

Тематична рубрика: **6. ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ**
УДК 159.923.2

Кузікова С.Б.

доктор психологічних наук, професор
завідувач кафедри психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
Суми, Україна

Лукомська С.О.

кандидат психологічних наук, доцент
старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ
І СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС
ВОЄННОГО СТАНУ**

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SELF-DEVELOPMENT OF
TEACHERS AND STUDENTS HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN
THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION DURING
WARTIME**

Пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні, стрімкий технологічний розвиток у світі, зокрема, його цифровізація, вимагають від фахівців у галузі освіти врахування зміни психологічних, соціальних та фізичних аспектів життя студентів та викладачів. У цьому контексті особливої гостроти набуває проблема цифрового стресу, що виникає внаслідок інтенсивної комп'ютерно-опосередкованої взаємодії та необхідності постійної адаптації до вимог цифрового середовища. В умовах війни, з одного боку цей стрес стає критичним бар'єром для саморозвитку особистості, оскільки когнітивне перевантаження та цифрова пильність вичерпують внутрішні ресурси, необхідні для усвідомлених особистісних змін, а з іншого боку – дає

можливості для особистісного зростання. Виявлено професійно-рольову специфіку переживання техностресу. Для викладачів домінуючим є «стрес доступності» та когнітивне перевантаження, зумовлене «пасткою відповідальності» перед студентами в умовах війни, натомість у студентів ключовим стресором виступає «тривога схвалення», що перетворює цифрову сферу на простір конструювання ідеалізованої ідентичності. Доведено, що висока онлайн-пильність та інформаційне перевантаження виснажують внутрішні ресурси, підміняючи реальний саморозвиток зовнішньою демонстрацією успіху, особливо серед студентської молоді. Обґрунтовано необхідність впровадження практик цифрової гігієни та розмежування професійного й приватного онлайн-простору для профілактики емоційного вигорання викладачів та зміцнення автономності студентів. В умовах воєнного стану цифрова резильєнтність стає ключовим медіатором, що трансформує технострес у ресурс для саморозвитку та професійного виживання. Вплив цифровізації на особистість не є деструктивним сам по собі, а опосередковується рівнем життєстійкості та професійно-рольовою специфікою учасників освітнього процесу.

Ключові слова: саморозвиток, цифровий стрес, резильєнтність, освітній процес ЗВО, викладачі, студенти, тривога схвалення, стрес доступності.

The COVID-19 pandemic, wartime conditions in Ukraine, rapid technological development in the world, in particular, its digitalization, require education professionals to take into account changes in the psychological, social and physical aspects of the lives of students and teachers. In this context, the problem of digital stress, which arises as a result of intensive computer-mediated interaction and the need for constant adaptation to the requirements of the digital environment, becomes particularly acute. In conditions of war, on the one hand, this stress becomes a critical barrier to the self-development of the individual, since cognitive overload and digital vigilance exhaust the internal resources necessary for conscious personal

changes, and on the other hand, it deprives opportunities for personal growth. The professional and role specifics of experiencing technostress are revealed. For teachers, the dominant stressor is “availability stress” and cognitive overload caused by the “responsibility trap” towards students in wartime conditions, while for students, the key stressor is “approval anxiety”, which turns the digital sphere into a space for constructing an idealized identity. It has been proven that high online vigilance and information overload deplete internal resources, replacing real self-development with an external demonstration of success, especially among young students. The need to implement digital hygiene practices and separate professional and private online spaces to prevent emotional burnout for teachers and strengthen student autonomy is substantiated. In wartime conditions, digital resilience becomes a key mediator that transforms technostress into a resource for self-development and professional survival. The impact of digitalization on the personality is not destructive in itself, but is mediated by the level of resilience and professional-role specificity of the participants in the educational process.

Keywords: self-development, digital stress, resilience, education process higher education institutions, teachers, students, approval anxiety, availability stress.

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні, стрімкий когнітивний та технологічний розвиток у світі, зокрема, його цифровізація, вимагають від фахівців у галузі освіти врахування зміни психологічних, соціальних та фізичних аспектів життя студентів та викладачів. У цьому контексті особливої гостроти набуває проблема цифрового стресу – специфічного виду дистресу, що виникає внаслідок інтенсивної комп’ютерно-опосередкованої взаємодії та необхідності постійної адаптації до вимог цифрового середовища. В умовах війни, з одного боку цей стрес стає критичним бар’єром для саморозвитку особистості, оскільки когнітивне перевантаження та цифрова пильність вичерпують внутрішні ресурси, необхідні для усвідомлених особистісних змін, а з іншого боку – дає можливості для особистісного зростання. Відповідно, допомагаючи

учасникам освітнього процесу долати негативні наслідки техностресу, можна сприяти становленню покоління, яке характеризується цифровою резильєнтністю. Резильєнтність у цифровому вимірі – це не лише процес подолання негараздів, а й фундаментальна основа для безперервного саморозвитку. Таким чином, дослідження психологічних детермінант, що пов'язують цифровий стрес, резильєнтність та саморозвиток, є необхідною умовою для створення безпечного та продуктивного освітнього простору в кризових умовах.

Аналіз останніх публікацій. Цифровий інструментарій в освітньому процесі визначається як комп'ютерно-опосередковані канали зв'язку, що дозволяють користувачам взаємодіяти з широкою та вузькою аудиторією в режимі реального часу або асинхронно [2]. Мова йде про дихотомію «широкої» та «вузької» аудиторії, яка створює різні типи цифрового стресу. Публічний простір представлений переважно соціальними мережами (Instagram, Facebook), публічними блогами і професійними сторінками. Вузька аудиторія – закриті групи в месенджерах (Telegram, Viber), навчальні курси в LMS (Moodle, Google Classroom), Zoom-конференції – це робочий та навчальний простір, де взаємодія є більш персоніфікованою. Цифровізація життя людей, зокрема, в умовах мілітарної повсякденності, сприяє зближенню приватного та робочого використання мобільних пристроїв та соціальних мереж людьми, що зрештою призводить до розмиття цих сфер життя. Важливо, що збільшення використання мобільних пристроїв та соціальних мереж, ймовірно, являє собою те, що в літературі з організаційної поведінки називається «стресором, що перетинає межі», який може спричинити психологічну ізоляцію від роботи і від родини та негативно вплинути на благополуччя працівників через численні та мультисенсорні сповіщення, які зменшують ресурси людини жити в реальному часі «тут і тепер» [6]. Режим реального часу тобто так званий синхронний режим: Zoom, Google Meet, чати в реальному часі – потребує високої онлайн-пильності, виснажує резильєнтність, оскільки вимагає моментальної емоційної та когнітивної

включеності. Асинхронний режим: електронна пошта, форуми в Moodle, записані лекції, коментарі – теоретично дає більше простору для саморозвитку (є час на рефлексію), але в умовах війни часто сприймається студентами як «недостатня підтримка», що знову штовхає викладача в режим реального часу [3].

Різниця між активним та пасивним використанням цифрових платформ (соціальних мереж, електронних навчальних курсів, лекцій і семінарських занять онлайн) нещодавно викликала широкий інтерес серед дослідників та широкої громадськості [4], [8]. Активне використання (наприклад, публікація контенту та взаємодія) загалом розглядається як більш адаптивне, тоді як пасивне використання (перегляд та прокручування) вважається негативним або нейтральним. Зазначимо, що активність на цифрових платформах передбачає взаємодію з іншими користувачами та включає як трансляцію (наприклад, створення оновлень статусу або публікацій), так і спрямоване спілкування (наприклад, надсилання особистих повідомлень та відповіді на публікації), пасивна участь стосується споживання контенту без взаємодії з іншими, наприклад, перегляду стрічок новин без коментування або взаємодії з публікаціями [5].

Загальне визначення цифрового стресу датується 1980-ми роками: стрес, який виникає внаслідок нездатності адаптуватися до нових комп'ютерних технологій та впоратися з ними. Технострес концептуально асоціювався з труднощами адаптації до нової технології, а після її впровадження – з надмірною ідентифікацією з нею. Перші вимірювання техностресу зосереджувалися на використанні комп'ютера в робочому середовищі та пов'язаному з ним впливі на продуктивність і безпеку професійної діяльності [1]. Сучасні дослідники дійшли висновку, що цифровий стрес найкраще розуміти як суб'єктивну фізіологічну, афективну або поведінкову реакцію на певні стимули (наприклад, сповіщення) або клас стимулів (тобто цифрові медіа). Відповідно, реакції людей на певні цифрові стимули дуже різняться [7]. Наприклад, деякі можуть вважати певну кількість сповіщень смартфонів

прийнятною, тоді як інші відчуватимуть дратівливий «цифровий стрес» у відповідь на таку ж кількість сповіщень. Ця варіація, ймовірно, є функцією як сприйнятих індивідами ресурсів подолання, так і реляційних контекстів, у яких сприймався медіаконтент.

Отже, ключовим фактором подолання цифрового стресу в освітньому процесі стає перехід від пасивного споживання технологій до активної, суб'єктної позиції, де здатність індивіда встановлювати кордони та обирати адаптивні моделі взаємодії виступає головним запобіжником проти психологічного виснаження в умовах розмиття меж між приватним та професійним життям.

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних детермінантів саморозвитку викладачів і студентів в умовах цифровізації освіти під час воєнного стану..

Організація та методи дослідження. У нашому емпіричному дослідженні ми намагалися поєднати оцінку зовнішнього тиску (DSS), внутрішнього потенціалу (ДХСО) та адаптаційного бар'єру (CD-RISC) з метою оцінки, як цифровізація під час війни або виснажує особистість, або стає поштовхом до зростання. В дослідженні взяли участь 36 викладачів та 40 студентів 1-2 курсів закладів вищої освіти.

З метою вивчення цифрового стресу викладачів і студентів нами використано Шкала цифрового стресу (DSS, J. A. Hall, R. G. Steele, 2021) – це 24-пунктовий тест для оцінки суб'єктивного переживання стресу, пов'язаного з використанням цифрових технологій, зокрема мобільних телефонів та соціальних мереж. Методика вимірює п'ять показників цифрового стресу. Стрес доступності (соціальний обов'язок бути постійно доступним і чуйним за допомогою цифрових засобів, відображаючи внутрішні очікування колег щодо підтримки постійної онлайн-присутності); тривога схвалення (занепокоєння щодо того, як інші відреагують на публікації в соціальних мережах та цифрову самопрезентацію); страх втратити щось корисне (тривога щодо виключення з корисного соціального досвіду, а також страх втрати

соціальних контактів); перевантаження інформацією (відчуття перевантаження обсягом цифрових повідомлень та сповіщень); онлайн-пильність (зосередженість на підключенні до цифрових пристроїв, включаючи компульсивну перевірочну поведінку та дискомфорт, коли людина розлучена з телефоном).

Показники саморозвитку ми дослідили за допомогою опитувальника Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО, С.Б. Кузікова), його метою є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання. Опитувальник містить три шкали: потреба у саморозвитку, умови саморозвитку і механізми (функціональні засоби) саморозвитку. Підраховується кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами. Кожній відповіді прямих тверджень надається бал від 1 до 5 (1 – «ні», 5 – «так»). Відповідям зворотних тверджень бали надаються у дзеркальному порядку від 5 до 1 (5 – «ні», 1 – «так»).

Для діагностики резильєнтності студентів використано Опитувальник резильєнтності Коннора-Девідсона (К.М. Connor, J.R. Davidson). Опитувальник складається із 25 тверджень, що утворюють одну шкалу – шкалу резильєнтності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отримані в результаті дослідження дані було узагальнено у табл.1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз показників цифрового стресу, параметрів саморозвитку та резильєнтності викладачів і студентів (n=76, дані наведено у %)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
-------	----------------	-----------------	----------------

	Викладачі (n=36)	Студенти (n=40)	Викладачі (n=36)	Студенти (n=40)	Викладачі (n=36)	Студенти (n=40)
Стрес доступності	22,2	40,0	47,2	37,5	30,6	22,5
Тривога схвалення	38,9	20,0	47,2	25,0%	13,8	55,0
Страх втратити щось важливе	11,1	12,5	30,6	42,5	58,3	45,0
Перевантаження інформацією	11,1	2,5	22,2	55,0	66,7	42,5
Онлайн-пильність	19,4	20,0	30,6	22,5	50,0	57,5
Загальний показник саморозвитку	19,4	32,4	27,8	32,4	52,8	32,4
Потреба в саморозвитку	11,1	20,0	50,0	37,5	38,9	42,5
Умови саморозвитку	36,1	25,0	44,4	40,0	19,4	35,0
Механізми саморозвитку	11,1	22,5	47,2	45,0	41,7	32,4
Рівень резильєнтності	16,7	5,0	44,4%)	57,5	38,9	37,5

За результатами проведеного дослідження у викладачів виявлено вищі показники стресу доступності, пов'язаного з почуття провини та тривоги, що виникають через очікування постійної доступності онлайн та реагування за допомогою цифрових засобів. На відміну від інших вимірів цифрового стресу, стрес доступності демонструє складніший зв'язок із соціальними наслідками, оскільки він може бути пов'язаний як з більшою соціальною зв'язаністю, так і зі збільшенням суб'єктивного дистресу. Для викладача це не просто «бути онлайн», це етичний та професійний обов'язок. В умовах війни викладач стає «фігурою опори». Очікування студентів, що викладач відповість у Telegram о 22:00 щодо дедлайну або безпекової ситуації, створює ілюзію безперервного робочого дня. Кількість каналів комунікації (Moodle, Zoom, пошта, месенджери) у викладача мультиплікується на кількість груп, що веде до когнітивного пересичення, а отже ускладнює особистісний і професійний

саморозвиток, про що свідчать результати за шкалою «Умови саморозвитку» (ДХСО). Ймовірно, мова йде про так звану «пастку відповідальності» (Argyris, 2003), де професійна етика (бажання підтримати студента під час війни) вступає у конфлікт із психогігієною самого викладача. Чим більше викладач «рятує» ситуацію своєю доступністю, тим менш автономними та резильєнтними стають студенти, в результаті виникає замкнене коло, яке виснажує ресурс викладача.

Тривога схвалення вимірює нервозність і занепокоєння щодо того, як інші сприймають та реагують на цифрову самопрезентацію людини, особливо в соціальних мережах. Високі бали, виявлені у студентів за цією субшкалою свідчать про те, що занепокоєння щодо цифрової самопрезентації може бути значним джерелом психологічного дистресу. Соціальні мережі, зокрема, популярний серед студентів Instagram, пропонують багато варіантів для ідеалізованої самопрезентації, таких як редагування фотографій та оновлень, які можуть переглядати велика та різноманітна аудиторія (наприклад, друзі, родина, колеги), що може створювати невизначеність щодо реакції інших на зовнішній вигляд людини в соціальних мережах. Відповідно, стрес, спричинений тривогою схвалення, може ще більше зростати, оскільки кількість отриманих лайків дозволяє легко оцінити свою популярність. В умовах дистанційного навчання «цифрове Я» (аватарка, коментарі, активність у чаті) стає єдиним доступним інструментом самопрезентації. Брак живого фідбеку підсилює тривогу: «Чи правильно мене зрозуміли?». Викладачі ж, ведуть переважно професійні блоги або особисті сторінки в соціальних мережах, доступ до яких часто обмежений. Виявлені кореляції між даним показником цифрового стресу і механізмами саморозвитку свідчить про те, що для студентів цифрова сфера є простором конструювання ідентичності, тоді як для викладачів – переважно інструментальним простором. Студент може витратити більше енергії на трансляцію успіху (публікація сертифікатів, фото за навчанням), ніж на реальне засвоєння знань. Механізми саморозвитку (рефлексія, саморегуляція) починають працювати на підтримку ідеалізованого

«цифрового Я», а не на внутрішню трансформацію. Відповідно, саморозвиток стає не внутрішньою потребою особистості, а відповіддю на соціальні очікування (тиск лайків та коментарів), що робить процес зростання нестійким і залежним від зовнішнього підкріплення. Виявлено негативні значущі кореляційні зв'язки між тривогою схвалення та резильєнтністю ($r = -0,738$, $p = 0,001$). Резильєнтність передбачає здатність особистості спиратися на внутрішні ресурси в часи кризи. Висока тривога схвалення, навпаки, переносить центр тяжіння особистості назовні (екстернальність). Студент стає залежним від миттєвих цифрових реакцій, що в умовах воєнного стану (коли зовнішній світ і так є загрозою) позбавляє його відчуття стабільності. Зазначимо, що у викладачів тривога схвалення нижча, а професійна роль – стабільніша, а отже такий зв'язок може бути слабшим або відсутнім. Це підкреслює, що саме для студентів цифрова гігієна та робота з самооцінкою є критично важливими компонентами розвитку резильєнтності під час війни.

Страх втратити щось важливе вимірює тривогу, занепокоєння та дистрес, що виникають через побоювання щодо виключення з корисного соціального досвіду. Високі бали за цією підшкалою свідчать про те, що страх соціальної ізоляції може бути причиною проблемних моделей використання технологій. У цифровому освітньому просторі викладач сам створює контент (лекції, завдання) – це активна позиція, яка дає відчуття контролю; натомість студент перебуває у позиції очікування, що підсилює тривогу щось пропустити. Викладачі часто свідомо прагнуть «цифрового детоксу», тоді як для студентів цифрова самотність прирівнюється до відчуття соціального виключення. Дана шкала цифрового стресу позитивно корелює з загальним показником саморозвитку та високим рівнем резильєнтності ($r = 0,604$, $p = 0,003$).

Онлайн-пильність вимірює постійну заклопотаність підтримкою зв'язку з цифровими пристроями та онлайн-контентом. Високі бали за цією підшкалою свідчать про те, що цифровий зв'язок став домінуючою психологічною потребою, яка може заважати залученню до діяльності та стосунків офлайн у теперішній момент. По суті, це «синдром фантомних

сповіщень». У викладачів він може бути пов'язаний з тривогою за освітній процес, а у студентів – з пошуком дофаміну та соціальної підтримки, проте в обох випадках це компульсивна поведінка, яка виснажує резильєнтність ($r=-0,804$, $p=0,007$) та негативно позначається на саморозвитку учасників освітнього процесу ($r=-0,638$, $p=0,04$).

За результатами дослідження нами окреслено професійно-рольову специфіку цифрового стресу, оскільки викладачі і студенти хоча й перебувають в одному цифровому середовищі, вони не переживають цифровий стрес однаково (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика цифрового стресу та стратегії психологічного супроводу саморозвитку і резильєнтності суб'єктів освітнього процесу

Показник стресу (DSS)	Психологічний зміст та специфіка	Рекомендації з саморозвитку та розвитку резильєнтності
Стрес доступності	Студенти: потреба в «стабільному значущому іншому». Викладачі: «пастка відповідальності» з почуттям провини. В обох випадках блокує умови саморозвитку та призводить до когнітивного пересичення	Тайм-менеджмент: виділення годин без напруженої праці і сповіщень з месенджерів. Встановлення кордонів: легітимізація права бути офлайн
Тривога схвалення	Студенти: конструювання ідентичності в Instagram, коли саморозвиток орієнтований на зовнішнє підкріплення.	Перехід від «здаватися» до «бути»: ведення рефлексивних щоденників (не для публікації в соцмережах). Зміцнення внутрішньої опори: робота

	Викладачі: професійна стійкість, саморозвиток – інструментально-екзистенційний	з самооцінкою, незалежною від цифрових показників (лайків)
Страх втратити важливе (FOMO)	Студенти і викладачі: ризик виключення з соціального контексту, у викладачів виражене бажання «цифрового детоксу»	Фільтрація контенту: перетворення хаотичного пошуку інформації на цілеспрямований нетворкінг; радість відсутності у зайвому шумі задля фокусу на важливому
Онлайн-пильність	Студенти і викладачі: «синдром фантомних сповіщень», компульсивна перевірка пристроїв. Це виснажує резильєнтність та негативно впливає на саморозвиток	Цифрова гігієна: видалення зайвих каналів зв'язку, що дублюються, для зменшення «шуму». Практики заземлення: техніки «тут і зараз», розвиток здатності витримувати «цифрову тишу»
Перевантаження інформацією	Студенти: інформаційний хаос. Викладачі: когнітивне пересичення (багато груп/месенджерів). В обох випадках знижується здатність до керованого процесу змін (механізми саморозвитку)	Мікронавчання: поділ цілей саморозвитку на дуже маленькі кроки (метод 15 хвилин). Когнітивне розвантаження: використання зовнішніх систем зберігання ідей

		(нотатки), щоб звільнити мозок
--	--	--------------------------------

В результаті дослідження виявлено, що високий рівень цифрового стресу у викладачів корелює з нижчим рівнем готовності до професійного саморозвитку, але ця залежність опосередкована рівнем особистісної резильєнтності. Для студентів цифровізація є меншим джерелом стресу, ніж для викладачів, проте вона частіше призводить до «цифрової апатії» через відсутність живого соціального контакту в умовах війни.

Для активних студентів страх щось пропустити є не лише стресором, а й драйвером соціальної включеності, що підтримує їх у тонусі, Страх пропустити повідомлення про повітряну тривогу або зміну дедлайну змушує бути в тонусі. Це допомагає студенту залишатися соціально інтегрованим. Стрес через необхідність опанувати нові платформи (Zoom, LMS, ШІ) змушує викладачів і студентів розвивати цифрову спритність, по суті, це «стрес зростання» – через дискомфорт ми здобуємо компетенції, які б не здобули у мирний час. Для багатьох студентів тривога схвалення – це не лише про лайки, а про пошук підтвердження: «Я не один», що стимулює їх до активності, яка в результаті виливається у саморозвиток (участь у вебінарах, волонтерство).

Висновки. Отже, в умовах воєнного стану цифрова резильєнтність трансформується з теоретичного конструкту у фундаментальну умову професійного виживання та особистісного зростання. Вона виступає медіатором, що дозволяє конвертувати цифровий стрес у ресурс для саморозвитку. Проте, як свідчать наші дані, цей процес має виражену професійно-рольову специфіку: якщо для викладача резильєнтність – це шлях до збереження сутнісного саморозвитку, то для студента – це засіб подолання деструктивного впливу соціальних мереж та криз ідентичності. Дихотомія самопрезентації полягає у тому, що студенти вбачають у цифровій сфері простір конструювання ідентичності (де саморозвиток часто є лише фасадом), а викладачі – інструментальний простір, де стрес виникає через розмиття професійних кордонів. Загалом, цифровізація освіти в умовах воєнного стану

не є деструктивною сама по собі; її вплив на саморозвиток опосередкований рівнем життєстійкості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Arnetz B. B., Wiholm C. Technological stress: Psychophysiological symptoms in modern offices. *Journal of psychosomatic research*. 1997. Vol. 43(1). P. 35-42.

2. Bayer J. B., Triêu P., Ellison N. B. Social media elements, ecologies, and effects. *Annual review of psychology*. 2020. Vol. 71(1). P. 471-497.

3. Begum G. T. Achieving sustainable development goals for mental health and gender equality through work-life balance and emotional intelligence. *Gender in Management: An International Journal*. 2025. Vol. 40(1). P. 134-150.

4. Berkout O. V., Flynn M. K. Social media utilization, fear of missing out, upward social comparison, and self-compassion as predictors of psychological distress and life satisfaction among individuals with mental health concerns. *Journal of Technology in Behavioral Science*. 2025. Vol. 10(1). P. 7-14.

5. Frison E., Eggermont S. Toward an integrated and differential approach to the relationships between loneliness, different types of Facebook use, and adolescents' depressed mood. *Communication Research*. 2020. Vol. 47(5). P. 701-728.

6. Funke C., Rothert-Schnell C., Walsh G. The digital stress scale: cross-cultural application, validation, and development of a short scale. *Review of Managerial Science*. 2025. P. 1-37.

7. Meier A., Gilbert A., Börner S., Possler D. Instagram inspiration: How upward comparison on social network sites can contribute to well-being. *Journal of Communication*. 2020. Vol. 70(5). P. 721-743.

8. Merlici I. A., Maftai A., Opariuc-Dan C. This is Too Much! Social media integration and adults' psychological distress: the mediating role of cyber and place-based information overload. *Behaviour & Information Technology*. 2025. Vol. 44(10). P. 2445-2455.