічний стрес є одним із важливих чинників, який впливає на ефективність навчальної діяльності студентів, їх психологічне благополуччя та загальну результативність професійної підготовки. У системі вищої освіти підвищений рівень стресу може виникати у відповідь на інтенсивність навчальних програм, високі академічні вимоги, значний обсяг інформації та необхідність постійного контролю знань. У таких умовах академічний стрес поступово набуває системного прояву і може суттєво впливати як на успішність студентів, так і на їхній психоемоційний стан [47].

Одним із найбільш помітних наслідків академічного стресу є зниження ефективності навчальної діяльності. Підвищений рівень психоемоційного напруження може негативно впливати на основні когнітивні процеси, зокрема увагу, пам'ять та здатність до аналізу інформації. У результаті студенти можуть відчувати труднощі у засвоєнні складного навчального матеріалу, що, у свою чергу, призводить до погіршення академічних результатів [48].

Дослідження у галузі психології освіти показують, що надмірний рівень стресу може порушувати оптимальне функціонування когнітивних механізмів навчання. У таких умовах студенти витрачають значну частину психічних ресурсів на подолання емоційного напруження, що знижує ефективність обробки навчальної інформації. У результаті навіть за умови значних зусиль результати навчання можуть залишатися недостатніми [49].

На нашу думку, особливо помітним цей ефект може бути під час вивчення навчальних дисциплін, які потребують складного аналітичного мислення та інтеграції знань із різних галузей. У системі ветеринарної освіти до таких дисциплін належать клінічні предмети, де студентам необхідно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками діагностики та лікування захворювань тварин.

Тривалий академічний стрес може призводити до розвитку різних негативних психологічних станів, серед яких найбільш поширеними є підвищена тривожність, емоційне виснаження та симптоми навчального

вигорання. У науковій літературі ці явища розглядаються як результат тривалого впливу інтенсивного навчального навантаження та постійного психологічного напруження [50].

Одним із характерних проявів академічного стресу є *академічна тривожність*, яка виникає у ситуаціях контролю знань, підготовки до іспитів або виконання складних навчальних завдань. Підвищений рівень тривожності може супроводжуватися зниженням концентрації уваги, порушенням когнітивних процесів та погіршенням навчальних результатів.

Іншим важливим наслідком тривалого академічного стресу є *емоційне виснаження*, яке проявляється у відчутті постійної втоми, зниженні енергії та втраті інтересу до навчальної діяльності. У багатьох випадках емоційне виснаження є одним із ключових компонентів навчального або академічного вигорання [51].

Порушення навчальної мотивації. Ще одним важливим наслідком академічного стресу є зниження навчальної мотивації студентів. За умов тривалого перевантаження навчальний процес може починати сприйматися студентами як джерело постійного психологічного напруження, що зменшує їхню зацікавленість у навчальній діяльності.

Зниження мотивації часто супроводжується переходом до поверхневих стратегій навчання, коли основною метою стає не глибоке розуміння навчального матеріалу, а лише успішне проходження контролю знань. Такий підхід негативно впливає на формування професійних компетентностей та може знижувати якість підготовки майбутніх фахівців [52].

Крім того, тривалий академічний стрес може сприяти формуванню негативного ставлення до окремих навчальних дисциплін або навіть до навчального процесу загалом. У системі професійної освіти це становить особливу проблему, оскільки ефективна підготовка фахівців потребує високого рівня внутрішньої мотивації та активної участі студентів у навчальному процесі.

Отже, результати аналізу наукових досліджень свідчать, що академічний стрес має комплексний вплив на навчальну діяльність студентів, охоплюючи як когнітивні, так і емоційно-мотиваційні аспекти. Надмірний рівень академічного навантаження може призводити до зниження ефективності навчання, розвитку психологічного виснаження та втрати мотивації до навчальної діяльності. Це підкреслює необхідність пошуку ефективних підходів до оптимізації навчального процесу у системі ветеринарної освіти.

Способи оптимізації навчального процесу у ветеринарній освіті. Аналіз наукових джерел, а також багаторічний педагогічний досвід викладання ветеринарних дисциплін співавторами свідчать, що проблема академічного стресу студентів значною мірою пов'язана не лише з об'єктивною складністю професійної підготовки, а також з особливостями організації навчального процесу. У зв'язку з цим оптимізація навчання має бути спрямована на раціональне поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з ефективними педагогічними підходами, що сприятимуть зниженню надмірного навчального навантаження та підвищенню мотивації студентів.

Рекомендуємо ряд пропозицій щодо оптимізації навчального процесу у ветеринарній освіті.

Раціоналізація обсягу навчального матеріалу. Одним із ключових напрямів оптимізації навчального процесу є перегляд структури навчальних програм з метою раціоналізації обсягу навчального матеріалу. У сучасних умовах швидкого розвитку біомедичних наук існує тенденція до постійного розширення навчальних курсів, що нерідко призводить до накопичення надмірної кількості інформації.

Ефективним підходом може бути, в межах кожного предмету, більш чітке виділення базових (core) знань, які є необхідними для формування професійних компетентностей майбутнього лікаря ветеринарної медицини. Такий підхід передбачає структуроване розмежування між фундаментальними знаннями, які мають бути засвоєні усіма студентами, та додатковими матеріалами, які не є обов'язковими, але можуть використовуватися окремими студентами для поглибленого вивчення дисципліни. Студенти мають чітко відрізнити, який матеріал є обов'язковим, а який – рекомендованим (додатковим).

Вважаємо, що така раціоналізація навчального матеріалу дозволить зменшити інформаційне перевантаження та сприятиме формуванню більш системного розуміння предмету, що позитивно вплине на ефективність навчального процесу.

Оптимізація викладання фундаментальних дисциплін. Особливої уваги потребує викладання фундаментальних дисциплін, які формують основу професійної підготовки майбутніх ветеринарних лікарів. Зокрема, у викладанні анатомії, гістології та фізіології доцільно зосереджуватися на формуванні системного розуміння функціональної організації організму, а не лише на запам'ятовуванні великої кількості окремих фактів і термінів.

Одним із ефективних педагогічних підходів тут може бути анатомо-функціонально-клінічна інтеграція знань, коли матеріал фундаментальних дисциплін подається у контексті його майбутнього практичного застосування. Такий підхід сприятиме підвищенню навчальної мотивації студентів і допомагатиме їм краще усвідомлювати значення теоретичних знань для майбутньої професійної діяльності.

Крім того, доцільним є більш активне використання візуалізаційних методів навчання, включаючи сучасні анатомічні моделі, мультимедійні матеріали та цифрові ресурси, що можуть значно полегшити засвоєння складної морфологічної інформації.

Баланс між теоретичною та практичною підготовкою. Ефективна ветеринарна освіта має забезпечувати оптимальний баланс між теоретичною підготовкою та формуванням практичних клінічних навичок. Надмірна концентрація на теоретичних деталях без достатнього зв'язку з практикою (і на фундаментальних і на клінічних предметах) може знижувати мотивацію студентів і ускладнювати засвоєння навчального матеріалу.

В цьому сенсі, важливим напрямом оптимізації навчання може бути *рання інтеграція клінічних елементів у навчальний процес*, що дозволить студентам краще розуміти практичну значущість фундаментальних знань. Ми вважаємо, що навіть на початкових етапах навчання доцільно демонструвати студентам приклади клінічного застосування анатомічних, фізіологічних або гістологічних знань.

Такий підхід сприятиме формуванню системного професійного мислення та підвищить зацікавленість студентів у вивченні складних фундаментальних дисциплін.

Проблема фронтального (публічного, перед групою) опитування. Важливим, хоча й недостатньо обговорюваним фактором формування академічного стресу у студентів ветеринарної медицини є поширена практика проведення практичних занять у формі фронтального індивідуального опитування, яке у педагогічній літературі іноді розглядається як прояв так званої моделі навчання, що ґрунтується на страху негативної оцінки та публічного осуду (*fear-based learning*). У ситуаціях, коли з різних причин (організаційних, матеріально-технічних або методичних) викладач не може повноцінно організувати практичну діяльність студентів, значна частина заняття іноді використовується для послідовного викликання студентів до відповіді перед усією групою. Протягом тривалого

часу студент змушений відповідати на запитання, які часто стосуються матеріалу попередніх занять або значного обсягу інформації, що складно відтворити без попередньої підготовки. При цьому оцінка нерідко оголошується публічно, іноді супроводжуючись критичними зауваженнями щодо рівня підготовки студента. Подібна педагогічна практика формує у навчальній групі атмосферу напруженого очікування та тривоги, коли значна частина студентів протягом заняття перебуває у стані психологічного напруження, очікуючи моменту, коли їх можуть викликати до відповіді. У таких умовах практичне заняття перестає виконувати свою основну дидактичну функцію, активне навчання і формування професійних компетентностей, і фактично перетворюється на інструмент контролю, що супроводжується переживанням страху помилки або публічного осуду. Як показують дослідження у галузі педагогіки вищої освіти та психології навчання, освітні практики, що базуються переважно на страху негативної оцінки, можуть підвищувати рівень тривожності студентів, знижувати їхню навчальну мотивацію та зумовлювати формування поверхневих стратегій (отримати мінімальні знання, лише для здачі іспиту чи заліку) навчання [53, 54].

У професійній освіті подібні педагогічні практики іноді описують терміном "*pedagogy of humiliation*" (*педагогіка приниження*). Цим поняттям позначають освітні ситуації, у яких викладач використовує публічне опитування, різкі критичні зауваження або демонстративне підкреслення помилок студента перед аудиторією як інструмент педагогічного впливу. Хоча прихильники таких підходів іноді обґрунтовують їх необхідністю підтримання навчальної дисципліни або підвищення вимог до студентів, сучасні дослідження у сфері ветеринарної та медичної освіти показують, що подібні практики можуть мати негативні наслідки для навчального середовища. Зокрема, вони здатні посилювати відчуття психологічної небезпеки у студентів, знижувати їхню готовність активно брати участь у навчальному процесі та формувати «уникаючу» поведінку, коли студенти не намагаються продемонструвати незнання, а лише прагнуть уникнути публічної критики [55]. У таких умовах студент, намагаючись запобігти публічному приниженню, може обмежуватися формальною відповіддю на кшталт «я не знаю», фактично припиняючи подальшу інтелектуальну взаємодію під час заняття. У довгостроковій перспективі це може перешкоджати розвитку відкритої академічної дискусії та формуванню

атмосфери довіри, яка є необхідною умовою ефективного навчання у клінічно орієнтованих спеціальностях.

Подолання цієї проблеми потребує переосмислення ролі практичного заняття у системі ветеринарної освіти. Навіть у випадках, коли відсутня можливість організувати повноцінну практичну роботу з біологічними матеріалами, лабораторним обладнанням або клінічними пацієнтами, практичне заняття може бути організоване як активна інтелектуальна робота студентів. Ефективною альтернативою фронтальному опитуванню є використання ситуаційних завдань, клінічних кейсів, проблемно-орієнтованих завдань, аналізу діагностичних алгоритмів або колективного обговорення професійних ситуацій. Додатковою ефективною формою роботи є виконання студентами творчих завдань у малих підгрупах із використанням сучасних інформаційних ресурсів, що дозволяє перетворити практичне заняття на активний процес спільного пошуку та аналізу професійних рішень.

Такий підхід дозволяє залучити до роботи більшість студентів групи, сприяє розвитку аналітичного мислення та формує навички професійного обговорення клінічних проблем. Важливо також поступово відмовлятися від педагогічних моделей, що сформувалися у попередніх освітніх традиціях і базувалися переважно на контролюючій функції викладача. Сучасна ветеринарна освіта потребує переходу до навчального середовища, у якому практичне заняття є простором для активного навчання, професійного діалогу та формування клінічного мислення, а не ситуацією психологічного випробування для студентів.

Авторитарні педагогічні практики як фактор академічного стресу у студентів. Одним із факторів формування академічного стресу у студентів, який рідко прямо обговорюється у науковій літературі, але добре відомий у практиці вищої освіти, є використання окремими викладачами *авторитарних або диктаторських педагогічних практик*. Такі практики можуть проявлятися у грубому або зневажливому ставленні до студентів, підвищеному тоні під час спілкування, постійному підкресленні помилок або недоліків, а також у висуванні непропорційно жорстких вимог до відпрацювання занять або виконання навчальних завдань.

У подібних ситуаціях взаємодія між викладачем і студентом набуває прояву *психологічно напружених владних відносин*,

у яких студент часто опиняється у вразливому становищі. Для частини студентів контакти з такими викладачами супроводжуються вираженим емоційним напруженням, тривожністю та страхом допустити навіть незначну помилку. Непередбачуваність реакції викладача, різкі зауваження або публічна критика можуть формувати у студентів відчуття постійної психологічної загрози. Така практика запускає механізм хронічного стресу, за якого когнітивні ресурси мозку спрямовуються не на засвоєння складного матеріалу, а на мобілізацію захисних психологічних фільтрів та стратегій виживання. У результаті навчальна взаємодія починає асоціюватися не з процесом пізнання та професійного розвитку, а з необхідністю уникати можливих конфліктних ситуацій або принизливих зауважень.

Наукові дослідження у галузі освітньої психології засвідчують деструктивність такого формату комунікації для академічного середовища. Зокрема, авторитарні методи викладання корелюють зі зростанням тривожності, деградацією внутрішньої мотивації та формуванням стратегій уникнення у студентів [56, 57]. У таких умовах студенти можуть уникати активної участі у заняттях, утримуватися від запитань або дискусій, що, у свою чергу, знижує ефективність навчального процесу.

Подібні педагогічні моделі зберігаються як інерційні елементи освітньої культури, сформованої у попередні періоди розвитку системи вищої освіти, зокрема у радянській період, коли жорстка ієрархічна модель взаємодії між викладачем і студентом значною мірою вважалася нормою. У сучасних умовах така модель дедалі більше суперечить принципам студент-центрованого навчання, які передбачають взаємну повагу, академічну добросовісність та партнерський прояв освітньої взаємодії.

Подолання цієї проблеми потребує системних організаційних і педагогічних змін. Насамперед важливо забезпечити ефективні механізми зворотного зв'язку між студентами та адміністрацією факультету або університету, зокрема через регулярні анонімні опитування студентів щодо якості викладання та психологічного клімату на кафедрах. Результати таких опитувань мають аналізуватися деканатами та керівниками кафедр із метою своєчасного реагування на можливі проблемні ситуації.

Поряд із зазначеним, на наше переконання, важливо впроваджувати інститут студентського омбудсмена як незалежного

посередника у вирішенні етичних конфліктів. Водночас, доцільним є посилення ролі академічного менеджменту у формуванні культури професійної педагогічної взаємодії, що передбачає повагу до гідності студентів та дотримання етичних стандартів викладання. У цьому контексті важливими можуть бути регулярні педагогічні тренінги для викладачів, спрямовані на розвиток сучасних методів навчання, комунікаційних навичок та управління навчальною аудиторією.

Важливим напрямом також є підвищення *обізнаності студентів щодо їхніх академічних прав*, включаючи право на повагу до гідності, об'єктивне оцінювання знань та безпечне психологічне освітнє середовище. Формування прозорих процедур подання та розгляду звернень студентів може сприяти зниженню рівня прихованих конфліктів та підвищенню довіри до адміністрації навчального закладу.

Отже, подолання авторитарних педагогічних практик є важливим елементом формування сучасного освітнього середовища у ветеринарній освіті. Створення атмосфери взаємної поваги та професійного діалогу між викладачами і студентами може суттєво зменшити рівень академічного стресу та підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини.

Організація регулярних обговорень клінічних випадків як елементу клінічної підготовки студентів. З огляду на фактичну відсутність такої практики в Україні, перспективним напрямом удосконалення практичної підготовки студентів ветеринарної медицини вважаємо впровадження системи регулярних обговорень клінічних випадків. У міжнародній практиці ветеринарної та медичної освіти подібні навчальні заходи широко застосовують у форматі *clinical rounds* або *case discussions* і розглядають як ефективний інструмент формування клінічного мислення майбутніх фахівців.

Сутність такого підходу полягає у регулярному колективному аналізі клінічних випадків за участю викладачів і студентів різних курсів. Під час таких обговорень розглядають реальні або документовані клінічні ситуації, що включають анамнез, результати клінічного обстеження, лабораторних досліджень, методи діагностики та можливі підходи до лікування.

Особливістю цього формату навчання є *міждисциплінарне обговорення*, що дозволяє поєднати знання з різних галузей ветеринарної медицини. Наприклад, аналіз одного

клінічного випадку може включати участь фахівців з лікування внутрішніх хвороб тварин, хірургії, інфекційних та паразитарних захворювань, фармакології, патофізіології або клінічної лабораторної діагностики. Такий підхід сприятиме формуванню системного розуміння патологічних процесів та принципів лікування.

Важливою педагогічною особливістю таких занять є *залучення студентів різних курсів навчання*. Для студентів старших курсів це створює можливість поглибленого аналізу клінічних проблем та розвитку навичок клінічного мислення. Для студентів молодших курсів участь у таких обговореннях дозволяє краще усвідомити практичне значення фундаментальних дисциплін та сформуванню мотивацію до їх вивчення.

Організація регулярних обговорень клінічних випадків може здійснюватися у формі щотижневих неформальних зустрічей. Під час таких засідань студенти або викладачі можуть представляти клінічні випадки, після чого проводиться колективне обговорення діагностичних підходів, диференціальної діагностики та можливих варіантів лікування.

Запровадження подібної практики має низку важливих педагогічних переваг. По-перше, воно сприяє *інтеграції теоретичних знань та клінічного досвіду*, що є одним із ключових завдань ветеринарної освіти. По-друге, такий формат навчання розвиває аналітичне мислення та навички клінічного аналізу. По-третє, участь у клінічних обговореннях формує у студентів професійну культуру колективного аналізу клінічних проблем.

Крім того, регулярні обговорення клінічних випадків можуть позитивно впливати на навчальну мотивацію студентів, оскільки дозволяють їм бачити практичне застосування теоретичних знань та відчувати свою залученість до реальної клінічної практики. У цьому контексті така форма навчання може також сприяти зниженню академічного стресу, оскільки допомагає студентам сформуванню більш цілісного розуміння майбутньої професійної діяльності.

Подібний формат навчання широко використовують у провідних медичних і ветеринарних навчальних закладах світу у вигляді так званих "Grand Rounds" або "Clinical Grand Rounds". Такі заходи являють собою регулярні клінічні обговорення, під час яких викладачі, практикуючі лікарі та студенти спільно аналізують складні або показові клінічні випадки. Основною метою таких

обговорень є розвиток клінічного мислення, удосконалення навичок діагностичного аналізу та інтеграція знань із різних галузей медицини. У багатьох університетах Grand Rounds розглядають як важливий елемент академічної культури клінічної освіти, що сприяє формуванню професійних навичок і компетентностей та підтримує високий рівень клінічної підготовки студентів і молодих фахівців.

З огляду на це, вважаємо доцільним впровадження на ветеринарних факультетах системи регулярних обговорень клінічних випадків як важливого елементу клінічної підготовки студентів та інтеграції фундаментальних і клінічних дисциплін.

Удосконалення системи оцінювання знань. Система оцінювання є важливим інструментом управління навчальним процесом, однак вона має бути організована у такий спосіб, щоб підтримувати навчальну мотивацію студентів, а не лише виконувати функцію контролю.

Ефективна система оцінювання має базуватися на чітких та прозорих критеріях, які зрозумілі студентам і однаково застосовуються різними викладачами. Важливим елементом є також надання конструктивного зворотного зв'язку щодо результатів навчання, що допомагає студентам краще розуміти власні помилки та способи їх виправлення. Доцільним є також поєднання різних форм оцінювання, включаючи тестові завдання, усні опитування, практичні демонстрації навичок та аналіз клінічних ситуацій. Такий підхід дозволяє більш об'єктивно оцінити рівень підготовки студентів і водночас сприяє розвитку їхніх професійних компетентностей.

Підтримка адаптації студентів перших курсів. Особливо важливим напрямом оптимізації навчального процесу є підтримка студентів на початкових етапах навчання. Перехід від шкільної системи освіти до університетського навчання часто супроводжується значними труднощами, пов'язаними з необхідністю самостійної організації навчальної діяльності.

Для полегшення цього процесу доцільним є впровадження адаптаційних програм, які можуть включати ознайомлення студентів з особливостями навчального процесу, основами академічної культури та ефективними методами самостійного навчання. Крім того, позитивний ефект може мати розвиток системи наставництва, коли старші студенти або викладачі допомагають першокурсникам адаптуватися до нових умов навчання.

Формування партнерських відносин між викладачами та студентами. Важливим фактором ефективності навчального процесу є прояв взаємодії між викладачами та студентами. Сучасні педагогічні підходи у вищій освіті передбачають перехід від авторитарної моделі навчання до партнерської взаємодії, яка базується на взаємній повазі, академічній доброчесності та спільній відповідальності за результати навчання. Створення сприятливого освітнього середовища, у якому студенти можуть відкрито ставити запитання, обговорювати складні питання та отримувати підтримку від викладачів, сприяє зниженню рівня академічного стресу та підвищує ефективність навчального процесу.

Отже, оптимізація навчального процесу у ветеринарній освіті має ґрунтуватися на комплексному підході, що включає раціоналізацію навчального матеріалу, удосконалення педагогічних методів, підвищення прозорості оцінювання та створення сприятливого освітнього середовища. Реалізація таких підходів може сприяти зменшенню академічного стресу студентів, підвищенню їхньої навчальної мотивації та покращенню якості професійної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини.

Висновки

1. Академічний стрес є поширеним явищем у системі вищої освіти і формується під впливом комплексу освітніх, організаційних та психологічних чинників. У професійній медичній і ветеринарній освіті його рівень часто є підвищеним через високу інтенсивність навчальних програм, значний обсяг навчальної інформації та необхідність одночасного формування теоретичних знань і практичних клінічних навичок.

2. Специфіка ветеринарної освіти зумовлює додаткові фактори академічного стресу, серед яких важливу роль відіграють великий обсяг фундаментальних біомедичних дисциплін, складність морфологічних і фізіологічних курсів на початкових етапах навчання, а також значне навантаження клінічних дисциплін на старших курсах.

3. Однією з ключових причин формування академічного стресу є інформаційне перевантаження студентів, яке виникає внаслідок накопичення великого обсягу навчального матеріалу без належної структуризації та визначення пріоритетності знань. За таких умов студенти часто змушені застосовувати поверхневі стратегії навчання, що негативно впливає на якість засвоєння навчального матеріалу.

4. Тривале академічне перевантаження може зумовлювати формування феномену набутої безпомічності, який проявляється у зниженні навчальної мотивації, втраті впевненості у власних можливостях та формуванні негативного ставлення до навчального процесу. Особливо вразливою групою є студенти перших курсів, які проходять етап адаптації до нових умов навчання.

5. Надмірний рівень академічного стресу негативно впливає на когнітивні процеси, емоційний стан і навчальну діяльність студентів, що може призводити до зниження академічної успішності, розвитку емоційного виснаження та формування симптомів навчального вигорання.

6. Оптимізація навчального процесу у ветеринарній освіті має ґрунтуватися на комплексному підході, який передбачає раціоналізацію обсягу навчального матеріалу, виділення базових професійно значущих знань, удосконалення педагогічних методів викладання фундаментальних дисциплін та забезпечення більш тісної інтеграції теоретичної і клінічної підготовки студентів.

7. Важливим напрямом модернізації ветеринарної освіти є удосконалення системи оцінювання знань, що має базуватися на прозорих і зрозумілих критеріях, а також передбачати конструктивний зворотний зв'язок із студентами з метою підтримки їхньої навчальної мотивації.

8. Перспективним елементом удосконалення клінічної підготовки студентів є впровадження системи регулярних обговорень клінічних випадків за участю викладачів і студентів різних курсів, що відповідає міжнародній практиці *Clinical Case Discussions* або *Clinical Rounds*. Такий формат навчання сприяє інтеграції фундаментальних і клінічних дисциплін, розвитку клінічного мислення та підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини.

Перспективи подальших досліджень.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну оцінку рівня академічного стресу у студентів ветеринарної медицини на різних етапах навчання, а також на вивчення впливу окремих елементів організації освітнього процесу на формування навчальної мотивації та академічної успішності. Особливий інтерес становить аналіз ефективності педагогічних інновацій, спрямованих на оптимізацію навчального навантаження, інтеграцію фундаментальних і клінічних дисциплін та впровадження регулярних обговорень клінічних випадків як елементу сучасної клінічної підготовки студентів ветеринарної медицини.

REFERENCES

1. Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 445 p.
2. Misra, R., McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, Vol. 16 (1), pp. 41–51.
3. Hafen, M., Ratcliffe, G., Rush, B. (2008). Stress and depression among veterinary medical students. *Journal of Veterinary Medical Education*, Vol. 35 (1), pp. 60–66.
4. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. Vol. 12 (2), pp. 257–285.
5. Seligman, M.E.P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: W.H. Freeman, 250 p.
6. Williams, S.M., Arnold, P.K. (2016). Academic stress and wellbeing in veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, Vol. 43 (2), pp. 1–8.
7. Bedewy, D., Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*. Vol. 2 (2), pp. 1–9.
8. Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Shanafelt, T.D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*. Vol. 81 (4), pp. 354–373.
9. Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, Vol. 18, pp. 459–482.
10. Wilks, S.E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*. Vol. 9 (2), pp. 106–125.
11. Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill, 466 p.
12. Ross, S.E., Niebling, B.C., Heckert, T.M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, Vol. 33 (2), pp. 312–317.
13. Beiter, R., Nash, R., McCrady, M. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 173, pp. 90–96.
14. Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and coping. In: *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer, pp. 1913–1915.
15. Paas, F., Renkl, A., Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*. Vol. 38 (1), pp. 1–4.
16. Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York: Plenum Press, 440 p.
17. McEwen, B.S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, Vol. 338 (3), pp. 171–179.
18. Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students'

perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*. Vol. 29 (2), pp. 165–184.

19. Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L., Phillips, A.P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (4), pp. 760–768.

20. Struthers, C.W., Perry, R.P., Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*. Vol. 41 (5), pp. 581–592.

21. Credé, M., Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review. *Educational Psychology Review*. Vol. 24, pp. 133–165.

22. Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Shanafelt, T.D. (2005). Medical student distress: Causes, consequences, and proposed solutions. *Mayo Clinic Proceedings*. Vol. 80 (12), pp. 1613–1622.

23. Slavin, S.J., Schindler, D.L., Chibnall, J.T. (2014). Medical student mental health: Culture, environment, and the need for change. *Academic Medicine*. Vol. 89 (4), pp. 573–577.

24. Rotenstein, L.S., Ramos, M.A., Torre, M. (2016). Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students. *JAMA*, Vol. 316 (21), pp. 2214–2236.

25. Hafen, M., Ratcliffe, G., Rush, B. (2008). Stress and depression among veterinary medical students. *Journal of Veterinary Medical Education*, Vol. 35 (1), pp. 60–66.

26. Cake, M.A., Bell, M.A., Williams, J.C., Brown, F.J. (2016). Which veterinary curriculum components contribute to student wellbeing? *Journal of Veterinary Medical Education*, Vol. 43 (4), pp. 1–8.

27. Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R., Robbé, I. (2013). Analysing the hidden curriculum: Use of a cultural web. *Medical Education*. Vol. 47 (2), pp. 134–143.

28. Coles, C.R. (1985). Differences between conventional and problem-based curricula in their students' approaches to studying. *Medical Education*. Vol. 19, pp. 308–309.

29. Heath, T.J. (2007). Longitudinal study of veterinary students and veterinarians: The first 20 years. *Journal of Veterinary Medical Education*, Vol. 34 (1), pp. 1–5.

30. Harden, R.M. (2006). Trends and the future of postgraduate medical education. *Emergency Medicine Journal*, Vol. 23, pp. 798–802.

31. Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*. Vol. 41 (2), pp. 75–86.

32. Mayer, R.E. (2010). Applying the science of learning to medical education. *Medical Education*. Vol. 44 (6), pp. 543–549.

33. Stallman, H.M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*. Vol. 45 (4), pp. 249–257.

34. Harden, R.M., Laidlaw, J.M. (2017). *Essential skills for a medical teacher*. Edinburgh: Elsevier, 308 p.

35. Young, J.Q., Van, Merrienboer J., Durning, S., Ten, Cate O. (2014). Cognitive load theory: Implications for medical education. *Medical Teacher*. Vol. 36 (5), pp. 371–384.

36. Bergman, E.M., Prince, K.J., Drukker, J., van der, Vleuten C.P., Scherpbier, A.J. (2008). How much anatomy is enough? *Anatomical Sciences Education*. Vol. 1 (4), pp. 184–188.

37. McManus, I.C., Richards, P., Winder, B.C. (1999). Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: Prospective longitudinal study of UK medical students. *BMJ*, Vol. 319, pp. 542–546.

38. O'Neill, P.A., Morris, J., Baxter, C. (2000). Evaluation of an integrated curriculum using problem-based learning in a veterinary programme. *Journal of Veterinary Medical Education*, Vol. 27 (3), pp. 100–104.

39. Kember D., Leung D. Y. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 25 (4), pp. 381–395.

40. Boud, D., Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge, 254 p.

41. Seligman M. E. P. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman, 1975. 250 p.

42. Peterson, C., Maier, S.F., Seligman, M.E.P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press, 321 p.

43. Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 87 (1), pp. 49–74.

44. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25 (1), pp. 54–67.

45. Biggs, J.B., Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 389 p.

46. Credé, M., Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review. *Educational Psychology Review*. Vol. 24, pp. 133–165.

47. Pascoe, M.C., Hetrick, S.E., Parker, A.G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. Vol. 25 (1), pp. 104–112.

48. LePine, J.A., Podsakoff, N.P., LePine, M.A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90 (5), pp. 883–889.

49. Vogel, S., Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *NPJ Science of Learning*, Vol. 1, 16011 p.

50. Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Shanafelt, T.D. (2006). Systematic review of depression, anxiety,

and other indicators of psychological distress among medical students. *Academic Medicine*. Vol. 81 (4), pp. 354–373.

51. Maslach, C., Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. Vol. 15 (2), pp. 103–111.

52. Entwistle, N., Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm, 271 p.

53. Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 389 p.

54. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25 (1), pp. 54–67.

55. Lempp, H., Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *BMJ*, Vol. 329, pp. 770–773.

56. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25 (1), pp. 54–67.

57. Reeve, J. (2012). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. *Educational Psychology Review*. Vol. 24, pp. 159–175.

Academic stress in veterinary education: causes, consequences and ways to optimize the educational process

Koziy V., Melnyk L., Pasichnyk N., Poroshynska O., Shmaun S., Lukianenko K.

Academic stress is an important factor influencing students' learning performance and the overall quality of professional training. In veterinary education, this issue is particularly relevant due to the high intensity of academic programs, the substantial volume of both fundamental and clinical disciplines,

and the need to simultaneously develop theoretical knowledge and practical professional skills. The aim of this study was to analyze the main causes of academic stress among veterinary students, assess its impact on learning motivation and academic performance, and identify possible ways to optimize the educational process.

The article summarizes current scientific evidence regarding the psychological and pedagogical mechanisms underlying academic stress and examines specific factors characteristic of veterinary education. These include excessive informational workload, the complexity of fundamental biomedical disciplines, features of practical training, and approaches to knowledge assessment. Particular attention is given to the effects of excessive academic workload on the development of learned helplessness, decreased learning motivation, and emotional exhaustion among students.

The discussion also addresses pedagogical factors that may intensify academic stress, including control-oriented teaching approaches and authoritarian styles of interaction between instructors and students. In response to these challenges, several strategies aimed at improving the educational environment are proposed. These include rationalization of the academic workload, the broader use of active learning methods, the introduction of regular clinical case discussions involving students from different years of study, and the development of a partnership-based model of interaction between teachers and students.

Implementation of these approaches may contribute to reducing academic stress, enhancing students' motivation for learning, and improving the overall quality of professional training of future veterinary physicians.

Keywords: academic stress, veterinary education, student workload, learning motivation, learned helplessness, educational environment, teaching methods.



Copyright: Козій В.І. та ін. © This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



ORCID iD:

Козій В.І.
Мельник Л.М.
Пасічник Н.С.
Порошинська О.А.
Шмаюн С.С.
Лук'яненко К.Є.

<https://orcid.org/0000-0003-1364-9047>
<https://orcid.org/0000-0002-1299-5610>
<https://orcid.org/0009-0007-1694-9906>
<https://orcid.org/0000-0001-9882-1963>
<https://orcid.org/0000-0001-6458-6336>
<https://orcid.org/0009-0003-9869-6375>