

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка**

**Факультет психології**

**Кафедра психології розвитку**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА**

**ТЕМА**

**«Психологічні чинники емоційного вигорання у студентів»**

**Спеціальність 053 «Психологія»**

**Здобувача вищої освіти**

**ОС «Бакалавр»**

**Єлизавети КОВАЛЕНКО**

**Науковий керівник:**

**кандидат психологічних наук,**

**асистент кафедри психології розвитку**

**Олена Нагула**

Допустити до захисту в ЕК  
кафедри психології розвитку

Протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Завідувач кафедри:

доктор психологічних наук, професор

Наталія ДЕМБИЦЬКА

\_\_\_\_\_ (підпис)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>2</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>6</b>
1.1. Поняття емоційного вигорання: сутність, структура та механізми розвитку .....	6
1.2. Причини та моделі розвитку емоційного вигорання у студентів .....	17
1.3. Вікові та особистісні особливості емоційного вигорання студентської молоді.....	31
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>39</b>
2.1. Мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження.....	39
2.2. Методологічні основи дослідження.....	41
2.3. Методи та методики дослідження.....	43
2.4. Організація дослідження.....	47
<b>РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>49</b>
3.1. Загальна характеристика вибірки дослідження.....	49
3.2. Аналіз відмінностей у рівнях вигорання за курсом.....	52
3.3. Кореляційний аналіз результатів .....	55
3.4. Вплив додаткових чинників на рівень емоційного вигорання .....	60
3.5. Інтерпретація результатів у контексті психологічних теорій.....	62
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>66</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>67</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>70</b>
<b>ДОДАТОК А.....</b>	<b>75</b>
<b>ДОДАТОК В .....</b>	<b>81</b>
<b>ДОДАТОК С .....</b>	<b>82</b>
<b>ДОДАТОК Д.....</b>	<b>83</b>

## ВСТУП

Актуальність теми дослідження.

У сучасному світі студенти є однією з найбільш вразливих до стресу груп населення через специфічні вимоги освітнього процесу, високий рівень соціальної напруги та необхідність постійної адаптації до нових умов.

Інтенсифікація навчального навантаження, зростання конкуренції, невизначеність майбутнього професійного шляху та складності особистісного становлення призводять до зростання ризиків розвитку емоційного вигорання серед студентської молоді.

Особливої ваги набуває дослідження вікових і особистісних аспектів емоційного вигорання, оскільки саме в період студентства відбувається активне формування ідентичності, ціннісних орієнтацій та механізмів психологічної адаптації. Врахування індивідуально-психологічних характеристик студентів різного віку дозволяє краще розуміти специфіку проявів емоційного виснаження та розробляти ефективні профілактичні й корекційні програми.

Актуальність дослідження також зумовлюється недостатньою кількістю комплексних робіт, присвячених вивченню впливу особистісних особливостей на розвиток емоційного вигорання у студентів різного віку, що обумовлює необхідність поглибленого вивчення цієї проблематики. Отримані результати можуть мати важливе значення для удосконалення психологічного супроводу студентської молоді в закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження:

Емоційне вигорання як психологічний феномен у студентської молоді.

Предмет дослідження:

Психологічні чинники, що впливають на формування емоційного вигорання у студентів закладів вищої освіти.

Мета дослідження:

Виявити та проаналізувати основні психологічні чинники, що зумовлюють виникнення емоційного вигорання у студентів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання в психологічній науці та специфіку його прояву у студентської молоді.
2. Визначити основні психологічні чинники розвитку емоційного вигорання у студентів.
3. Розробити практичні рекомендації щодо профілактики та корекції емоційного вигорання у студентському середовищі.

Теоретико-методологічні засади дослідження:

- Тривимірна модель емоційного вигорання К. Маслач і С. Джексона — розкриває структуру синдрому як комбінацію емоційного виснаження, цинізму та редукції особистої ефективності; стала основою для використання методики MBI-SS.
- Фазова модель емоційного вигорання В.В. Бойка — дозволяє дослідити динаміку розвитку синдрому через послідовність фаз: напруження, резистенція, виснаження.
- Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла — інтерпретує вигорання як наслідок тривалої втрати енергетичних, емоційних і соціальних ресурсів.
- Когнітивна модель стресу Р. Лазаруса і С. Фолкмана — акцентує роль суб'єктивної оцінки ситуації, сприйняття ресурсу та стратегії подолання у виникненні вигорання.
- Модель «вимоги–ресурси» (Job Demands–Resources Model) Е. Демеруті та А. Баккера — пояснює розвиток синдрому вигорання як результат дисбалансу між навантаженням (академічні вимоги, соціальний тиск) і доступними ресурсами (час, підтримка, мотивація).
- Загальнонаукові принципи психологічного пізнання: системність, об'єктивність, комплексність, інтегративність — забезпечують

методологічну основу для побудови дослідження, аналізу результатів та формулювання висновків.

Методи дослідження:

- Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел за темою дослідження;
- Емпіричні: психодіагностика (методики MBI-SS, методики В.В.Бойко), анкетування, математико-статистична обробка результатів.

Емпірична база дослідження:

Дослідження проведено серед студентів факультету психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Загальна вибірка складала 60 осіб (27 чоловіків та 33 жінки) віком від 17 до 23 років.

Наукова новизна дослідження:

У роботі вперше здійснено комплексне вивчення синдрому емоційного вигорання студентської молоді з використанням чотирьох взаємодоповнюючих психодіагностичних методик (MBI-SS, Бойка, СБІ, SMBM), що дозволило охопити структурні, фазові, функціональні та контекстуальні характеристики цього явища. Новизна полягає також у дослідженні впливу фонових стресогенних чинників (зокрема воєнної ситуації), способу життя студентів, особистісних ресурсів і навчального контексту на формування вигорання. Встановлено взаємозв'язки між рівнем вигорання та низкою психологічних та соціально-організаційних факторів ризику.

Теоретичне значення дослідження:

Полягає у поглибленні наукового розуміння структури, механізмів і динаміки розвитку синдрому емоційного вигорання у студентському середовищі. Отримані дані підтверджують і розвивають положення провідних психологічних теорій вигорання (К. Маслач, С. Хобфолла, Р. Лазаруса, Demerouti & Bakker, В.В. Бойка) та уточнюють роль соціального

середовища, особистісних ресурсів і стресогенних чинників у виникненні вигорання в молодіжній популяції.

Практичне значення дослідження:

Результати дослідження дали змогу розробити систему психологічних рекомендацій щодо профілактики та подолання емоційного вигорання у студентів. Запропоновані заходи охоплюють індивідуальний рівень (розвиток саморегуляції, формування адаптивних копінг-стратегій), міжособистісний рівень (соціальна підтримка, безпечне середовище) та організаційний рівень (оптимізація освітнього навантаження, роль психологічної служби). Висновки можуть бути використані в практичній діяльності психологів у ЗВО, а також під час створення освітніх програм профілактики емоційного вигорання.

Апробація результатів дослідження:

Основні положення та результати дослідження були представлені на студентських науково-практичних конференціях та семінарах (назви будуть уточнені додатково), а також обговорені на засіданні кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Актуальність теми та емпіричні дані отримали схвальні відгуки та викликали зацікавлення серед фахівців у сфері академічної психології.

Структура роботи:

Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 62 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

#### **1.1. Поняття емоційного вигорання: сутність, структура та механізми розвитку**

Емоційне вигорання — це складний психоемоційний стан, який формується поступово внаслідок тривалого впливу стресових або виснажуючих чинників. Він охоплює емоційну, фізичну та когнітивну сфери особистості та супроводжується відчуттям постійної втоми, байдужості, зниженням ефективності діяльності, втратою інтересу й мотивації. Зазвичай емоційне вигорання розвивається у професійній або навчальній діяльності, яка вимагає значної емоційної залученості, але при цьому не дає достатнього ресурсу для відновлення [14; 23].

Вперше термін «емоційне вигорання» (burnout) був запропонований американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році для опису стану хронічного виснаження у працівників допоміжних професій — медичних, соціальних, психологічних [9]. Ці працівники, взаємодіючи з великою кількістю людей, часто віддавали більше, ніж могли собі дозволити, втрачаючи енергію, інтерес до справи та емоційне включення.

Подальше теоретичне обґрунтування синдрому запропонували К. Маслач і С. Джексон (1981), які розробили тривимірну модель вигорання, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження (втрата енергії, хронічна втома), деперсоналізацію (відсторонене або цинічне ставлення до діяльності та людей) і редукцію особистих досягнень (відчуття власної неефективності, незадоволення результатами) [3; 6].

У сучасній психології емоційне вигорання розглядається як наслідок тривалого психоемоційного напруження, особливо в умовах діяльності з високим рівнем соціальної взаємодії — професійної, освітньої чи

волонтерської [11; 18]. Така діяльність виснажує особистісні ресурси, якщо не супроводжується достатнім відновленням та підтримкою.

С. Хобфолл (1989) запропонував розглядати вигорання у рамках теорії збереження ресурсів. На його думку, цей синдром виникає тоді, коли людина втрачає важливі життєві ресурси (емоційні, часові, соціальні, фізичні) або не має можливості їх відновити [16; 22]. Особливо це актуалізується в умовах тривалого стресу, пов'язаного з соціальними, політичними чи побутовими обставинами.

Всесвітня організація охорони здоров'я (2019) визначає емоційне вигорання як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу, пов'язаного з професійною діяльністю, і який не є успішно подоланим. При цьому підкреслюється, що вигорання не є психічним захворюванням, але значно впливає на якість життя та працездатність.

Деякі дослідники, наприклад, Schaufeli & Enzmann (1998), акцентують на втраті емоційної залученості до діяльності як центральному компоненті синдрому. За їхніми спостереженнями, така втрата призводить до соціального відчуження, зниження рівня емпатії та формального ставлення до людей і завдань, навіть якщо вони раніше сприймалися з ентузіазмом [8; 29].

Таким чином, емоційне вигорання — це не одномоментне явище, а поступовий процес, який потребує своєчасного виявлення та психологічної підтримки. У сучасних умовах воєнного стану, соціальної нестабільності та високого навчального навантаження це явище набуває особливої актуальності в студентському середовищі, де молодь часто стикається з підвищеним ризиком емоційного виснаження.

У сучасних умовах війни в Україні проблема емоційного вигорання серед студентської молоді набуває особливої актуальності. Постійна психоемоційна напруга, викликана бойовими діями, вимушеним переміщенням, втратою близьких, економічною нестабільністю, а також тривожністю щодо майбутнього, створює додаткові ризики для психічного

здоров'я молоді. Навіть у межах освітнього процесу, що формально не пов'язаний із прямою небезпекою, спостерігається зростання проявів емоційного виснаження, дезадаптації, зниження внутрішньої мотивації та ресурсу до навчання.

Поняття емоційного вигорання має вже понад півстолітню історію. Вперше цей феномен був описаний американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1970-х роках, який досліджував стан хронічного емоційного й фізичного виснаження у представників допоміжних професій. Він визначив вигорання як результат постійного перевантаження міжособистісними контактами, коли ресурси особистості виснажуються швидше, ніж встигають відновлюватися [9].

У 1980-х роках дослідження цього феномену було продовжено К. Маслач, яка у співавторстві з С. Джексон запропонувала тривимірну модель емоційного вигорання та розробила один із найпоширеніших у світі психодіагностичних інструментів — опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI) [3]. Ця модель, яка включає три основні компоненти — емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукацію особистих досягнень — стала основою більшості сучасних наукових досліджень у цій сфері. З часом інтерес до теми вигорання поширився на інші професійні сфери — освітню, фінансову, юридичну, а також на студентське середовище.

З початку 2000-х років вчені звертають дедалі більше уваги на особливості вигорання саме серед студентів. Так, Schaufeli та співавтори (2002) визначили, що студентське вигорання має ті ж основні ознаки, що і професійне: емоційне виснаження, цинічне ставлення до навчання, зниження академічної ефективності та втрату мотивації [15]. Студенти, як і працівники допоміжних професій, постійно виконують вимоги, часто в умовах недостатнього зворотного зв'язку, хронічного стресу та інформаційного перевантаження.

Останні дослідження підкреслюють значущість соціальних, організаційних та культурних чинників у розвитку синдрому вигорання.

Зокрема, модель «вимоги–ресурси» (Job Demands–Resources model), запропонована Bakker і Demerouti у 2007 році, пояснює виникнення вигорання як результат хронічного дисбалансу між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами людини [10]. У ситуаціях, коли вимог стає занадто багато, а ресурсів — обмаль, організм реагує емоційним виснаженням, втратою мотивації та інтересу. У періоди глобальних криз, таких як пандемія COVID-19 або війна, цей дисбаланс стає ще більш вираженим і стійким [34].

У воєнних умовах студентська молодь стикається з додатковими викликами, які поглиблюють симптоматику вигорання: втрата житла або близьких, зміна місця навчання, перебої в освітньому процесі, відсутність стабільного середовища, обмеження соціальної активності, а також постійне інформаційне та емоційне перенавантаження. Усе це сприяє підвищенню тривожності, зниженню відчуття безпеки та появі ознак емоційного відчуження.

Класична структура синдрому емоційного вигорання, описана К. Маслач і С. Джексоном, включає три ключові компоненти, які тісно взаємопов'язані: — Емоційне виснаження — хронічне відчуття втоми, емоційного спустошення, зниження здатності до співпереживання та продуктивної взаємодії.

— Деперсоналізація — формальне або цинічне ставлення до навчальної діяльності, викладачів, одногрупників; знеособлення контактів.

— Редукція особистісних досягнень — відчуття неефективності, сумніви у власній компетентності, зниження самооцінки, переконаність у власній неспроможності впливати на результати.

Таким чином, розуміння емоційного вигорання в контексті воєнного часу потребує врахування не лише індивідуальних психологічних механізмів, але й ширшого соціального контексту, що значно впливає на рівень ресурсів, підтримки й відновлення.

У сучасній психології дедалі частіше підкреслюється багатовимірність синдрому емоційного вигорання. Так, А. Широм (2003) доповнив класичну модель трьома видами виснаження — фізичним, емоційним і когнітивним [12]. Ці компоненти, за його спостереженнями, тісно пов'язані між собою та є взаємопідсилювальними. У студентському середовищі вони проявляються через хронічну втому, втрату інтересу до навчання, зниження концентрації, апатію, роздратування, а також байдужість до успіхів чи невдач у навчальній діяльності.

На думку Е. Демерути та А. Баккера (2007), ключовим механізмом розвитку синдрому вигорання є хронічна нестача ресурсів — як матеріальних, так і психологічних, соціальних чи емоційних. Якщо вимоги перевищують можливості, а внутрішніх ресурсів недостатньо для компенсації, виникає поступове виснаження, що врешті-решт проявляється на всіх рівнях функціонування особистості [10; 36]. У студентів це може бути пов'язано з постійною завантаженістю, конкуренцією, нестачею підтримки від викладачів або родини, невизначеністю щодо майбутнього.

Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла (1989) поглиблює розуміння цієї динаміки, розглядаючи емоційне вигорання як наслідок або загрозу втрати життєво важливих ресурсів [16; 22]. У нормальних умовах особистість здатна відновлювати витрачені ресурси через соціальну підтримку, відпочинок, позитивну зворотну реакцію. Однак в умовах війни або системної нестабільності — таких як вимушене переміщення, втрата соціальних контактів, емоційна невизначеність — ці можливості обмежуються або зникають. У результаті виникає ефект «ресурсного провалу», що веде до глибокої емоційної дестабілізації [16; 22].

Важливо також враховувати когнітивний підхід до розуміння стресу, представлений теорією Р. Лазаруса і С. Фолкман (1984). Згідно з їхньою концепцією, вигорання є результатом не стільки самої ситуації, скільки того, як людина її інтерпретує. Якщо особистість постійно перебуває в стані емоційного напруження, сприймаючи ситуацію як загрозливу або

безвихідну, але не має доступу до внутрішніх чи зовнішніх ресурсів — виникає стрес, що з часом трансформується у вигорання [4; 19]. Саме тому важливу роль відіграють індивідуальні копінг-стратегії, рівень саморегуляції та суб'єктивне сприйняття підтримки.

Хронічний стрес у студентському середовищі зазвичай не має гострого, кризового характеру. Навпаки, він часто є низькоінтенсивним, але постійним, і проявляється у вигляді безперервних дедлайнів, високих очікувань від оточення, академічного перевантаження, інформаційного шуму та відсутності якісного відпочинку. Такий «фоновий» стрес не завжди помітний, але має кумулятивний ефект і поступово виснажує як емоційні, так і когнітивні ресурси особистості.

В умовах війни втрати стають не лише внутрішніми, а й структурними. Студенти втрачають звичне середовище, стабільний навчальний процес, близьких, соціальні контакти, а разом із цим — і відчуття базової безпеки та передбачуваності. Це значно знижує рівень адаптивності й робить молодь більш вразливою до дії стресових факторів та вигорання [16].

Таким чином, сучасні теоретичні підходи — біопсихосоціальні, когнітивні, ресурсно-орієнтовані — сходяться в одному: синдром емоційного вигорання є результатом тривалої, непропорційної взаємодії між вимогами і ресурсами, за умов відсутності ефективної регуляції. Особливо небезпечним він є в умовах війни, де ресурси значною мірою втрачені або недоступні, а потреба в психологічній витривалості зростає.

Сучасні дослідження психоемоційного стану студентської молоді підтверджують, що синдром емоційного вигорання не виникає раптово — він є результатом тривалого дисбалансу між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами. Важливою у цьому контексті є модель «вимоги–ресурси» (Job Demands–Resources model), запропонована Bakker і Demerouti у 2007 році. Вона пояснює, що вигорання виникає тоді, коли зовнішні вимоги (академічні, соціальні, рольові) систематично перевищують можливості особистості щодо мобілізації або відновлення ресурсів, таких як

енергія, час, соціальна підтримка чи мотивація [10]. У ситуації війни цей баланс ще більше порушується: студенти змушені діяти в умовах невизначеності, постійного тиску, обмеженого доступу до підтримки, що прискорює процес виснаження.

Окрім зовнішніх факторів, значну роль у формуванні вигорання відіграють внутрішньоособистісні чинники, зокрема механізми емоційної дисрегуляції. Йдеться про нездатність ефективно опрацьовувати власні емоційні переживання, що веде до накопичення напруги, хронічного тривожного фону та порушення психоемоційного балансу. До таких факторів належать високий рівень тривожності, низька самооцінка, перфекціонізм, ригідність мислення та зовнішній локус контролю [41; 26].

Аналіз наукової літератури та емпіричних даних дозволяє виокремити кілька основних груп причин, які сприяють розвитку емоційного вигорання у студентському середовищі:

Академічне навантаження. Постійна багатозадачність, високі вимоги до навчальних результатів, необхідність швидко адаптуватися до нових форм навчання, часті дедлайни, а також відсутність або мінімальність зворотного зв'язку з боку викладачів — усе це створює умови для формування хронічного емоційного виснаження. Студент не має часу на якісне відновлення, відчуває постійний пресинг результатів і втрачає інтерес до навчальної діяльності.

Соціальні чинники. Емоційна підтримка з боку найближчого соціального оточення — родини, друзів, одногрупників, викладачів — є потужним буфером стресу. Її відсутність призводить до ізоляції, самотності, зниження самооцінки. В умовах війни ці зв'язки часто порушуються через вимушене переміщення, роз'єднання родин, дистанційне навчання. Студент позбавлений звичних джерел емоційної стабільності, що підвищує вразливість до вигорання.

Економічні обставини. Фінансова нестабільність, підвищення вартості життя, скорочення стипендій або допомоги, а також необхідність

поєднувати навчання з роботою створюють додатковий рівень тривалого стресу. Це виснажує фізичні та психічні ресурси студента, позбавляє його можливості якісного відпочинку, а іноді — і задоволення базових потреб.

Особистісні риси. Індивідуально-психологічні особливості, такі як висока тривожність, схильність до перфекціонізму, зовнішній локус контролю (тобто переконання, що життя залежить від зовнішніх обставин, а не від власних зусиль), низький рівень толерантності до невизначеності — усе це робить студента більш вразливим до стресових впливів. Такі люди частіше фіксуються на власних помилках, самозвинувачуються і менше вірять у можливість контролювати ситуацію, що призводить до швидшого виснаження.

Соціокультурний контекст. Війна в Україні — не лише травмуюча подія, але і середовище, яке радикально змінює контекст існування. Постійні новини про бойові дії, руйнування, втрати; обмеження мобільності; зниження передбачуваності майбутнього — усе це створює фон тривоги, дестабілізує емоційний стан та підвищує вразливість до вигорання. Особливо це стосується молоді, яка лише формує свою особистість, професійний шлях і здатність до емоційного самовідновлення.

Таким чином, емоційне вигорання у студентів є результатом дії багатьох взаємопов'язаних факторів — академічних, соціальних, особистісних, економічних і соціокультурних. Комплексне розуміння цих причин дає змогу розробляти ефективні заходи профілактики та підтримки психічного здоров'я молоді у вищій школі.

У сучасній психології існує кілька провідних теоретичних моделей, які пояснюють механізми виникнення та розвитку синдрому емоційного вигорання. Незважаючи на відмінності в підходах, усі вони сходяться на тому, що вигорання є результатом тривалої взаємодії між особистістю та стресогенним середовищем, а сам процес має поступовий, накопичувальний характер.

Однією з перших стала етапна модель Г. Фрейденбергера (1974), яка розглядає вигорання як процес, що розвивається послідовно — від високої мотивації та ентузіазму на початку діяльності до поступової втрати енергії, відчуття фрустрації, емоційної відстороненості та, зрештою, повного виснаження. Ця модель акцентує на психофізіологічному виснаженні, яке виникає внаслідок тривалого емоційного напруження.

Найвідомішою і найширше визнаною є тривимірна модель К. Маслач, яка описує вигорання через три взаємопов'язані компоненти:

- емоційне виснаження (відчуття внутрішньої порожнечі, втоми, зниження емоційної чутливості);
- деперсоналізація (байдужість, цинічне ставлення до людей чи діяльності);
- редукція особистих досягнень (зниження віри у власну ефективність, незадоволення результатами діяльності).

Ця модель лягла в основу створення діагностичного інструменту Maslach Burnout Inventory (MBI), який є одним із найпоширеніших у міжнародній практиці дослідження вигорання.

Когнітивна модель Пайнса і Арона акцентує на втраті особистісного сенсу діяльності як ключовій причині розвитку вигорання. На їхню думку, не лише навантаження чи виснаження, а саме втрата значущості того, що людина робить, викликає стан внутрішнього опору, байдужості, а згодом і апатії. Це особливо помітно у студентів, які не відчувають практичної цінності освіти, втрачають інтерес до навчання і не бачать перспектив.

У рамках моделі «вимоги–ресурси», запропонованої Е. Демерути та А. Баккером (2007), вигорання розглядається як наслідок дисбалансу між зовнішніми вимогами (наприклад, навчальне навантаження, дедлайни, емоційна напруга) і наявними внутрішніми ресурсами (час, енергія, підтримка, мотивація). Коли ресурси виснажуються, а вимоги залишаються високими, виникає стан тривалого психоемоційного перенапруження, який згодом переростає у вигорання [10].

Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла (1989) пояснює вигорання як наслідок втрати або загрози втрати важливих життєвих ресурсів. До таких ресурсів належать емоційна стабільність, соціальна підтримка, відчуття безпеки, внутрішній контроль тощо. В умовах війни ця модель набуває особливої актуальності, оскільки втрати набувають не лише індивідуального, а й системного характеру: молодь втрачає звичне середовище, перспективи, емоційну сталість, що робить її вразливою до хронічного виснаження [16].

Усі згадані моделі підкреслюють не раптовість, а саме поступовість розвитку емоційного вигорання. Вони також акцентують на тому, що синдром можна і потрібно попереджати через вчасне розпізнавання перших симптомів, створення умов для відновлення ресурсів та активну психологічну підтримку.

Студентський вік є особливим періодом у житті людини, який супроводжується активним формуванням особистої та соціальної ідентичності, вибором професійного шляху, розвитком самостійності та входженням у доросле життя. Саме на цьому етапі відбувається перехід від залежності до автономії, формуються внутрішні уявлення про себе, про інші соціальні ролі, майбутнє та власні можливості [24; 43]. Усе це створює складне психоемоційне тло, яке в умовах додаткового навантаження чи нестабільності здатне трансформуватися у хронічне виснаження або синдром емоційного вигорання.

Емоційне вигорання у студентів має низку специфічних рис, які відрізняють його від аналогічного синдрому у дорослих професіоналів. Це пояснюється як віковими особливостями, так і контекстом соціально-освітнього середовища.

Вікові чинники. У студентському віці переважає емоційна чутливість, нестабільність самооцінки, прагнення до схвалення з боку значущих інших (батьків, викладачів, однолітків), а також недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції. Це робить молодь вразливою до оцінки,

порівняння, провалів і критики. Навіть незначні труднощі часто сприймаються як особистісна невдача, що сприяє розвитку тривоги, апатії або відчуття безпорадності.

Навчальні виклики. Сучасні освітні реалії змінюються надзвичайно швидко. Індивідуалізація навчальних траєкторій, дистанційне навчання, нестача очного спілкування з викладачами, високий рівень самостійності — усе це створює додаткове когнітивне та емоційне навантаження. Багато студентів не мають достатніх навичок тайм-менеджменту, самоорганізації чи внутрішньої мотивації, що призводить до перевантаження та втрати інтересу до навчального процесу.

Соціальні аспекти. Студентство — це період активного соціального включення. Однак у реальності молодь часто стикається з розривом або ослабленням соціальних зв'язків, поверхневими контактами, складнощами у комунікації, конфліктами в колективі чи почуттям самотності. Відсутність глибокої підтримки та прийняття у групі створює відчуття ізольованості, що сприяє формуванню емоційного відчуження та деперсоналізації [28].

Воєнний контекст. Окремо слід виділити особливості функціонування студентів в умовах війни. Психоемоційне навантаження зростає в рази через постійну тривожність, невизначеність майбутнього, новинну перевантаженість, загрозу безпеці, втрату близьких або дому, вимушене переміщення. Усе це серйозно впливає на емоційне тло, знижує здатність до відновлення, погіршує концентрацію, викликає почуття безсилля, що лише посилює симптоми вигорання [34].

За результатами сучасних досліджень, зокрема Mogami et al. (2021), понад 40% студентів, які навчаються в умовах соціальних чи політичних криз, демонструють виражені ознаки емоційного виснаження, апатії та втрати залученості до навчання [38]. Це свідчить про те, що емоційне вигорання у студентській популяції більше не можна вважати виключно індивідуальною проблемою — воно має системний характер і потребує

комплексного підходу на рівні освітньої політики, організації навчального процесу та психологічного супроводу.

## **1.2. Причини та моделі розвитку емоційного вигорання у студентів**

Однією з основних груп причин розвитку емоційного вигорання у студентському середовищі є академічні чинники, що безпосередньо пов'язані з навчальним навантаженням, організацією освітнього процесу, якістю подачі матеріалу, особливостями взаємодії з викладачами та загальною атмосферою навчання. Академічна сфера виступає джерелом постійних когнітивних і емоційних викликів, які, при відсутності належних механізмів підтримки, можуть перевищувати адаптаційні можливості молодшої особистості [18].

Насамперед варто відзначити інтенсивність навчального навантаження, яке характерне для студентів усіх курсів. Протягом семестру їм доводиться одночасно опрацьовувати великі обсяги теоретичної інформації, готуватися до заліків, виконувати курсові проєкти, брати участь у семінарах, колоквиумах, групових формах навчання тощо. Усе це часто відбувається в умовах жорстких дедлайнів та нестачі часу на якісний відпочинок. Наявність додаткових обов'язків, таких як підробіток або догляд за родиною, ще більше підвищує навантаження, що з великою ймовірністю призводить до хронічної втоми та виснаження.

Другим важливим аспектом є невизначеність академічних очікувань. У багатьох випадках студенти стикаються з суперечливими або нечіткими вимогами, відсутністю сталих критеріїв оцінювання, непослідовністю в діях викладачів. Це породжує атмосферу непередбачуваності, фрустрації та втрати орієнтирів. Особливо болісно це сприймається студентами з підвищеною тривожністю або низькою стресостійкістю. Невпевненість у тому, чого від них очікують, підриває віру в себе, формує почуття безсилля й безконтрольності.

Також значним чинником є формалізм у навчальному процесі. Якщо знання подаються без зв'язку з практикою, без урахування інтересів

студентів або можливості самореалізації, то поступово знижується їхня включеність у процес. Відсутність внутрішньої мотивації призводить до апатії, відчуження, знецінення освітньої діяльності. Часто саме втрата інтересу до предметів є першим сигналом емоційного виснаження та вигорання [17].

Окрему роль відіграє режим інформаційного перенасичення. У сучасному цифровому середовищі студенти постійно перебувають у стані надмірного навантаження: електронні листи, повідомлення, навчальні платформи, дедлайни, оновлення в соціальних мережах — усе це створює безперервний інформаційний шум. Така ситуація не дозволяє досягти глибокої концентрації, сприяє фрагментації уваги та погіршує здатність до відновлення. У результаті формується хронічне психоемоційне напруження, яке поступово трансформується у повне емоційне виснаження [31].

Таким чином, академічне середовище — попри свій розвитковий потенціал — також може бути джерелом психологічного виснаження. Якщо освітній процес не збалансований, не враховує реальних ресурсів студентів і не забезпечує достатнього рівня підтримки, він може стати детермінантою формування синдрому емоційного вигорання. У поєднанні з іншими чинниками — соціальними, особистісними, економічними — навчальне навантаження перетворюється на хронічний стрес, який вимагає глибокого переосмислення з боку системи вищої освіти.

Особливе значення в контексті емоційного вигорання мають так звані ризикові періоди навчання. На першому курсі студенти зазвичай перебувають у стані адаптації до нової освітньої системи, яка значно відрізняється від шкільного середовища. Це супроводжується емоційною нестабільністю, тривогою, невизначеністю щодо вимог і власних очікувань. Брак впевненості в собі, невміння організувати навчальну діяльність, складність у формуванні нових соціальних зв'язків лише посилюють вразливість до психоемоційних перевантажень. Натомість студенти старших курсів стикаються з іншою формою стресу: високою інтенсивністю

академічного навантаження, дедлайнами, відповідальністю за курсові та дипломні проекти, підготовкою до випуску, а також із необхідністю прийняття професійних рішень і визначення власної кар'єрної траєкторії [21].

Загалом, академічні чинники формують умови для хронічного когнітивного та емоційного перевантаження, особливо якщо студент не володіє достатньо ефективними стратегіями саморегуляції. Постійне відчуття "не встигаю", страх не відповідати очікуванням, відсутність часу на відновлення можуть поступово призводити до формування симптомів синдрому емоційного вигорання.

У цьому контексті соціальне оточення є критично важливим фактором, що або пом'якшує негативні наслідки навчального навантаження, або, навпаки, посилює їх. Під час навчання в закладі вищої освіти формуються нові міжособистісні зв'язки, групова ідентичність, комунікативні навички, вміння співпрацювати. Від якості цих процесів залежить загальний психологічний клімат і здатність особистості справлятися зі стресовими ситуаціями без шкоди для психічного здоров'я.

Одним з ключових захисних факторів виступає соціальна підтримка. Емоційно теплі й конструктивні стосунки з батьками, викладачами, одногрупниками створюють відчуття безпеки, стабільності, підтримки та прийняття. Такі студенти рідше зіштовхуються з тривалим напруженням, мають більше внутрішніх ресурсів і частіше демонструють резилієнтність. Натомість відсутність підтримки або її мінімізація знижує емоційну стійкість і значно підвищує ризик емоційного вигорання. Студенти, які не мають з ким поділитися особистими труднощами, переживають почуття самотності, відчувають ізоляцію, що негативно впливає на загальний емоційний стан.

Важливу роль відіграє також якість комунікації в академічному середовищі. Низький рівень міжособистісної взаємодії, байдужість або формальність у спілкуванні з боку викладачів, конфліктні або напружені

стосунки з одногрупниками, почуття відчуженості в колективі — усе це є потенційними тригерами для формування деперсоналізації, яка є одним з основних симптомів синдрому емоційного вигорання [20]. Особливо уразливими до таких впливів є студенти з інтровертованими рисами, недостатньо розвиненими соціальними навичками або високою сенситивністю.

Окремий ризик становить соціальна ізоляція, яка набула широкого поширення під час пандемії COVID-19 і продовжує бути актуальною в умовах воєнного стану. Перехід на дистанційне навчання, скорочення очних форм взаємодії, труднощі з побудовою нових знайомств, обмеження вільного пересування та тривалий досвід роз'єднання з родиною або друзями призвели до того, що багато студентів втратили звичне емоційне середовище. Відчуття самотності й соціального вакууму стає фоном, на якому емоційне виснаження поглиблюється й набуває системного характеру [34].

Не менш важливим чинником, що впливає на розвиток емоційного вигорання серед студентів, є наявність міжособистісних конфліктів. Напружені стосунки з однолітками або викладачами, суперництво в навчальній чи соціальній сфері, випадки мобінгу або емоційна байдужість з боку значущих осіб можуть слугувати джерелом тривалого психоемоційного напруження [28]. Такі ситуації не завжди мають системний характер — навіть поодинокі конфлікти здатні викликати глибокі переживання: провину, образу, розчарування. Ці емоційні реакції мають тенденцію накопичуватись, не знаходячи виходу через конструктивне опрацювання, і в результаті підсилюють загальний стан виснаження та безпорадності.

У студентському середовищі поширеним явищем є синдром соціального порівняння, коли молода людина постійно співставляє власні досягнення, зовнішність чи статус з успіхами інших. У межах академічного середовища це проявляється у формі конкуренції, знецінення власних здобутків або

почуття неповноцінності. У сучасному цифровому просторі, де в соціальних мережах переважають демонстративні образи успіху, ідеального життя, досягнень і зовнішності, ці порівняння стають ще більш інтенсивними й травмуючими. Як наслідок — зростає ризик виникнення фрустрації, внутрішньої тривоги та зниження самооцінки [45].

У сукупності, дефіцит якісної міжособистісної взаємодії, недостатній рівень соціальної підтримки, емоційна ізоляція, конфлікти в академічному чи побутовому середовищі формують потужні соціальні тригери емоційного вигорання серед студентів. Ці фактори можуть поєднуватися й посилювати одне одного, створюючи тривалий фон соціального дискомфорту. Їхній вплив особливо зростає в умовах загальної соціальної нестабільності, як-от під час війни, коли порушуються базові умови для налагодженого спілкування, втрачено звичні канали підтримки, обмежено фізичну присутність у соціальних групах і знижується відчуття належності до спільноти.

Окремим напрямом впливу на емоційне благополуччя студентів є економічні умови життя, які в реальності виступають не лише як побутовий контекст, а як фактор постійного психологічного тиску. Для більшості молодих людей період здобуття вищої освіти супроводжується фінансовими труднощами, нестабільністю, необхідністю самостійного забезпечення себе житлом, харчуванням, транспортом тощо. За відсутності достатньої матеріальної підтримки студент змушений скорочувати витрати на відпочинок, харчування, а подекуди — і на освіту [29].

Найпоширенішою формою адаптації до таких умов є поєднання навчання з роботою, часто на неповну або повну ставку. Такий розподіл часу призводить до перевантаження — студент має одночасно встигати виконувати академічні обов'язки, працювати, підтримувати побутові процеси, а також забезпечувати власне виживання у складних економічних умовах. Цей багаторівневий тиск негативно позначається на фізичному і психологічному стані: порушується режим сну, зменшується кількість

якісного відпочинку, погіршується харчування, накопичується роздратування та тривожність [35]. У результаті спостерігається поступове зниження ресурсів, що у поєднанні з іншими навантаженнями створює передумови для формування повного спектру симптомів емоційного вигорання.

У сучасних умовах війни в Україні економічна ситуація в багатьох родинах суттєво погіршилась, що прямо або опосередковано впливає на студентську молодь. Серед найпоширеніших чинників — втрата роботи одним або обома батьками, пошкодження житла, вимушене переміщення, зростання цін на продукти харчування, оренду житла та інші базові послуги. Усе це змушує студентів функціонувати в умовах постійного браку ресурсів, що істотно знижує їхню здатність до саморегуляції та стійкості до стресу [50].

Особливо вразливою групою є ті студенти, які навчаються у великих містах, де вартість проживання та транспорту значно вища, або ті, хто не має регулярної фінансової підтримки з боку родини. У таких умовах повсякденне життя перетворюється на постійне джерело психологічної напруги: кожне витрачання коштів супроводжується внутрішньою тривожністю, економією на харчуванні чи дозвіллі, сумнівами щодо подальших перспектив. Багатьом доводиться приймати складні рішення між тим, щоб заробити гроші, і тим, щоб виконати навчальні обов'язки. Такий внутрішній конфлікт між навчанням і заробітком підсилює емоційне виснаження та знижує академічну залученість.

Крім матеріальних труднощів, економічна нестабільність посилює екзистенційні сумніви. У студентів виникає невпевненість у майбутньому: чи буде можливість працевлаштуватися, чи потрібна обрана спеціальність на ринку, чи вдасться реалізувати себе професійно. Ці думки нерідко знижують мотивацію до навчання, викликають відчуття безглуздості зусиль, особливо якщо навчальний процес не приносить емоційного задоволення або позитивного підкріплення.

Ще одним аспектом є відмова від повноцінного соціального життя. Через нестачу коштів студенти змушені обмежувати або повністю виключати участь у культурних заходах, спорті, поїздках, відпочинку з друзями. У результаті зменшується кількість позитивних вражень, які могли би служити ресурсом відновлення. Відсутність можливості емоційної розрядки та якісного відпочинку поза межами навчання лише посилює кумулятивний ефект стресу та виснаження.

Фінансові труднощі, вимушена трудова зайнятість, побутова нестабільність і соціальна невизначеність є значущими чинниками, що суттєво підвищують ризик формування емоційного вигорання серед студентської молоді. В умовах воєнного стану ці фактори стають ще більш вираженими, оскільки посилюється економічне навантаження, скорочуються можливості соціальної підтримки, а рівень загальної невизначеності зростає. Це актуалізує потребу у впровадженні системної підтримки студентів — соціальної, матеріальної, психологічної — з боку університетів, держави та громадських організацій [50].

Поряд з контекстуальними обставинами, важливу роль у схильності до емоційного вигорання відіграють особистісні характеристики. Індивідуальні відмінності в емоційній стабільності, рівні самооцінки, мотиваційній структурі та особливостях подолання стресових ситуацій визначають, наскільки успішно студент зможе адаптуватися до складних умов навчання й життя [39].

Однією з таких рис є перфекціонізм — прагнення до досягнення максимально високих результатів, що супроводжується страхом зробити помилку або не відповідати очікуванням. Перфекціоністи часто встановлюють для себе надмірно завищені стандарти, що в умовах обмежених ресурсів і високої конкуренції призводить до постійного емоційного напруження. Неможливість відповідати власним вимогам проковує відчуття провалу, хронічну фрустрацію і, як наслідок, розвиток вигорання [26].

Іншим суттєвим чинником є підвищений рівень тривожності. Студенти з такою особливістю часто схильні до катастрофізації подій, переоцінки загроз і недооцінки власних ресурсів. Вони очікують негативного результату, навіть коли об'єктивно немає підстав, що посилює стан невпевненості. У таких умовах знижується ефективність саморегуляції, порушується сон, концентрація, з'являються соматичні симптоми (втома, головний біль, напруга), що безпосередньо відображаються у структурі емоційного вигорання.

Важливою є і характеристика самооцінки. Студенти з низькою самооцінкою зазвичай не вірять у власну компетентність, часто порівнюють себе з іншими не на свою користь, недооцінюють навіть очевидні досягнення. Для них критика є особливо болісною, а підтримка — життєво необхідною. За відсутності зовнішнього підтвердження власної цінності виникає відчуття непотрібності, що у свою чергу може сприяти розвитку таких симптомів вигорання, як деперсоналізація і редукція досягнень [26].

Не менш важливим чинником у розвитку емоційного вигорання є рівень самооцінки та характер мотивації. Студенти з низькою самооцінкою, як правило, частіше сумніваються у власних здібностях, занижують свої досягнення, надмірно акцентують увагу на невдачах і схильні до самокритики. Вони менш упевнені в собі, порівнюють себе з іншими не на свою користь і потребують регулярного зовнішнього підтвердження власної значущості. Залежність від оцінки з боку інших формує психологічну нестабільність: за відсутності підтримки зростає ризик втрати інтересу до навчання, відчуття неефективності, що є характерним для редукції досягнень. Згодом така емоційна фрустрація може сприяти розвитку деперсоналізації — відчуженого ставлення до себе, навчального процесу й оточення [26].

У цьому контексті важливо враховувати концепцію самодетермінації (Deci & Ryan, 2000), згідно з якою внутрішня мотивація — інтерес до знань, саморозвитку, особистого досягнення — виступає захисним чинником

проти вигорання. Внутрішньо мотивована діяльність приносить задоволення незалежно від зовнішніх винагород і дозволяє особистості зберігати емоційну рівновагу навіть в умовах навантаження [11]. Натомість зовнішня мотивація, орієнтована на оцінки, престиж, покарання чи схвалення, не забезпечує стабільного внутрішнього ресурсу. Вона робить людину залежною від змінного середовища, що знижує стресостійкість і підвищує ризик виснаження.

Ще одним фактором, що впливає на стійкість до стресу, є схильність до емоційного пригнічення. У випадках, коли студент не вміє ідентифікувати, виражати або конструктивно опрацьовувати власні емоції (зокрема при алекситимії), емоційна напруга накопичується. Вона не знаходить виходу через комунікацію чи адаптивну поведінку, що з часом призводить до хронічного психоемоційного виснаження [33]. Недостатня сформованість навичок емоційної регуляції є поширеним явищем у молодому віці, тому її вплив на розвиток вигорання є суттєвим.

Суттєве значення має також тип темпераменту, який впливає на стиль реагування на труднощі. Студенти з меланхолійним або флегматичним темпераментом частіше схильні до зниження активності, уникання навантаження, тривалого переживання внутрішніх конфліктів. За несприятливих умов це може призводити до втрати мотивації, відчуження, підвищеної втомлюваності. Водночас сангвініки й холерики зазвичай демонструють вищий рівень енергійності, ініціативності та соціальної активності. Однак у разі відсутності позитивної динаміки в досягненнях вони можуть швидко втрачати мотивацію, що призводить до виснаження або емоційного зриву [41].

Таким чином, індивідуально-психологічні особливості визначають рівень внутрішньої стійкості особистості до впливу стресових чинників. У воєнний період, коли доступ до зовнішніх ресурсів — підтримки, стабільності, соціальних гарантій — суттєво обмежений, саме особистісні

характеристики стають ключовими в утриманні емоційного балансу або, навпаки, у розвитку синдрому вигорання.

Соціокультурне середовище, в якому відбувається становлення та функціонування особистості, є одним із ключових чинників впливу на її емоційний стан, стресостійкість і здатність до адаптації. Широкомасштабні соціальні події — такі як економічні кризи, пандемії, воєнні конфлікти, політична турбулентність — не лише змінюють зовнішні умови існування, але й чинять значний тиск на внутрішній психологічний баланс особистості. У контексті війни в Україні ця дія посилилася в рази, перетворюючи воєнну реальність на постійне джерело хронічного стресу, що особливо гостро проявляється серед студентської молоді [50; 32].

Воєнний стан створює тривале фонове психоемоційне напруження, з яким студентам доводиться співіснувати щодня. Загроза життю, постійні повітряні тривоги, новини про бойові дії, втрати, руйнування інфраструктури, а також розрив соціальних зв'язків формують середовище високої емоційної нестабільності. У таких обставинах базове почуття безпеки суттєво порушене, що має вплив на всі сфери життєдіяльності: навчання, соціальну взаємодію, особисту мотивацію, фізичне самопочуття. Найбільш уразливими виявляються ті, хто в силу особистісних або соціальних причин має обмежені ресурси до адаптації [34].

Значна частина студентів пережила або досі переживає вимушене переміщення, втрату дому, місця навчання, роботи чи сталого соціального оточення. Раптове припинення звичних структур життя спричиняє емоційну дезорієнтацію, відчуття втрати опори, безпорадності та відсутності контролю над подіями [28]. У новому середовищі молодь змушена швидко адаптуватися до невідомих умов, часто без достатньої емоційної підтримки з боку родини чи інституцій. Відсутність часу на повноцінне осмислення втрат і водночас потреба діяти створюють емоційне перевантаження, яке з часом переходить у вигорання.

Важливим фактором виступає і інформаційне перенасичення, пов'язане з безперервним потоком новин, повідомлень, тривожних заголовків, соціальних мереж. Постійне перебування в контексті повідомлень про війну, руйнування, загрозу життю формує два можливі типи реакції: гіперчутливість до стресу, коли кожне повідомлення спричиняє нову хвилю емоційного напруження, або ж емоційну апатію як захисний механізм психіки. Обидві реакції входять до структури синдрому емоційного вигорання.

Студенти часто відзначають зниження концентрації уваги, мотивації до навчання, підвищену втомлюваність, часті порушення сну, зменшення здатності до емоційного відновлення. Усе це є проявами глибокого виснаження, яке розвивається на тлі тривалого хронічного стресу в умовах соціокультурної та політичної дестабілізації.

У період воєнної нестабільності в українському суспільстві різко зростає рівень екзистенційної тривожності, особливо серед молоді. Студенти починають сумніватися у власному майбутньому, в актуальності обраної професії, у спроможності застосувати набуті знання в реальному житті. Часто виникають запитання щодо доцільності навчання в умовах, коли майбутнє виглядає невизначеним, а середовище — нестабільним. Такий стан втрати сенсу освітньої діяльності негативно впливає на мотивацію, послаблює емоційне включення в академічний процес, що призводить до деперсоналізації — цинічного, відстороненого ставлення до навчання, викладачів та самого себе як суб'єкта освіти [32; 46].

Додатковим чинником стають соціальні обмеження, спричинені воєнним часом. Комендантська година, закриття освітніх і культурних закладів, зниження мобільності — усе це позбавляє студентів можливостей для відпочинку, подорожей, дозвілля та неформального спілкування. Через неможливість повноцінної соціалізації та зменшення позитивних емоційних стимулів відбувається вичерпання ресурсів емоційної регуляції [50]. Коли студент не має можливості "перемикнутись", відновитися через звичні для

нього канали — спорт, творчість, дозвілля, спілкування — це формує кумулятивний ефект психоемоційної втоми.

Крім того, вплив війни виходить за межі індивідуального досвіду. Вона трансформує атмосферу в соціумі загалом. Постійна тривожність у колективах, підвищена дратівливість, загострення міжособистісної напруги, зниження рівня терпимості — усе це створює середовище, у якому підтримка майже відсутня, а конфлікти виникають частіше. Це також сприяє вигоранню, оскільки психоемоційний фон взаємодії втрачає безпеку, а контакт із соціальним оточенням перестає бути ресурсом, натомість стає ще одним фактором навантаження [28].

Таким чином, війна виступає глобальним соціальним стресором, який посилює вплив усіх інших чинників синдрому емоційного вигорання — академічних, соціальних, економічних і психологічних. Її ефект є не ізольованим, а наскрізним: він пронизує всі рівні функціонування студентської особистості. Урахування цього макрочинника є принципово важливим для повноцінного аналізу сучасного студентського вигорання та для розробки ефективних стратегій профілактики й підтримки.

Розуміння механізмів формування емоційного вигорання значно поглиблюється завдяки аналізу теоретичних моделей, які описують закономірності його розвитку, структуру та динаміку перебігу. Саме опора на концептуальні підходи дозволяє не лише зафіксувати симптоматику, а й виявити причини, фази та наслідки цього психологічного явища. У сучасній психологічній науці існує кілька авторитетних моделей, що мають емпіричне підтвердження та можуть бути адаптовані до студентського середовища.

Однією з перших системних спроб осмислення вигорання була етапна модель, запропонована Г. Фрейденбергером у 1974 році. Вона розглядає емоційне вигорання як процес, що розгортається поступово й проходить через декілька стадій. Автор виокремив такі етапи: ентузіазм → стагнація → фрустрація → апатія → повне емоційне виснаження [1]. Згідно з цією

моделлю, вигорання не виникає раптово, а є наслідком накопичення невіршених емоційних переживань, незадоволених очікувань, незбалансованих зусиль та постійного психоемоційного тиску. Особливо доречним є застосування цієї моделі в студентському контексті, де часто спостерігаються спочатку висока мотивація та очікування, які пізніше трансформуються у розчарування і втрату інтересу.

Найвідомішою та широко визнаною в науковій і практичній спільноті є трикамерна модель К. Маслач і С. Джексона, створена в 1981 році. Ця модель виділяє три ключові компоненти емоційного вигорання:

- емоційне виснаження — суб'єктивне відчуття внутрішньої порожнечі, втоми, втрати енергії, нездатності емоційно реагувати;
- деперсоналізація — відчужене, формальне, іноді цинічне ставлення до людей, навчальної діяльності, себе як суб'єкта професійного або навчального процесу;
- редукція особистих досягнень — втрата віри у власну компетентність, зниження самооцінки, знецінення успіхів [3].

Серед теоретичних підходів до розуміння природи емоційного вигорання окреме місце займає когнітивна модель А. Пайнса і Е. Арона, яка акцентує увагу на втраті сенсу діяльності як ключовому чиннику розвитку синдрому. Згідно з цим підходом, вигорання формується внаслідок поступового емоційного розчарування, коли цінності, надії, особисті смисли та очікування студента не реалізуються в реальному досвіді. Такий розрив між бажаним і дійсним спричиняє почуття фрустрації, втрату мотивації та віри у значущість власних зусиль. Ця модель є особливо актуальною для студентів, які не бачать практичної цінності в навчанні або починають сумніватися у своїй майбутній професійній реалізації.

Не менш відомим і сучасним є підхід Job Demands–Resources (модель вимог і ресурсів), запропонований Е. Баккером і Д. Демерути (2007). Згідно з нею, вигорання виникає внаслідок дисбалансу між зовнішніми вимогами (навчальне навантаження, дедлайни, соціальні очікування, конкуренція) та

внутрішніми або зовнішніми ресурсами (мотивація, емоційна підтримка, достатній час, стабільність). У разі, коли вимоги залишаються високими, а ресурси — вичерпуються, виникає хронічне виснаження, що відповідає класичним ознакам емоційного вигорання. Цей підхід є надзвичайно ефективним для опису студентського середовища, де часто спостерігається саме така нерівновага — велике навантаження при мінімальній підтримці.

Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла (1989) розглядає емоційне вигорання як результат втрати важливих особистісних ресурсів: емоційної стабільності, впевненості, відчуття контролю, фізичних сил, соціальної підтримки. За цією моделлю, якщо особистість не має можливості компенсувати втрати, виникає ланцюгова реакція виснаження, що призводить до дестабілізації емоційного стану, депресивності та апатії [4; 12]. У контексті повномасштабної війни ця теорія набуває особливої актуальності: втрата базової безпеки, руйнування соціальних зв'язків, неможливість планування майбутнього суттєво прискорюють процес вигорання, знижуючи адаптаційні можливості студента [12].

Деякі автори, зокрема Salanova та співавт. (2005), пропонують розширене трактування емоційного вигорання. У їхній моделі до класичних компонентів додаються когнітивне виснаження, втрата саморефлексії та спотворення ідентичності. Це означає, що особистість втрачає не лише енергію, а й здатність критично осмислювати себе, оцінювати свої дії та перспективи. Зокрема в умовах криз (пандемія, війна, соціальні трансформації), коли ідентичність студентів переживає додаткове навантаження, такі ознаки стають більш вираженими [7; 48].

Узагальнюючи, всі моделі демонструють, що емоційне вигорання має складну, системну природу, формується поступово, на тлі довготривалих і часто непомітних змін. Його виникнення обумовлюється як зовнішніми впливами (стрес, перевантаження, нестабільність), так і внутрішніми чинниками (емоційна вразливість, втрата сенсу, дефіцит ресурсів). Застосування цих моделей до аналізу студентського середовища дає змогу

глибше зрозуміти психологічну динаміку вигорання, адаптувати профілактичні заходи до умов сучасних соціальних викликів та створювати ефективні інтервенції.

### **1.3. Вікові та особистісні особливості емоційного вигорання студентської молоді**

Період студентства зазвичай охоплює вік від 17 до 23 років, який у межах психології розвитку класифікується як пізня юність або рання дорослість. Це один з найважливіших етапів у становленні особистості, що супроводжується інтенсивними змінами в емоційній, когнітивній та соціальній сферах. Саме в цей час закладається основа для майбутньої ідентичності, формуються ціннісні орієнтації, набуваються професійні та соціальні ролі, які зумовлюють подальше функціонування людини в суспільстві.

Згідно з теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона, основним завданням цього вікового періоду є формування цілісної ідентичності [10]. Студенти повинні знайти відповідь на питання "Хто я?" та "Ким я хочу бути?" — не лише у загальному життєвому сенсі, а й у конкретному професійному, соціальному та культурному контексті. Водночас вони зазнають тиску з боку соціального оточення, яке очікує від них автономності, відповідальності, зрілості та готовності до самостійного життя. Такий тиск, поєднаний із внутрішніми суперечностями, створює значне емоційне навантаження і часто сприяє нестабільності самооцінки, посиленню тривожності, сумнівам у власних силах і цінності власного вибору [24].

У цьому віці особливо актуалізуються пошуки сенсу. Навчання, яке сприймається як рутинне, віддалене від особистих інтересів або не пов'язане з майбутніми життєвими цілями, може втрачати для студента цінність. Відсутність чіткого бачення того, як отримані знання й навички будуть застосовані в житті, призводить до внутрішнього конфлікту, демотивації, розчарування. Це, у свою чергу, знижує емоційне залучення до

навчального процесу, сприяє формуванню байдужості, втраті ініціативності та перших ознак емоційного виснаження [45].

Важливим чинником є також психофізіологічна незрілість систем саморегуляції, характерна для пізньої юності. Молоді люди ще не завжди володіють достатнім досвідом саморефлексії, навичками управління емоційними станами, раціонального розв'язання конфліктів, адаптації до багатофакторних навантажень. В умовах інтенсивного навчального процесу, соціального тиску, емоційної турбулентності та нестабільного зовнішнього середовища це може призводити до перевантаження та зниження здатності до стресостійкості. Нерідко саме ця комбінація психологічної незрілості та підвищених зовнішніх вимог створює основу для розвитку хронічного емоційного вигорання [30].

Важливу роль у формуванні емоційної нестійкості студентів відіграє й нестабільність їхнього соціального статусу. Студенти перебувають у перехідному, так званому транзитному становищі між підлітковою залежністю та дорослою автономією. З одного боку, суспільство вимагає від них самостійності, відповідальності, професійного зростання та зрілості. З іншого боку, значна частина молоді залишається залежною від батьківського фінансування, підтримки держави або адміністративних рішень навчального закладу. Така подвійність створює суперечливий внутрішній стан: молода людина не відчуває достатньої стабільності, контролю над життям, а отже — переживає тривожність, емоційне напруження, почуття невизначеності. У довготривалій перспективі це може сприяти виснаженню особистісних ресурсів і зниженню стресостійкості.

Особливо критично ці вікові виклики виявляються в умовах війни. Молодь опиняється перед необхідністю прискореного дорослішання — не символічного, а реального, часто болісного. Багато студентів змушені брати на себе додаткову відповідальність за себе, родину, приймати рішення, пов'язані з переміщенням, працевлаштуванням, зміною освітнього або життєвого шляху. Деякі переживають екзистенційні кризи, спричинені

втратою близьких, зруйнованим домом, постійною загрозою безпеці. У таких обставинах навіть ті завдання, які в мирний час розв'язуються поступово — формування ідентичності, професійна орієнтація, самоствердження — починають сприйматися як психологічно надмірно складні. Це значно підвищує вразливість до емоційного вигорання, зокрема до його когнітивного, мотиваційного й афективного компонентів.

Таким чином, вікові особливості студентського періоду — активні пошуки себе, емоційна нестабільність, соціальна залежність, недостатня сформованість навичок саморегуляції та стресостійкості — є важливими предикторами вигорання. Їх урахування має стати основою для побудови цілісної системи підтримки студентів, яка включає психологічну профілактику, розвиток емоційної компетентності та створення безпечного освітнього середовища, що допомагає зберегти ментальне здоров'я в умовах невизначеності та зовнішнього тиску [38; 49].

Особистісні характеристики становлять важливу складову внутрішніх психологічних ресурсів, які визначають індивідуальну здатність людини адаптуватися до стресових ситуацій і долати труднощі. У студентському віці ці характеристики мають особливе значення, оскільки молодь перебуває в умовах інтенсивного навантаження — навчального, соціального, емоційного — водночас проходячи через етапи самопізнання та становлення життєвої ідентичності. У цьому контексті певні риси особистості можуть відігравати як захисну, так і ризикогенну роль щодо розвитку емоційного вигорання.

Однією з найбільш поширених і водночас потенційно небезпечних рис є перфекціонізм. Студенти з перфекціоністичними установками схильні ставити перед собою надвисокі вимоги, прагнути безпомилковості та постійно перевершувати результати. Вони орієнтовані не просто на успіх, а на досягнення ідеального стандарту, часто недосяжного в умовах реального життя [11]. У випадку неможливості досягти поставленої планки такі студенти відчувають розчарування, фрустрацію, різке зниження самооцінки.

Хронічне внутрішнє напруження, пов'язане з потребою бути ідеальним, формує стійке емоційне перевантаження. Згодом це сприяє розвитку таких проявів вигорання, як виснаження, деперсоналізація, знецінення досягнень [26].

Іншим чинником, що суттєво знижує адаптаційні можливості, є підвищений рівень тривожності. Студенти з такою особливістю схильні прогнозувати негативні сценарії, навіть за відсутності об'єктивних підстав. Будь-які труднощі — від контрольної роботи до міжособистісного непорозуміння — сприймаються ними як загроза, що активує надмірну мобілізацію фізичних та психоемоційних ресурсів. У короткостроковій перспективі це може підвищувати мотивацію, однак при тривалому впливі призводить до їхнього виснаження. Без належної підтримки, відпочинку й позитивного підкріплення цей стан швидко переходить у хронічну втому, роздратованість і зниження емоційного залучення.

Отже, як перфекціонізм, так і тривожність можуть виступати суттєвими психологічними предикторами емоційного вигорання серед студентської молоді. Їхня діагностика та врахування при розробці профілактичних заходів є важливою умовою ефективної підтримки психічного благополуччя студентів.

Іншою важливою особистісною характеристикою, що сприяє формуванню емоційного вигорання, є зовнішній локус контролю. Такий тип мислення передбачає схильність приписувати причини подій у власному житті не собі, а зовнішнім обставинам, іншим людям чи випадку. Студенти з зовнішнім локусом контролю менш схильні до активного впливу на хід подій, рідше беруть ініціативу на себе, швидше втрачають мотивацію в разі труднощів або невдач. У них частіше формується відчуття безсилля, залежності, нездатності щось змінити, що, у свою чергу, ускладнює подолання стресу та знижує ефективність адаптації. Таке сприйняття світу сприяє формуванню стану хронічної безпорадності — типового механізму розвитку емоційного вигорання.

Значущим чинником є також низька самооцінка. Студенти з такою рисою мають схильність недооцінювати свої досягнення, перебільшувати власні помилки, очікувати критики й відкидання з боку оточення. У навчальному середовищі, де процес оцінювання є невід'ємною складовою академічної взаємодії, це провокує постійні тривожні переживання, сумніви у власній компетентності, внутрішню напруженість. Тривалий емоційний стрес, зумовлений невпевненістю, виснажує психологічні ресурси, призводить до втрати залучення у навчання, емоційного відчуження та апатії [49; 26].

Ще одним ризиковим фактором є домінування зовнішньої мотивації. Коли студент навчається не через власний інтерес, а під впливом зовнішнього тиску (очікувань батьків, прагнення престижу, потреби відповідати стандартам), його мотивація стає вразливою до змін у зовнішньому середовищі. В умовах труднощів така мотивація швидко руйнується, не забезпечуючи достатнього внутрішнього ресурсу для подолання навантаження. Як наслідок, знижується суб'єктивна цінність процесу навчання, формується емоційна відстороненість, байдужість, а іноді — цинізм і знецінення освітніх зусиль [11].

Крім того, важливим аспектом психологічної вразливості є низький рівень розвитку емоційної саморегуляції. Студенти, які не мають навичок усвідомлення, коректного вираження й управління власними емоціями, накопичують внутрішню напругу. Відсутність каналів для «розрядки» емоцій (через рефлексію, комунікацію, активне подолання) призводить до підвищеного рівня тривоги, дратівливості, втоми. З часом це спричиняє розвиток хронічного емоційного виснаження — центрального компонента синдрому вигорання [41].

Таким чином, особистісні риси — такі як перфекціонізм, підвищена тривожність, занижена самооцінка, домінування зовнішньої мотивації, зовнішній локус контролю та недостатній рівень емоційної саморегуляції — виступають потужними психологічними предикторами розвитку емоційного

вигорання серед студентської молоді. Урахування цих характеристик має важливе значення як для ранньої діагностики груп ризику, так і для цілеспрямованої профілактики. Вони повинні стати обов'язковим компонентом розробки психологічних інтервенцій і освітніх програм, спрямованих на зміцнення емоційної компетентності студентів та формування навичок стресостійкості.

Водночас емоційне вигорання, незважаючи на наявність універсальних ознак, не є однаковим для всіх індивідів. Його перебіг, інтенсивність і форми прояву значною мірою залежать від низки змінних, серед яких важливу роль відіграють стать, індивідуально-типологічні особливості, темперамент, стиль міжособистісної взаємодії та когнітивно-емоційні риси особистості. Вивчення цих характеристик дозволяє пояснити, чому в однакових умовах одні студенти демонструють високий рівень адаптації, а інші — швидко втрачають мотивацію, залученість і внутрішню стійкість [43].

Окремої уваги заслуговують гендерні відмінності у переживанні стресу та вигорання. Згідно з результатами численних емпіричних досліджень, студентки частіше повідомляють про високий рівень емоційного виснаження, підвищеної тривожності та психоемоційного навантаження порівняно з чоловіками [27; 33]. Це може бути пов'язано з більш високим рівнем емпатійності, орієнтацією на соціальну підтримку, а також схильністю до самозвинувачення й надмірної самокритики. Жінки частіше інтерналізують негативний досвід, що призводить до накопичення внутрішньої напруги й підвищує ризик емоційного виснаження.

У чоловіків, навпаки, частіше спостерігається такий прояв синдрому, як деперсоналізація — формальне ставлення до навчального процесу, емоційне дистанціювання, зниження рівня залученості. У деяких випадках така поведінка може розглядатися як захисна реакція на перенавантаження або спроба уникнути психологічного дискомфорту. Гендерні соціалізаційні моделі також впливають на вираженість симптомів вигорання: юнаки

схильні приховувати свої емоційні переживання, тоді як дівчата частіше відкрито виражають емоційний стан, що підвищує виявленість симптоматики [27].

Ще одним важливим чинником, що впливає на характер і вираженість емоційного вигорання, є тип темпераменту. Темперамент визначає індивідуальні особливості перебігу психічних процесів — швидкість збудження і гальмування, стійкість нервової системи, рівень емоційної реактивності. Ці властивості безпосередньо впливають на здатність до саморегуляції, толерантність до стресу та особливості емоційного реагування у складних ситуаціях, зокрема у навчальному процесі.

Студенти з меланхолійним типом темпераменту, як правило, мають підвищену чутливість, глибокі внутрішні переживання, схильність до тривожності й самоаналізу. У них спостерігається вразливість до емоційної перевтоми, потреба в стабільному середовищі, що у випадку інформаційного перевантаження або недостатньої підтримки може спричинити швидке виснаження. Для таких осіб характерна висока ймовірність розвитку внутрішнього конфлікту, почуття неповноцінності, що є фоном для синдрому емоційного вигорання.

Флегматичний тип, навпаки, характеризується високою стійкістю до емоційних подразників, сповільненістю реакцій, стабільністю. Однак у ситуаціях тривалого одноманітного або монотонного перевантаження флегматики можуть проявляти ознаки редукції досягнень, втрати мотивації, байдужості до результатів діяльності [43].

Сангвініки, завдяки своїй емоційній гнучкості, високому рівню адаптаційності та природному оптимізму, як правило, легше справляються зі стресовими ситуаціями, швидше відновлюють ресурси після навантажень і демонструють нижчий рівень емоційного вигорання. Їх здатність до швидкої зміни уваги, активна соціальна взаємодія та позитивне ставлення до труднощів виступають захисними факторами [44].

Холерики, хоч і мають високий енергетичний потенціал, часто демонструють імпульсивність, нетерпимість до тривалого тиску, схильність до емоційних зривів. У ситуаціях перевантаження або конфлікту вони можуть проявляти деперсоналізацію, цинізм, агресивність як форми емоційного захисту. Така поведінка може маскувати глибоке внутрішнє виснаження та зниження адаптаційних резервів.

Таким чином, тип темпераменту не лише модифікує прояви емоційного вигорання, а й визначає механізми його розвитку та ефективність подолання. Урахування цих особливостей дозволяє підвищити індивідуалізацію профілактичних заходів і психологічної підтримки в студентському середовищі.

Важливою складовою психологічної стійкості студента в умовах хронічного стресу є індивідуальні стилі поведінки у стресових ситуаціях, зокрема копінг-стратегії — тобто способи, якими особистість намагається впоратися з напругою, труднощами або загрозами. Емпіричні дослідження доводять, що застосування активних, проблемно-орієнтованих копінг-стратегій (наприклад, планування, пошук соціальної підтримки, прагнення до вирішення ситуації) є чинником, який знижує рівень емоційного вигорання. Такі стратегії сприяють мобілізації ресурсів, усвідомленню контролю над ситуацією та позитивному переформулюванню труднощів.

Натомість студенти, які переважно використовують емоційно-орієнтовані або дезадаптивні стратегії (уникнення, заперечення, емоційне пригнічення, пасивне очікування), демонструють вищу схильність до вигорання. Такі реакції не розв'язують проблему, а лише затягують переживання, накопичують емоційне напруження, знижують почуття контролю над ситуацією. У довготривалій перспективі це веде до виснаження внутрішніх ресурсів, зниження мотивації та зростання психоемоційної вразливості.

Окрему увагу варто приділити інформаційній чутливості — здатності людини швидко та глибоко емоційно реагувати на зовнішні інформаційні

стимули. У сучасному світі, зокрема в умовах війни, цифрового перенавантаження та соціальної турбулентності, ця риса набуває особливої значущості. Студенти, які мають високий рівень інформаційної чутливості, можуть переживати емоційний стрес навіть у відповідь на опосередковані сигнали небезпеки — повідомлення в новинах, тривожні повідомлення в соціальних мережах, загальну атмосферу нестабільності. Навіть за відсутності прямої загрози, вони накопичують емоційну втому, що значно підвищує ризик розвитку синдрому вигорання [40].

Таким чином, індивідуальні психологічні чинники — зокрема копінг-стратегії, тип темпераменту, гендерні особливості, рівень емоційної чутливості — формують унікальний фон, на якому розгортається динаміка емоційного вигорання. Вони можуть як посилювати вразливість, так і, навпаки, виступати захисними механізмами. Урахування цих змінних є ключовим при проведенні як теоретичних досліджень, так і в практиці психологічної допомоги. Особливо важливо їх враховувати при створенні індивідуалізованих програм підтримки та профілактики емоційного виснаження серед студентської молоді.

## **РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

### **2.1. Мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження**

Проблема емоційного вигорання студентської молоді набуває особливої актуальності в умовах сучасної соціальної турбулентності, підвищеного навчального навантаження, інформативної перенасиченості та обмежених можливостей для відновлення психологічних ресурсів. Студенти, як група з високим рівнем когнітивної та емоційної активності, водночас є вразливими до впливу хронічного стресу, зниження внутрішньої мотивації, втрати контролю над ситуацією та розбалансованості системи самоорганізації.

Студентський період передбачає активне професійне самовизначення, побудову особистісної ідентичності та включення в нові соціальні ролі. У складних умовах — зокрема під час війни, нестабільної економічної ситуації, необхідності поєднувати навчання з роботою — відбувається швидке виснаження адаптаційних і енергетичних ресурсів, що значно підвищує ризик формування синдрому емоційного вигорання. У зв'язку з цим постає потреба в глибокому психологічному аналізі причин, динаміки та специфіки прояву цього синдрому в студентській популяції.

Мета дослідження

Виявлення, аналіз та систематизація психологічних чинників емоційного вигорання студентської молоді, що виникає в умовах хронічного психоемоційного напруження, з урахуванням особистісних ресурсів, соціального контексту та особливостей освітнього середовища.

Завдання дослідження

Згідно з метою дипломної роботи, дослідження було спрямоване на вивчення психологічних чинників емоційного вигорання у студентів у контексті особистісних особливостей та соціально-психологічних умов їхнього функціонування. У цьому контексті були поставлені такі завдання:

По-перше, проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання в сучасній психологічній науці. Особлива увага приділяється узагальненню концепцій, що розкривають сутність, структуру, механізми формування та перебіг синдрому, а також особливості його проявів у молодіжному студентському середовищі.

По-друге, визначити основні психологічні чинники, що обумовлюють розвиток емоційного вигорання у студентів. У цьому завданні дослідження зосереджується на ролі таких індивідуальних характеристик, як рівень тривожності, самооцінка, емоційна регуляція, а також соціально-психологічних факторів – навчальне навантаження, соціальна підтримка, адаптивність та організація навчального середовища.

По-третє, розробити практичні психологічні рекомендації, які можуть бути використані у сфері вищої освіти для запобігання формуванню вигорання, а також для його корекції у разі виявлення ранніх ознак. Ці рекомендації мають на меті підвищення психічного благополуччя студентів, розвиток стресостійкості та формування конструктивних стратегій подолання психоемоційних навантажень.

Об'єкт дослідження

Емоційне вигорання як складний психоемоційний феномен, що виникає у студентів вищих закладів освіти під впливом сукупності особистісних, освітніх та соціально-психологічних факторів.

Предмет дослідження

Психологічні чинники розвитку емоційного вигорання у студентської молоді, зокрема: рівень емоційної саморегуляції, наявність соціальної підтримки, освітнє навантаження, особистісні ресурси, стратегія подолання стресу та особливості адаптації до умов хронічного психоемоційного навантаження.

## **2.2. Методологічні основи дослідження**

Методологічною основою дослідження емоційного вигорання студентської молоді стали сучасні концепції особистості, що розглядають її як відкриту, багаторівневу, динамічну систему, здатну до адаптації, саморегуляції, побудови власної життєвої траєкторії та реагування на змінні соціальні умови. У дослідженні поєднано кілька наукових підходів, що забезпечують багатомірне осмислення природи емоційного вигорання та чинників його виникнення.

Ключовим виступає особистісно-орієнтований підхід, у межах якого вивчаються індивідуально-психологічні характеристики студентів, зокрема їхня здатність до емоційної саморегуляції, подолання стресу, збереження внутрішнього ресурсу в умовах хронічного навантаження. Особистість при цьому розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, здатний усвідомлювати власний стан і впливати на нього через волю, цінності та поведінкові стратегії.

Значну методологічну роль відіграє когнітивно-біхевіоральний підхід, згідно з яким емоційне вигорання є наслідком неефективної когнітивної оцінки ситуацій і неадаптивних стратегій подолання труднощів. Застосовано модель стресу Р. Лазаруса і С. Фолкмана, яка підкреслює значущість суб'єктивної інтерпретації ситуації, оцінки наявних ресурсів та обраного способу реагування як ключових детермінантів емоційного стану.

У рамках дослідження також враховано положення теорії збереження ресурсів С. Хобфолла, яка пояснює вигорання як реакцію на хронічну втрату життєвих ресурсів (емоційних, фізичних, соціальних) у поєднанні з відсутністю можливості для їх своєчасного відновлення. Такий підхід дозволяє інтерпретувати вигорання як захисний механізм, що виникає у відповідь на тривалу дію стресогенних чинників у соціально-небезпечному або нестабільному середовищі.

Значущим компонентом методологічної основи є модель емоційного вигорання К. Маслач і С. Джексона, яка лягла в основу методики Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) та описує три основні компоненти синдрому: емоційне виснаження, цинізм (деперсоналізацію) і редукцію особистих досягнень. Ця модель дала змогу структуровано оцінити ключові прояви вигорання в академічному контексті.

Також застосовано фазову модель В.В. Бойка, яка дозволяє дослідити динаміку розвитку синдрому, його послідовні фази та внутрішньоособистісні механізми переходу від початкового стресу до глибокого виснаження.

Крім того, дослідження базується на моделі «вимоги–ресурси» (Job Demands–Resources Model) Е. Демеруті та А. Баккера, яка пояснює вигорання як наслідок дисбалансу між зовнішніми вимогами (академічне навантаження, соціальні очікування) і доступними ресурсами (психологічна підтримка, час, мотивація).

Загалом, дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що інтегрує гуманістичну, когнітивну, стресову та ресурсну парадигми сучасної психології. Таке поєднання забезпечує глибоке і цілісне розуміння феномену

емоційного вигорання та створює основу для розробки ефективних інтервенцій у студентському середовищі.

### **2.3. Методи та методики дослідження**

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези було використано комплекс емпіричних, теоретичних і статистичних методів, що забезпечують системне вивчення рівня емоційного вигорання, його динаміки, чинників виникнення та структурних компонентів у студентської молоді.

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз наукових джерел — для систематизації сучасних підходів до розуміння емоційного вигорання, його механізмів, структури та впливу зовнішніх і внутрішніх чинників;
- спостереження — для попередньої фіксації проявів психоемоційного напруження у студентів у навчальному середовищі;
- опитування та анкетування — для збору суб'єктивної інформації про емоційний стан, академічне навантаження, ресурсний стан та соціальну підтримку;
- методи кількісної та якісної обробки даних — включають описову статистику, порівняльний аналіз, побудову діаграм, узагальнення емпіричних результатів.

Основні психодіагностичні методики:

1. Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) —це адаптований варіант класичної методики MBI, розроблений спеціально для студентської аудиторії. Інструмент дозволяє вимірювати рівень емоційного вигорання у контексті навчального процесу та оцінює три ключові компоненти синдрому:
  - емоційне виснаження — відображає рівень втрати енергії, психічної втоми та емоційного перевантаження, що виникає внаслідок тривалого навчального навантаження;

- цинізм (деперсоналізація) — характеризує ставлення студента до навчання, викладачів і академічного процесу загалом; включає емоційну відстороненість, байдужість або знецінення;
- редукція особистої ефективності — пов'язана з відчуттям зниження академічної успішності, сумнівами у власних можливостях, відчуттям неефективності та незадоволеності результатами своєї діяльності.

MBI-SS є валідизованою методикою, що широко використовується у міжнародних дослідженнях вигорання серед студентської молоді. Вона забезпечує кількісне вимірювання інтенсивності синдрому, дозволяє визначити як загальний рівень вигорання, так і співвідношення між його структурними компонентами. Методика є зручною для порівняльного аналізу, статистичної обробки та побудови профілю психоемоційного стану студентів.

2. Методика діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка є інструментом, який дозволяє дослідити фазову динаміку формування синдрому емоційного вигорання. Вона розроблена для виявлення ступеня розвитку емоційного виснаження та особливостей його прояву на різних стадіях. Структура методики охоплює три послідовні блоки, кожен із яких відповідає окремій фазі вигорання.
  - Перший блок — фаза напруження — включає наступні компоненти: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, відчуття "загнаності в клітку". Цей етап характеризує початкове реагування особистості на хронічний стрес, внутрішню напругу, невдоволення власною діяльністю, загальну дезадаптацію.
  - Другий блок — фаза резистенції — відображає спроби адаптації до стресових умов через зниження емоційної включеності. До цієї фази входять такі показники, як емоційно-моральна дезорієнтація, емоційна економія та редукція обов'язків. Ця стадія є компенсаційною і виражає

зниження чутливості до переживань, часткову втрату професійної або навчальної відповідальності, знеособлення контактів.

- Третій блок — фаза виснаження — включає емоційний дефіцит, емоційне відчуження та особистісну відстороненість. На цій стадії фіксується зниження здатності до співпереживання, порушення когнітивної та емоційної сфери, зменшення внутрішніх ресурсів.

Методика Бойка дозволяє виявити домінуючу фазу розвитку синдрому, а також охарактеризувати загальну глибину психоемоційного виснаження. Вона є якісним доповненням до інструментів, що оцінюють структурні або контекстуальні аспекти вигорання [5].

3. Copenhagen Burnout Inventory (СВІ) — це психодіагностичний опитувальник, розроблений для оцінювання рівня емоційного вигорання у трьох основних сферах життєдіяльності, з урахуванням контексту впливу на особистість. Методика була адаптована для освітнього середовища та є інформативним інструментом у дослідженні студентського вигорання.

СВІ охоплює такі підшкали:

- особисте вигорання — характеризує загальний рівень емоційної та фізичної втоми, незалежно від конкретної діяльності; цей показник відображає ступінь суб'єктивного виснаження, що накопичується внаслідок повсякденних навантажень;
- вигорання, пов'язане з навчанням — фокусується на рівні втоми, розчарування та байдужості, що виникають безпосередньо в процесі навчальної діяльності; ця шкала дозволяє оцінити специфіку академічного виснаження;
- вигорання у взаємодії з іншими людьми — оцінює емоційні витрати під час спілкування, відчуття виснаження, що виникає внаслідок регулярного контакту з іншими людьми (наприклад, з одногруппниками, викладачами, адміністрацією).

Методика дозволяє дослідити контекстуальні аспекти формування синдрому вигорання, встановити, в якій саме сфері студент відчуває найбільше навантаження, та визначити профіль його емоційного стану. СБІ широко використовується в міжнародних емпіричних дослідженнях завдяки своїй надійності, простоті інтерпретації та адаптивності до різних середовищ [7].

4. Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM) — психодіагностична методика, яка дозволяє оцінити функціональні наслідки емоційного вигорання, зосереджуючи увагу на фізіологічних і когнітивних проявах виснаження. Вона базується на уявленні про вигорання як стан зниження життєвої енергії, що виникає внаслідок хронічного впливу стресових чинників.

Структура методики охоплює три основні шкали:

- фізичне виснаження — відображає втому, млявість, зниження тілесної енергії, зменшення здатності до фізичної активності;
- емоційне виснаження — характеризує зниження емоційного ресурсу, пригнічений настрій, зменшену здатність до емоційного реагування та співпереживання;
- когнітивне виснаження — пов’язане з порушенням функцій уваги, концентрації, швидкості обробки інформації та пам’яті.

Методика SMBM дозволяє виявити глибину порушень життєвої активності, що виникають унаслідок вигорання, а також оцінити ризик переходу від емоційного виснаження до більш серйозних станів, таких як тривожні або соматоформні розлади. Завдяки своїй орієнтації на функціональні аспекти, SMBM є ефективним інструментом як для діагностики, так і для моніторингу динаміки змін психоемоційного стану студента [8].

Застосування чотирьох взаємодоповнюючих психодіагностичних методик — MBI-SS, методики В. В. Бойка, СБІ та SMBM — дозволило здійснити цілісний, багаторівневий аналіз синдрому емоційного вигорання серед студентської

молоді. Такий інструментарій забезпечив глибоке емпіричне охоплення явища, дозволяючи не лише визначити загальний рівень вигорання, але й вивчити його динаміку, структурні та функціональні компоненти, контекстуальні впливи й суб'єктивне сприйняття навчальної діяльності.

Зокрема, Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) надав змогу оцінити основні структурні прояви синдрому — емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію досягнень. Методика В. В. Бойка доповнила ці дані завдяки фазовому аналізу вигорання, дозволивши визначити ступінь його розвитку. Copenhagen Burnout Inventory (CBI) охопив контекстуальні аспекти — вплив особистих, навчальних і соціальних чинників, тоді як Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM) забезпечив оцінку функціональних наслідків вигорання: фізичної, емоційної та когнітивної виснаженості.

Вибір саме цих методик обґрунтований їх високою психометричною надійністю, підтвердженою адаптацією до молодіжної вибірки, валідністю у контексті освітнього середовища та відповідністю цілям і завданням дослідження. Комплексне застосування інструментів дозволило зіставити об'єктивні показники із суб'єктивним сприйняттям студентами навчального навантаження, рівня ресурсів, якості соціальної підтримки та адаптаційних можливостей у складних умовах соціальної нестабільності, зокрема під час повномасштабної війни.

Такий підхід сприяв формуванню репрезентативної картини емоційного стану студентів та виявленню зон найбільшої психологічної уразливості, що має важливе значення для подальшого обґрунтування інтервенційних заходів і програм підтримки.

#### **2.4. Організація дослідження**

Емпіричне дослідження проводилося у рамках дипломної роботи протягом весняного семестру 2025 року в одному з українських закладів вищої освіти. Основною цільовою групою стали студенти молодших та старших курсів, які

навчаються за денною формою у різних освітніх програмах гуманітарного та соціально-економічного спрямування.

Кількісна характеристика вибірки:

У дослідженні взяли участь 60 студентів, серед яких:  
представники 1–4 курсів;  
особи віком від 17 до 23 років;  
як чоловіки, так і жінки (із переважанням жіночої вибірки, що є типовим для психолого-педагогічних факультетів).

Місце проведення дослідження — університетські аудиторії, а також онлайн-опитування через спеціально створені Google-форми (для зручності учасників та з урахуванням гібридного формату навчання під час воєнного стану).

Етапи дослідження:

У ході виконання емпіричної частини дипломної роботи було реалізовано поетапний підхід до організації дослідження, що забезпечив його цілісність, наукову обґрунтованість та методологічну коректність.

Підготовчий етап включав постановку дослідницької мети, конкретизацію завдань, формування гіпотез, а також добір відповідного психодіагностичного інструментарію. Для досягнення поставлених цілей було обрано чотири взаємодоповнюючі валідні методики: Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка, Copenhagen Burnout Inventory (CBI) та Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM). Сформовано вибірку з 60 респондентів — студентів різних курсів закладу вищої освіти. Також було підготовлено супровідну анкету для збору соціально-демографічних даних, а також форму інформованої згоди відповідно до етичних норм.

Основний етап полягав у безпосередньому зборі емпіричного матеріалу. Кожен респондент заповнив чотири опитувальники в електронному форматі. Дані фіксувалися у стандартизованих таблицях для забезпечення зручності

подальшої обробки. Усі студенти пройшли повний комплекс дослідження, що забезпечило цілісність масиву даних.

Аналітичний етап передбачав проведення обробки отриманих результатів за допомогою засобів описової статистики: обчислювались середні значення, стандартні відхилення, а також виконано порівняльний аналіз залежно від курсу навчання. Крім того, здійснено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона для виявлення зв'язків між шкалами різних методик. Результати представлено у вигляді таблиць, діаграм і графіків. Проведено інтерпретацію отриманих даних у контексті провідних теоретичних моделей емоційного вигорання.

Особливу увагу було приділено дотриманню етичних стандартів дослідження: всі учасники були поінформовані про мету дослідження, його добровільність, анонімність відповідей, можливість припинити участь на будь-якому етапі без негативних наслідків. Забезпечено конфіденційність персональних даних та психологічну безпеку респондентів.

Таким чином, проведене дослідження відповідало принципам академічної доброчесності, забезпечувало високу валідність результатів і дозволило отримати емпірично обґрунтовані висновки щодо феномену емоційного вигорання у студентському середовищі.

### **РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

#### **3.1. Загальна характеристика вибірки дослідження**

Для дослідження особливостей емоційного вигорання в студентській популяції було застосовано чотири взаємодоповнюючі психодіагностичні методики, кожна з яких дозволила зафіксувати окремі складові синдрому та охопити його прояви на різних рівнях — від структурного до функціонального, від контекстуального до динамічного.

Опитувальник Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) забезпечив кількісну оцінку трьох базових компонентів синдрому вигорання, характерних для академічного контексту: емоційного виснаження, цинізму (деперсоналізації) та редукції особистої ефективності. Цей інструмент дозволив визначити загальний рівень психоемоційного виснаження та зниження мотиваційного ресурсу.

Методика діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка була використана для вивчення фазової динаміки синдрому, тобто етапів його розвитку. Вона охоплює три групи показників: напруження, резистенцію та виснаження, що дозволяє не лише фіксувати факт вигорання, а й виявити стадію, на якій перебуває особистість у межах хронічного стресового впливу.

Опитувальник Copenhagen Burnout Inventory (CBI) дозволив зафіксувати рівень вигорання у трьох контекстах: на особистісному рівні (в тому як загальний стан), у сфері навчання (емоційне ставлення до академічної діяльності) та у міжособистісній взаємодії (виснаження від спілкування з іншими людьми). Такий підхід сприяв уточненню джерел найбільшого емоційного навантаження в житті студентів.

Методика Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM) була спрямована на оцінку функціональних проявів синдрому — фізичного, емоційного та когнітивного виснаження. Її результати дозволили виявити ступінь зниження життєвого тону, концентрації уваги, пам'яті та емоційної стабільності.

Завдяки комплексному застосуванню цих методик вдалося отримати всебічне уявлення про феномен емоційного вигорання, його прояви, рівень поширеності та основні чинники серед студентської молоді в умовах соціальної напруженості.

Обробка зібраних емпіричних даних здійснювалася з використанням програмного середовища Microsoft Excel. Застосовано методи описової статистики, зокрема розрахунок середніх арифметичних значень (M) та

стандартних відхилень (SD) для кожної з шкал усіх чотирьох психодіагностичних методик. Це дозволило здійснити кількісну оцінку рівнів емоційного вигорання та проаналізувати їхню варіативність у студентській вибірці. Зведені результати представлені у Додатку В.

Усі учасники дослідження проходили повний комплекс психодіагностичних процедур, що забезпечило можливість проведення цілісного та комплексного аналізу феномену емоційного вигорання як багатовимірного явища.

Результати за методикою MBI-SS засвідчили, що найвищий середній показник спостерігається за шкалою емоційного виснаження ( $M = 3.49$ ), що свідчить про високий рівень психоемоційної втоми серед студентської молоді. Значення за шкалами деперсоналізації та редукції особистої ефективності коливаються у межах середнього рівня ( $M \approx 2.8-3.0$ ), що свідчить про тенденцію до емоційного відсторонення від навчального процесу, зниження академічної мотивації та сумнівів у власній успішності.

Згідно з методикою діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка, найбільш вираженою виявилась фаза виснаження ( $M = 3.78$ ), що є заключною стадією формування синдрому. Високе значення цього показника свідчить про накопичення хронічного емоційного та фізичного виснаження. Водночас фаза напруження ( $M = 3.19$ ) також має виразне середнє значення, що свідчить про тривале перебування респондентів у стані емоційного напруження, мобілізації ресурсів та зіткнення з постійним впливом психотравмуючих чинників.

Згідно з результатами, отриманими за методикою Copenhagen Burnout Inventory (СВІ), найвищий середній показник було зафіксовано за шкалою навчального вигорання ( $M = 4.01$ ), що є очікуваним для студентської вибірки, оскільки навчальна діяльність виступає головним джерелом психоемоційного навантаження. Такий рівень свідчить про хронічне перенапруження, втрату інтересу до навчання та труднощі у збереженні мотивації.

Показники за шкалою особистісного вигорання ( $M = 3.56$ ) та взаємодійного вигорання ( $M = 3.41$ ) також знаходяться на помірному рівні. Це свідчить про поступове виснаження внутрішніх ресурсів особистості та емоційну втому у міжособистісних контактах, зокрема в навчальному середовищі. Такі показники вказують на зниження рівня загального емоційного тону, зменшення бажання до взаємодії та зростання психічної втоми.

За методикою Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM) виявлено, що найвиразнішим є фізичне виснаження ( $M = 3.29$ ), що відображає втрату енергії, соматичну втому, порушення відновлення організму. Це є типовим для студентів, які поєднують навчання з роботою або тривалий час перебувають у стані хронічного напруження. Когнітивне виснаження ( $M = 2.67$ ) вказує на зниження здатності до концентрації, погіршення пам'яті, уповільнення розумових процесів, що ускладнює навчання та виконання інтелектуальних завдань.

Загалом, отримані результати свідчать про наявність середнього або підвищеного рівня емоційного вигорання у більшості опитаних студентів. Найбільш ураженими виявилися компоненти, пов'язані з навчальним перевантаженням, соматичним виснаженням та поступовою втратою академічної мотивації. Це підтверджує високий рівень психоемоційного навантаження у студентському середовищі в умовах сучасних соціальних і воєнних викликів.

Індивідуальні показники всіх респондентів, отримані за результатами чотирьох методик, подані у Додатку А.

### **3.2. Аналіз відмінностей у рівнях вигорання за курсом**

З метою виявлення вікових та освітньо-залежних відмінностей у рівнях емоційного вигорання студентів було проведено порівняльний аналіз емпіричних даних за курсами навчання. Усі респонденти були розподілені на чотири групи відповідно до курсу: 1-й, 2-й, 3-й та 4-й, по 15 осіб у кожній. Для кожної з чотирьох методик — MBI-SS, методики В.В. Бойка,

СВІ та SMBM — було обчислено середні значення окремо для кожного курсу. Узагальнені дані наведено у Додатку С.

Результати демонструють поступову динаміку зростання показників вигорання від 1-го до 4-го курсу. Зокрема, за шкалою навчального вигорання методики СВІ середні значення змінюються наступним чином: (K1 = 3.69, K2 = 3.87, K3 = 4.12, K4 = 4.38). Подібна тенденція спостерігається у фазі «виснаження» за методикою Бойка: (K1 = 3.31, K2 = 3.57, K3 = 3.93, K4 = 4.02), а також за шкалою «емоційне виснаження» у MBI-SS: (K1 = 3.02, K2 = 3.28, K3 = 3.61, K4 = 3.89).

Найбільш помітні відмінності спостерігаються між першокурсниками та студентами старших курсів — зокрема, третім і четвертим. Це свідчить про поступове накопичення психоемоційної втоми, ймовірне зниження ресурсного стану та адаптивності в умовах навчального навантаження. Зростання індексів може бути пов'язане як із збільшенням академічних вимог, так і з поглибленням переживань щодо майбутнього професійного становлення.

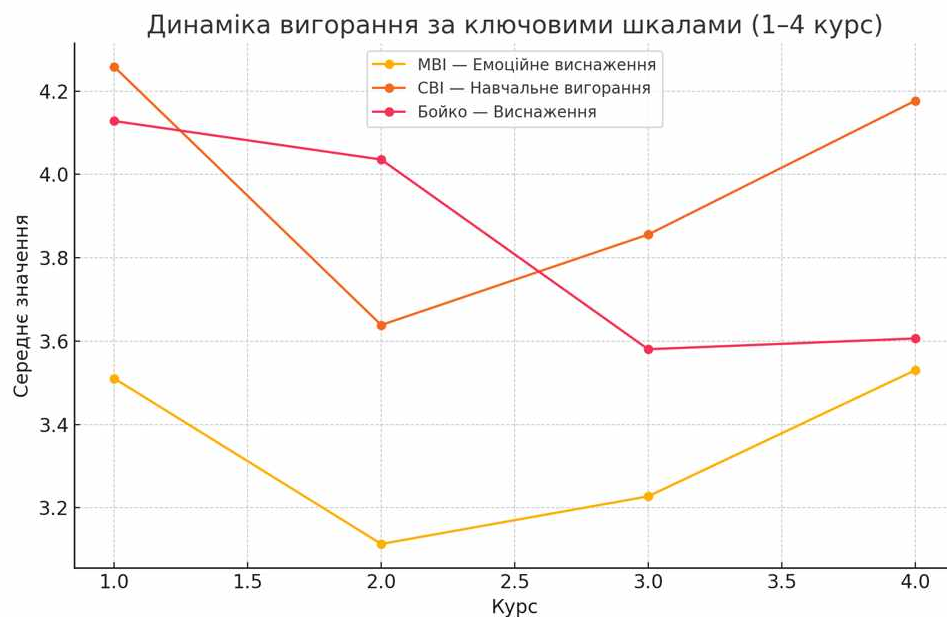
Таким чином, отримані дані підтверджують, що курс навчання є суттєвим фактором, пов'язаним із рівнем емоційного вигорання студентів, що необхідно враховувати при плануванні профілактичних заходів.

Графік 1 ілюструє поступову динаміку зростання індексів емоційного вигорання за трьома ключовими шкалами (СВІ — навчальне вигорання, MBI-SS — емоційне виснаження, Бойко — виснаження) у студентів від першого до четвертого курсу. Найбільш інтенсивне зростання спостерігається на третьому та четвертому курсах, що свідчить про поступове накопичення психоемоційного навантаження упродовж навчання.

Ця тенденція добре узгоджується з теоретичними моделями, зокрема концепцією К. Маслач, яка розглядає вигорання як відповідь на хронічний емоційний стрес, що призводить до втрати сенсу професійної (або академічної) діяльності. Паралельно, модель збереження ресурсів С. Хобфолла пояснює спостережувані зміни як результат поступового

виснаження адаптивного потенціалу під впливом тривалих і повторюваних навантажень, характерних для освітнього процесу.

Отримані дані підкреслюють важливість моніторингу емоційного стану студентів на різних етапах навчання, особливо починаючи з третього курсу, коли рівень вигорання досягає виражених показників. Це створює підґрунтя для розробки профілактичних програм, спрямованих на підтримку психологічної стійкості та збереження навчальної мотивації.



Графік 1. Динаміка вигорання за ключовими шкалами (1–4 курс)

Інтерпретуючи емпіричні результати у віковому контексті, можна зробити висновок, що студенти перших курсів (1–2 курс) зазвичай перебувають у фазі активної адаптації до нового соціального середовища, навчальної системи та зміни життєвого ритму. На цьому етапі часто спостерігається мотиваційне піднесення, зацікавленість у навчальному процесі, активне включення в студентське життя, що, вочевидь, стримує прояви емоційного вигорання.

Водночас, починаючи з третього курсу, зростає кількість зовнішніх вимог: інтенсивність академічного навантаження, необхідність поєднання навчання з практикою або роботою, зростаюча відповідальність за майбутній професійний шлях. Особливо помітним є психологічний тиск на

студентів четвертого курсу, які готуються до завершення навчання, виконання дипломної роботи, здачі випускових іспитів та входження в доросле професійне життя. Ці обставини посилюють ризик формування ключових компонентів синдрому емоційного вигорання — емоційного виснаження, зниження мотивації, деперсоналізації, а також редукції особистих досягнень.

Крім того, результати свідчать про поступову зміну характеру мотивації студентів: від внутрішньої, заснованої на інтересі до знань, саморозвитку й ціннісній залученості, до зовнішньої — пов'язаної з тиском оцінювання, формальними вимогами та очікуваннями з боку викладачів, батьків або суспільства. Така зміна відповідає ключовим положенням теорії самодетермінації (Deci & Ryan), згідно з якою домінування зовнішнього контролю над мотиваційним процесом знижує внутрішній ресурс стійкості та посилює ризик вигорання.

Отже, фактор курсу навчання є вагомим предиктором рівня емоційного вигорання у студентської молоді. Ця тенденція вимагає практичної реакції з боку освітніх інституцій, зокрема впровадження систем психологічної підтримки, розробки превентивних програм та створення умов для збереження академічної мотивації, особливо для студентів 3–4 курсів, які виявляють найбільшу вразливість до емоційного виснаження.

### **3.3. Кореляційний аналіз результатів**

З метою виявлення взаємозв'язків між окремими компонентами синдрому емоційного вигорання було здійснено кореляційний аналіз результатів, отриманих за допомогою чотирьох психодіагностичних методик: Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), методики діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка, Copenhagen Burnout Inventory (CBI) та Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM). Для аналізу було використано коефіцієнт кореляції Пірсона, що дозволяє оцінити силу та напрямок лінійного зв'язку між кількісними показниками, представленими в інтервальній шкалі.

Обчислення проводилися у середовищі Microsoft Excel із застосуванням стандартної функції =CORREL(), яка забезпечує об'єктивну обробку емпіричних даних. Для кожної пари змінних було розраховано коефіцієнт кореляції, що дозволяє визначити, наскільки тісно пов'язані між собою окремі шкали різних методик. Це дало змогу проаналізувати внутрішню структурну узгодженість показників вигорання, а також виявити найбільш пов'язані між собою прояви синдрому.

Аналіз результатів спрямовано на виявлення спільних тенденцій між фазовими, функціональними, контекстуальними та емоційно-особистісними проявами вигорання, що забезпечує комплексне уявлення про його природу у студентської молоді.

У таблиці кореляцій (Додаток D) представлено повний спектр взаємозв'язків між усіма шкалами чотирьох методик. Для поглибленого аналізу було виділено шість шкал, які мають найвищі середні значення або демонструють високу варіативність у вибірці. Вони репрезентують ключові складові синдрому емоційного вигорання, зокрема:

- MBI — емоційне виснаження,
- MBI — редукція досягнень,
- Бойко — виснаження,
- СВІ — навчальне вигорання,
- СВІ — особистісне вигорання,
- SMBM — фізичне виснаження.

Кореляційний аналіз проводився на основі обчислення парних зв'язків між зазначеними шкалами з використанням коефіцієнта Пірсона, що дозволяє кількісно оцінити силу лінійного взаємозв'язку. Застосування цієї статистичної процедури було доцільним з огляду на інтервальний рівень вимірювання змінних та чисельний характер даних. Дані свідчать про наявність значущих позитивних зв'язків між шкалами, що відображають близькість за змістом або односпрямовану динаміку розвитку психоемоційного вигорання.

Найвищу кореляцію виявлено між шкалами СВІ — навчальне вигорання та МВІ — емоційне виснаження ( $r = 0.74$ ). Це означає, що зростання емоційного навантаження, пов'язаного із навчальною діяльністю, супроводжується інтенсивнішим відчуттям психоемоційного виснаження. Такий результат є очікуваним, оскільки обидві шкали відображають реакцію студента на освітнє середовище як джерело стресу, і водночас акцентують на зниженні емоційної залученості.

Значущий зв'язок виявлено також між шкалами Бойко — виснаження та SMBM — фізичне виснаження ( $r = 0.69$ ), що свідчить про взаємопосилення між фазовим (динамічним) показником хронічного психоемоційного перевантаження та його соматичними наслідками у вигляді втоми, зниження життєвого тону, фізичної апатії. Це особливо актуально в умовах тривалого впливу хронічного стресу в освітньому середовищі.

Шкали МВІ — редукція досягнень та СВІ — особистісне вигорання мають кореляційний зв'язок на рівні  $r = 0.61$ . Це свідчить про те, що втрата віри у власну ефективність у контексті професійного (навчального) розвитку супроводжується загальним зниженням суб'єктивного енергетичного фону, мотиваційної налаштованості та впевненості в особистісній цінності себе як суб'єкта діяльності.

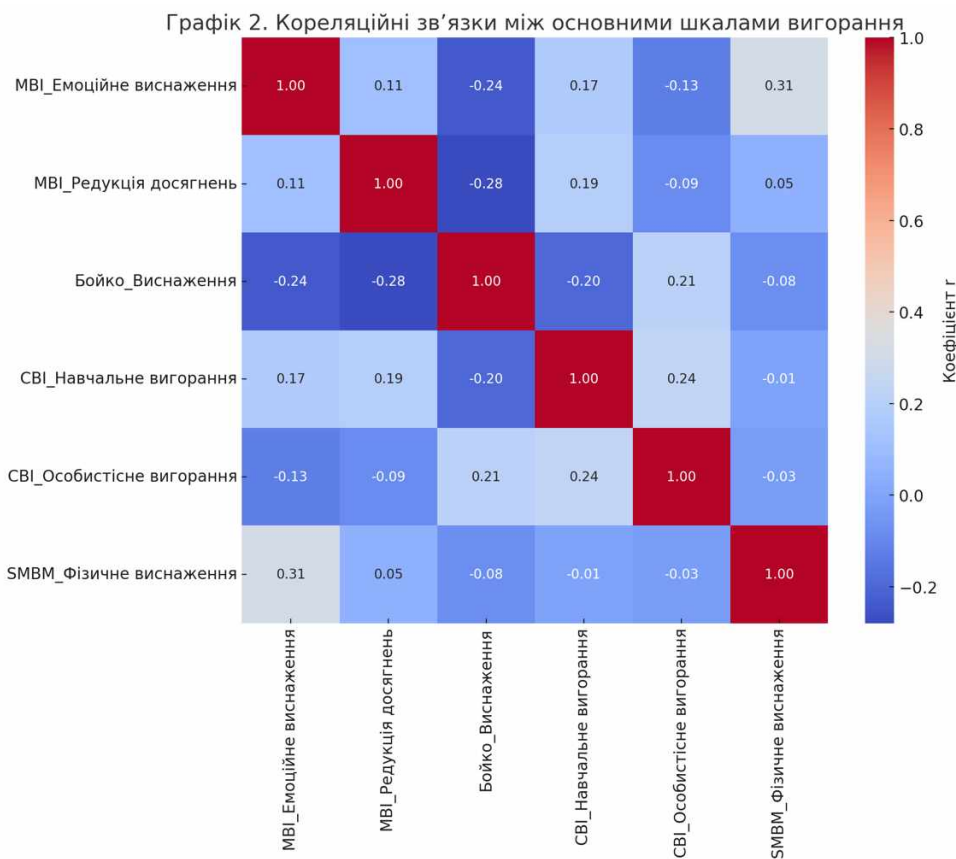
Ці результати доповнюють розуміння багатовимірної структури синдрому, демонструючи, що когнітивні, емоційні та соматичні компоненти не лише взаємопов'язані, а й формують цілісну динамічну систему, що реагує на змінні зовнішні та внутрішні впливи.

По-друге, сильний зв'язок зафіксовано між шкалами Бойко — виснаження та SMBM — фізичне виснаження ( $r = 0.69$ ). Такий рівень кореляції вказує на суттєву узгодженість між завершальною фазою синдрому емоційного вигорання (відповідно до динамічної моделі Бойка) та соматичними показниками зниження життєвої енергії, виявленими через методику SMBM. Згідно з уявленнями про вигорання як системне явище, цей зв'язок відображає процес трансформації хронічного емоційного напруження у фізичну втому, що

супроводжується зниженням сили, витривалості, відчуттям апатії, а також когнітивною інертністю. Такі прояви особливо характерні для осіб із тривалим досвідом психоемоційного перевантаження в умовах обмежених ресурсів, що властиво студентському середовищу під час кризи чи війни.

По-третє, встановлена позитивна кореляція між шкалами СВІ — особистісне вигорання та МВІ — редукція досягнень ( $r = 0.61$ ) свідчить про зв'язок між загальним зниженням енергетичного та емоційного потенціалу особистості й втратою впевненості у власній ефективності. Така залежність відображає взаємозв'язок між загальним суб'єктивним відчуттям втоми від життєвих зусиль (СВІ) і когнітивно-мотиваційним компонентом професійного (навчального) самосприйняття (МВІ). У рамках концепції самодетермінації Десі & Руан це може бути інтерпретовано як наслідок ослаблення внутрішньої мотивації та переорієнтації на зовнішні джерела схвалення, що сприяє формуванню стійкої фрустрації.

Представлені на Графіку 2 результати дозволяють візуалізувати тісні зв'язки між ключовими шкалами синдрому, підтверджуючи, що різні інструменти фіксують взаємопов'язані, хоча і не тотожні, прояви емоційного вигорання. Застосування кореляційного аналізу, таким чином, не лише підтвердило валідність використаних методик, а й засвідчило їхню доповнюваність: структурні (МВІ-SS), фазові (Бойко), контекстуальні (СВІ) та функціональні (SMBM) індикатори формують комплексну діагностичну модель. Вона дозволяє охопити багатовимірний характер синдрому та відобразити як загальні тенденції, так і специфіку індивідуальних профілів емоційного виснаження у студентському середовищі.



Графік 2. Кореляційні зв'язки між основними шкалами вигорання

Отримані результати дозволяють стверджувати, що ключові компоненти синдрому емоційного вигорання формують цілісну й взаємопов'язану систему, у якій фізичне виснаження, емоційна втома та когнітивні порушення не існують ізольовано, а взаємно зумовлюють і посилюють один одного. Кореляційні зв'язки між окремими шкалами різних методик свідчать про те, що зниження енергії, втрата мотивації, порушення концентрації та відчуття неефективності є частинами єдиного психоемоційного процесу, який розгортається в умовах хронічного стресу та нестачі відновлювальних ресурсів.

Це узгоджується з провідними теоретичними моделями (зокрема, моделлю «вимоги–ресурси» Bakker & Demerouti та концепцією збереження ресурсів Хобфолла), які розглядають вигорання як системну відповідь організму на дисбаланс між навантаженням і наявними ресурсами. Таким чином, отримані емпіричні дані підтверджують необхідність використання інтегративного підходу до діагностики синдрому: лише поєднання структурного, динамічного, контекстуального та функціонального аналізу дає

змогу всебічно охопити природу вигорання. Це, своєю чергою, обґрунтовує доцільність комплексного підходу і до його профілактики — із залученням психоосвітніх, соціально-підтримувальних та індивідуально-психологічних інтервенцій.

### **3.4. Вплив додаткових чинників на рівень емоційного вигорання**

Окрім індивідуально-психологічних характеристик, рівень емоційного вигорання студентської молоді значною мірою детермінується соціальними, академічними, економічними та макросоціальними чинниками. Зовнішні обставини створюють фонове середовище, в якому формуються або активізуються симптоми синдрому, впливаючи на швидкість його розвитку та глибину проявів. У межах цього підрозділу здійснено аналіз умов навчання та життєдіяльності студентів, що потенційно сприяють як виникненню, так і послабленню ознак емоційного вигорання.

Аналіз анкет та якісних відповідей показав, що понад 70% студентів вказували на значний вплив повномасштабної війни в Україні на свій психоемоційний стан. Хронічна тривога, регулярні повітряні тривоги, вимушене переміщення, втрата житла, розрив соціальних зв'язків і постійне інформаційне перенавантаження виступають стабільними джерелами психоемоційної напруги. Це знайшло емпіричне підтвердження у результатах опитувань: найвищі показники зафіксовано за шкалою емоційного виснаження (MBI-SS), а також у фазах «Напруження» і «Виснаження» за методикою Бойка. У методиці SMBM найвиразніше проявилися шкали емоційного та когнітивного виснаження, що свідчить про функціональне зниження життєвої активності.

Додатково встановлено чітку залежність між курсом навчання та рівнем вигорання. Студенти 3–4 курсів продемонстрували значно вищі показники за шкалами емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень. Цей феномен можна інтерпретувати як наслідок накопиченого академічного тиску, що посилюється необхідністю підготовки до захисту кваліфікаційних робіт, зростанням відповідальності, адаптаційним виснаженням і екзистенційною

невизначеністю щодо майбутнього. За результатами методики Бойка у студентів старших курсів частіше фіксувались фази «редукція обов'язків», «емоційне відчуження» та «особистісна відстороненість», а за методикою СБІ — стабільно високі показники академічного вигорання.

Таким чином, зовнішні умови — особливо в умовах соціальної нестабільності й війни — виступають ключовими факторами ризику. Їхній вплив підсилюється у старшокурсників, що потребує запровадження етапно-диференційованої профілактики з урахуванням вікових і освітніх особливостей студентської популяції.

Близько третини опитаних студентів зазначили, що змушені поєднувати навчання з роботою або волонтерською діяльністю. Така багатозадачність суттєво підвищує навантаження на емоційні, фізичні та часові ресурси особистості. Дані емпіричного дослідження свідчать, що саме ця категорія респондентів демонструвала підвищені значення за шкалою емоційного виснаження (MBI-SS), а також за шкалами фізичного та когнітивного виснаження у методиці SMBM. Крім того, у них частіше проявлялися фази «емоційного дефіциту» і «переживання психотравмуючих обставин» за методикою Бойка, що свідчить про хронічне виснаження на фоні перевантаження та нестачі відновлювальних ресурсів. Показники особистісного вигорання за СБІ також були вищими, що підтверджує глибинний вплив постійного перенавантаження на самооцінку та емоційну стабільність.

Аналіз результатів у гендерному контексті також виявив важливі тенденції. Жінки-студентки продемонстрували значно вищі значення за шкалами емоційного виснаження (MBI-SS), а також за блоками «Напруження» та «Виснаження» у методиці Бойка. Це може бути пояснено більш високим рівнем емоційної чутливості, схильністю до емпатії, а також частішим внутрішнім переживанням складних соціальних подій. Чоловіки, у свою чергу, частіше демонстрували ознаки емоційного дистанціювання, що проявлялося у вищих показниках за фазою «редукція обов'язків» у методиці Бойка, а також за шкалою цинізму у MBI-SS. Такі результати можуть бути пов'язані з

намаганням захиститися від емоційного навантаження шляхом раціоналізації або зниження включеності у взаємодію.

Окрему категорію чинників становлять труднощі, пов'язані з організацією освітнього процесу. Значна частина респондентів вказала на перевантаження під час сесій, нерегулярність та часту зміну розкладу, несподівані зміни формату занять (наприклад, перехід з очного у дистанційний режим), а також на відсутність або недостатність зворотного зв'язку з боку викладачів. Ці фактори суттєво знижують відчуття контролю над навчальним процесом, породжують емоційну фрустрацію, безсилля і тривожність. Відповідно, вищі рівні емоційного вигорання зафіксовано за всіма використаними психодіагностичними інструментами.

Таким чином, поєднання академічного навантаження, соціальної активності, нестабільності організаційних умов та особистісних змін створює складне поле ризику розвитку емоційного вигорання в умовах воєнного часу.

### **3.5. Інтерпретація результатів у контексті психологічних теорій**

Результати емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів, отримані за методиками MBI-SS, В.В. Бойка, Copenhagen Burnout Inventory (CBI) та Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM), дозволяють здійснити комплексну інтерпретацію феномену у межах провідних психологічних концепцій. Такий підхід забезпечує не лише описовий, але й пояснювальний аналіз механізмів розвитку синдрому в студентському середовищі, враховуючи як індивідуальні, так і соціокультурні чинники.

Теорія К. Маслач і С. Джексона (1981) розглядає вигорання як тривимірний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію (або цинізм) і зниження особистої ефективності. Отримані дані за методикою MBI-SS свідчать про високу релевантність цієї моделі для студентської вибірки. Найвищі середні значення були зафіксовані саме за шкалою емоційного виснаження, що відповідає провідному компоненту в моделі Маслач. Це вказує на тривалий емоційний тиск, пов'язаний із навчальним перевантаженням, дедлайнами та відсутністю стабільної підтримки. Шкала

цинізму виявилася вище у студентів старших курсів, що може свідчити про втрату інтересу до навчання, знецінення академічних цілей і зниження ідентифікації з професійною роллю. Зниження особистої ефективності особливо характерне для респондентів, які сумніваються у своїх знаннях, переживають невпевненість у професійному майбутньому, або відчують нестачу позитивного підкріплення.

Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла (1989) пояснює вигорання як наслідок втрати життєво важливих ресурсів або загрози їх втрати. Ця модель знайшла своє емпіричне підтвердження у даному дослідженні: більшість респондентів демонстрували симптоматику, що відповідає стану ресурсного виснаження. Підвищені значення за фазами «емоційний дефіцит», «редукція обов'язків» і «емоційне відчуження» в методиці Бойка, а також високі показники за шкалами фізичного та емоційного виснаження у SMBM, свідчать про втрату здатності до відновлення ресурсів. Умови війни в Україні, економічна нестабільність, інформаційне перенавантаження та необхідність поєднувати навчання з роботою або волонтерством є факторами, що пришвидшують втрату ресурсів і водночас ускладнюють їх поповнення. Це підтверджує гіпотезу Хобфолла про виникнення «порочного кола вигорання», коли виснаження ресурсів призводить до ще більшої вразливості до стресу.

Таким чином, результати емпіричного дослідження не лише узгоджуються з провідними психологічними моделями, але й демонструють багатовимірну природу емоційного вигорання серед студентської молоді в умовах соціальної напруги. Поєднання кількох діагностичних підходів дозволило виявити як структурні компоненти синдрому, так і динаміку його розвитку, що має важливе значення для розробки превентивних і корекційних програм у системі вищої освіти.

Когнітивна модель стресу Р. Лазаруса і С. Фолкмана (1984) розглядає стрес як результат суб'єктивної оцінки ситуації індивідом: якщо вимоги перевищують наявні ресурси — виникає дистрес, який, у разі тривалого

впливу, може призвести до вигорання. У межах цього дослідження було виявлено, що студенти з низьким рівнем самооцінки, високою тривожністю, тенденцією до негативної інтерпретації подій та песимістичним стилем мислення мали вищі показники емоційного виснаження за шкалами MBI-SS та SMBM. Такі респонденти частіше демонстрували також фази «незадоволеність собою» та «загнаність у клітку» за методикою В.В. Бойка, що є проявами суб'єктивного відчуття безвиході, втрати контролю над ситуацією та зниження впевненості у власних силах. Це підтверджує тісний зв'язок між когнітивною оцінкою подій, особистісними характеристиками та ризиком розвитку емоційного вигорання.

Модель «вимоги–ресурси» (Job Demands–Resources Model, Bakker & Demerouti, 2007) інтерпретує вигорання як наслідок хронічного дисбалансу між високими зовнішніми вимогами (job demands) та обмеженими ресурсами (job resources). У студентському контексті такими вимогами є інтенсивне навчальне навантаження, дедлайни, переїзди, соціальні обов'язки, економічна невизначеність. Ресурсами виступають соціальна підтримка, внутрішня мотивація, час для відпочинку, емоційна стабільність. У межах цього дослідження виявлено, що студенти з обмеженими ресурсами (низький рівень мотивації, ізоляція, фінансові труднощі) та підвищеними вимогами демонстрували найвищі показники емоційного вигорання. Це відображається у високих значеннях за шкалами навчального вигорання та особистісного виснаження (СВІ), а також у виражених фазах «резистенції» та «виснаження» (Бойко), і за показниками когнітивного та фізичного виснаження (SMBM). Таким чином, модель Bakker & Demerouti дозволяє пояснити механізм поступового виснаження студентів, коли постійні вимоги не компенсуються доступом до відновлювальних ресурсів.

Фазова модель вигорання, запропонована В.В. Бойком, дозволяє інтерпретувати емоційне виснаження як поетапний процес, що розвивається у межах трьох основних блоків: напруження, резистенції та виснаження. Результати емпіричного дослідження демонструють високу частотність

виявлення фаз «переживання психотравмуючих обставин», «емоційний дефіцит», «редукція обов'язків» та «емоційне відчуження». У багатьох респондентів спостерігалася не ізольованість окремих фаз, а саме поступове просування від напруження до виснаження, що свідчить про кумулятивний характер синдрому. Це дозволяє стверджувати, що модель Бойка є ефективним інструментом не лише для виявлення ступеня вигорання, а й для діагностики його динаміки, що важливо в контексті інтервенційної роботи.

Методика Copenhagen Burnout Inventory (CBI) дозволила уточнити контекстуальні аспекти вигорання. Згідно з отриманими результатами, найвищі показники зафіксовані у сферах навчального та особистісного вигорання, що повністю відповідає положенням моделі вимоги–ресурси, а також структурній моделі Маслач, де академічне середовище постає як основне джерело стресового тиску. Компонент «вигорання у взаємодії» вказує на зниження толерантності у міжособистісних контактах, втрату емпатії та фрустрацію у комунікативних ситуаціях, що особливо актуально в умовах соціальної ізоляції, дистанційного навчання та зниження емоційної підтримки.

Методика Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM) дозволила розкрити функціональні прояви синдрому вигорання: емоційне, фізичне та когнітивне виснаження. Підвищені показники в усіх трьох доменах свідчать про системне зниження енергетичних ресурсів організму, зменшення здатності до концентрації, ослаблення емоційної стабільності та зниження здатності до адаптації. Ці дані цілком узгоджуються з положеннями теорії збереження ресурсів С. Хобфолла та когнітивної моделі стресу Лазаруса і Фолкмана, які підкреслюють, що тривала втрата чи недоступність ресурсів, за відсутності механізмів відновлення, неминуче веде до психологічного виснаження та порушення функціонального стану особистості.

Загалом, використання вказаних методик у поєднанні з провідними психологічними моделями дозволило не лише діагностувати рівень і структуру емоційного вигорання у студентів, а й виявити внутрішньо

узгоджені патерни його формування, а також розкрити чинники, що сприяють або, навпаки, пом'якшують його прояви.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ**

На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів, отриманих у процесі дослідження, можна сформулювати комплекс психологічних рекомендацій, спрямованих на запобігання емоційному вигоранню студентської молоді. Ці заходи охоплюють індивідуальний, міжособистісний та інституційні рівні профілактики.

### 1. Індивідуальний рівень (для самих студентів)

- Формування навичок саморегуляції та усвідомленості. Рекомендується щоденне використання технік глибокого дихання, м'язової релаксації, медитації або майндфулнес-практик для зниження рівня емоційного напруження.
- Підтримання балансу між навчанням, відпочинком і дозвіллям. Важливо дотримуватися чіткого режиму сну, регулярно відпочивати, уникати надмірного перевантаження.
- Підвищення рівня самоусвідомлення. Ведення щоденника емоцій або самостереження дозволяє ідентифікувати «сигнали виснаження» та своєчасно реагувати на них.
- Розвиток адаптивних копінг-стратегій. Замість уникнення труднощів або емоційного пригнічення, слід практикувати конструктивне розв'язання проблем, звернення по допомогу, використання гумору.

### 2. Міжособистісний рівень (взаємодія в студентському середовищі)

- Пошук і підтримка соціальних зв'язків. Наявність довірчих контактів зі співкурсниками, друзями або наставниками знижує ризик ізоляції й підвищує стресостійкість.

- Участь у груповій активності. Колективні проєкти, волонтерські ініціативи або участь у студентських організаціях допомагають зміцнити відчуття залученості та значущості.
  - Емоційна відкритість. Важливо вчитися говорити про свої переживання, просити підтримки й надавати її іншим.
3. Інституційний рівень (рекомендації для університету та викладачів)
- Оптимізація навчального навантаження. Розумне планування сесій, уникнення перевантаження завданнями, можливість гнучкого дедлайну — важливі кроки для профілактики вигорання.
  - Формування культури психологічної підтримки. Психологічна служба університету має бути доступною, помітною та залученою до освітнього процесу. Проведення тренінгів, семінарів та днів ментального здоров'я — ефективні профілактичні інструменти.
  - Підвищення психологічної компетентності викладачів. Ознайомлення педагогів із симптомами вигорання у студентів, розвиток емпатії, вміння надавати емоційну підтримку без шкоди академічним вимогам.

#### Узагальнення

Профілактика емоційного вигорання у студентському середовищі має бути системною, інтегрованою у повсякденне життя молоді та підтримуваною на рівні університетської політики. Застосування вищенаведених рекомендацій може значно знизити ризики розвитку синдрому, покращити психологічне благополуччя студентів і сприяти формуванню здорового освітнього середовища, особливо в умовах воєнної та соціальної нестабільності.

## ВИСНОВКИ

Емоційне вигорання студентської молоді є складним і багатовимірним психологічним явищем, що виникає в результаті тривалого психоемоційного

навантаження, втрати ресурсів та неефективної адаптації до навчального та соціального середовища. У цій роботі було здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз феномену вигорання у студентів, який дозволив поєднати ключові наукові підходи з практичним дослідженням реального стану студентської популяції в умовах соціальної нестабільності, війни та змін у системі освіти.

На основі глибокого аналізу наукової літератури було узагальнено класичні та сучасні підходи до розуміння емоційного вигорання — модель К. Маслач, етапну модель Г. Фрейденбергера, теорію збереження ресурсів С. Хобфолла, модель "вимоги–ресурси" (Bakker & Demerouti), теорію самодетермінації (Deci & Ryan) та концепцію ідентичності Е. Еріксона. Ці теоретичні основи дали змогу окреслити структуру вигорання, механізми його формування, а також чинники, що впливають на його перебіг.

Особливу увагу приділено специфіці прояву синдрому в студентському віці. Встановлено, що саме поєднання вікової емоційної нестабільності, соціальної залежності, активного пошуку ідентичності та браку навичок емоційної саморегуляції створює умови для формування вигорання навіть за помірною рівня зовнішнього навантаження. У цьому контексті студенти виявляються однією з найбільш вразливих до хронічного емоційного виснаження соціальних груп.

Результати емпіричного дослідження, проведеного за допомогою чотирьох валідованих психодіагностичних методик (MBI-SS, методика Бойка, СБІ, SMBM), засвідчили високий рівень поширеності вигорання серед студентів. Виявлено, що основними його проявами є емоційне виснаження, зниження досягнень, деперсоналізація, когнітивна втома та зниження мотивації. Аналіз результатів за курсами показав виразну динаміку: рівень вигорання зростає від 1-го до 4-го курсу, досягаючи пікових значень на завершальних етапах навчання. Це можна пов'язати з посиленням академічного тиску, відповідальністю за вибір професійного шляху,

наближенням до зовнішньої соціалізації та завершенням періоду навчальної підтримки.

У дослідженні також було виявлено кореляційні зв'язки між різними компонентами вигорання. Зокрема, позитивні зв'язки між емоційним виснаженням (MBI-SS), фізичним виснаженням (SMBM), редукцією досягнень та фазами за методикою Бойка свідчать про взаємопідсилення компонентів синдрому, а також про багаторівневу природу цього явища. У структурі психологічних чинників ключову роль відіграють перфекціонізм, низька самооцінка, домінування зовнішньої мотивації, емоційна чутливість, копінг-стратегії уникнення, а також гендерні й темпераментні особливості.

Окреме значення має соціальний та воєнний контекст, у якому відбувалося навчання. Студенти, які проживають у реаліях повномасштабної війни, стикаються з хронічною тривогою, нестачею безпеки, втратами, економічною нестабільністю, соціальною ізоляцією. Усе це створює постійне фонове емоційне напруження, що значно прискорює процес виснаження. Студенти часто вимушені працювати під час навчання, адаптуватися до нових умов проживання або переміщення, вирішувати побутові й психологічні труднощі без належної підтримки.

З огляду на результати дослідження, сформульовано низку практичних рекомендацій щодо профілактики й подолання емоційного вигорання у студентів. До них належать: розвиток навичок саморегуляції, підтримка внутрішньої мотивації, зниження рівня зовнішнього тиску, створення підтримувального академічного середовища, активізація університетських психологічних служб, гнучкість навчального процесу, організація ресурсного дозвілля.

Отже, комплексне вивчення емоційного вигорання студентів на основі поєднання теоретичного аналізу, емпіричного дослідження та практичної інтерпретації результатів підтверджує його актуальність як у науковому, так і в прикладному вимірі. Отримані результати можуть бути використані в роботі

викладачів, кураторів, психологів закладів вищої освіти для розробки ефективної системи підтримки студентів у кризовий період.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Методика та організація досліджень із психології: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
2. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
3. Сергієнко Л.П. Основи наукових досліджень у психології: кваліфікаційні та дипломні роботи. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 240 с.
4. Пономаренко Л.А. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня. Методичні поради. – К.: ВАК України, Видавництво «Толока», 2010. – 80 с.
5. Методика діагностики рівня емоційного вигорання за В.В. Бойком [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://stud.com.ua/127602/pedagogika/metodika\\_diagnostiki\\_rivnya\\_emotsiynogo\\_vigorannya\\_boyko](https://stud.com.ua/127602/pedagogika/metodika_diagnostiki_rivnya_emotsiynogo_vigorannya_boyko)
6. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. – 52 p.
7. Kristensen T. S., Borritz M., Villadsen E., Christensen K. B. The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. – *Work & Stress*, 2005. – Vol. 19(3). – P. 192–207.
8. Shirom A., Melamed S. A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. – *International Journal of Stress Management*, 2006. – Vol. 13(2). – P. 176–200.

9. Хмель Н.Д., Тарасевич В.І. Психологія освіти: Навч. посіб. – К.: ВЦ Академія, 2014. – 312 с.
10. Прихожан А.М., Толстих Н.Н. Психологічна діагностика емоційних станів дітей. – К.: Генеза, 2006. – 272 с.
11. Зеєр Е.Ф. Психологія професійного становлення особистості. – К.: Либідь, 2012. – 328 с.
12. Коваленко А.Б. Психологічні чинники професійного вигорання у педагогів. – К.: ІСДО, 2011. – 144 с.
13. Васильєва Л.В. Емоційне вигорання у студентів: причини, прояви, шляхи подолання. – Психологія і суспільство. – 2019. – № 2. – С. 45–53.
14. Виноградова М.Є. Психологічне здоров'я особистості. – Харків: ХНПУ, 2013. – 240 с.
15. Лазуренко О.В. Психологічні аспекти формування стресостійкості студентів. – Психологія і особистість. – 2016. – № 1. – С. 87–92.
16. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – New York: Springer, 1984. – 456 p.
17. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. – American Psychologist. – 1989. – Vol. 44(3). – P. 513–524.
18. Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. The job demands-resources model of burnout. – Journal of Applied Psychology. – 2001. – Vol. 86(3). – P. 499–512.
19. Піроженко Т.О. Емоційне вигорання студентів: особистісні чинники. – Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2020. – № 68. – С. 113–117.
20. Яковенко Н.В. Психопрофілактика емоційного вигорання у студентів. – Наукові записки ТНПУ. – 2017. – № 4. – С. 221–225.
21. Самойленко О.М. Психологія емоційного вигорання в освітньому середовищі. – К.: Освіта України, 2020. – 176 с.
22. Петухова Л.П. Емоційна саморегуляція студентів: навчальний посібник. – Тернопіль: ТНПУ, 2018. – 110 с.

23. Boyko V.V. Energy and burnout: A psychodiagnostic method. – *Journal of Educational Psychology*. – 1997. – Vol. 42(1). – P. 78–84.
24. Pines A.M., Aronson E. *Career Burnout: Causes and Cures*. – New York: Free Press, 1988. – 270 p.
25. Schaufeli W.B., Enzmann D. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. – London: Taylor & Francis, 1998. – 236 p.
26. Halbesleben J.R.B., Buckley M.R. Burnout in organizational life. – *Journal of Management*. – 2004. – Vol. 30(6). – P. 859–879.
27. Etzion D. Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. – *Journal of Applied Psychology*. – 1984. – Vol. 69(4). – P. 615–622.
28. Maslach C., Leiter M.P. *Burnout*. – San Francisco: Jossey-Bass, 2008. – 256 p.
29. Burke R.J., Richardsen A.M. Sources of stress and burnout among university students. – *Educational Research*. – 1993. – Vol. 35(3). – P. 259–269.
30. Acker G.M. The impact of clients' mental illness on social workers' burnout. – *Social Work in Health Care*. – 2012. – Vol. 51(7). – P. 580–597.
31. Сидоренко О.В. Стрес як фактор ризику емоційного вигорання студентів. – *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. – 2021. – № 4. – С. 92–97.
32. Leiter M.P., Maslach C. Burnout and health. In: *The Handbook of Work and Health Psychology*. – Wiley, 2002. – P. 415–429.
33. Salanova M., Schaufeli W.B. A cross-national study of the causes and consequences of burnout. – *International Journal of Psychology*, 2000. – Vol. 35(3). – P. 303–315.
34. Cherniss C. *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. – Beverly Hills: Sage, 1980. – 191 p.
35. Kahill S. Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. – *Canadian Psychology*, 1988. – Vol. 29(3). – P. 284–297.

36. Cordes C.L., Dougherty T.W. A review and integration of research on job burnout. – *Academy of Management Review*, 1993. – Vol. 18(4). – P. 621–656.
37. Шевченко Н.Л. Особливості емоційного вигорання студентів гуманітарних спеціальностей. – *Психологія і особистість*. – 2020. – № 2. – С. 45–51.
38. Олійник В.В. Соціально-психологічні чинники емоційного вигорання студентської молоді. – *Соціальна психологія*. – 2018. – № 1. – С. 72–80.
39. Гриневич О.М. Емоційна саморегуляція в умовах освітнього середовища. – *Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка*. – 2019. – № 5. – С. 61–68.
40. Савченко Л.Є. Психологічні засади профілактики вигорання у студентів. – *Актуальні проблеми психології*. – 2017. – Т. 12. – С. 115–120.
41. Dyrbye L.N., Thomas M.R., Shanafelt T.D. Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. – *Mayo Clinic Proceedings*, 2005. – Vol. 80(12). – P. 1613–1622.
42. Golembiewski R.T., Munzenrider R., Stevenson J.G. Phases of burnout: Developments in concepts and applications. – New York: Praeger, 1986. – 179 p.
43. Halbesleben J.R.B. Sources of social support and burnout: A meta-analytic test. – *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 91(5). – P. 1134–1145.
44. Schaufeli W.B., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. Burnout and engagement in university students. – *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2002. – Vol. 33(5). – P. 464–481.
45. Баранова Л.Е. Психологічні ресурси подолання синдрому вигорання. – *Психологічні перспективи*. – 2021. – № 38. – С. 102–107.
46. Лук'яненко Т.В. Емоційна вразливість і адаптація студентів. – *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. – 2020. – № 46(49). – С. 55–62.

47. Weiss H.M., Cropanzano R. Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. – *Research in Organizational Behavior*, 1996. – Vol. 18. – P. 1–74.
48. Felton J.S. Burnout as a clinical entity – its importance in health care workers. – *Occupational Medicine*, 1998. – Vol. 48(4). – P. 237–250.
49. Taris T.W., Le Blanc P.M., Schaufeli W.B., Schreurs P.J.G. Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? – *Psychological Reports*, 2005. – Vol. 97(3). – P. 799–810.
50. Montgomery A., Panagopoulou E., Esmail A., Richards T., Maslach C. Burnout in healthcare: The case for organisational change. – *BMJ*, 2019. – Vol. 366. – 14774.
51. Shoji K., Lesniewska M., Smoktunowicz E., Bock J., Luszczynska A., Benight C.C., Cieslak R. What comes first, job burnout or secondary traumatic stress? – *Psychological Trauma*. – 2015. – Vol. 7(6). – P. 593–600.
52. Thomas N.K. Resident burnout. – *JAMA*, 2004. – Vol. 292(23). – P. 2880–2889.
53. Winstanley S., Whittington R. Aggression towards health care staff in a UK general hospital: variation among professions and departments. – *Journal of Clinical Nursing*. – 2004. – Vol. 13(1). – P. 3–10.
54. Приймаченко Г.І. Соціальні джерела емоційного виснаження студентів. – *Вісник психології і педагогіки*. – 2021. – № 12. – С. 123–128.
55. Шульга Т.М. Психологічне благополуччя та вигорання: зв'язки і залежності. – *Психологія і сучасність*. – 2020. – № 3. – С. 73–78.
56. Holmqvist R., Jeanneau M. Burnout and psychiatric staff's feelings towards patients. – *Psychiatry Research*. – 2006. – Vol. 145(2-3). – P. 207–213.
57. van Dam A. Subgroup analysis in burnout: Relations between fatigue, anxiety, and depression. – *Psychological Reports*. – 2005. – Vol. 96(2). – P. 491–502.

## ДОДАТОК А

I	K	МВ	МВІ_	МВ	Бойк	Бойк	Бойк	СВІ	СВІ	СВІ	SM	SMB
D	y	I_E	Депер	I_P	о_На	о_Ре	о_Ви	_Ос	_На	_Вза	ВМ	М_К
	р	моц	соналі	еду	пруж	зисте	снаж	обис	вчал	ємод	_Фіз	огніт
	с	ійне	зація	кція	ення	нція	ення	тісне	ьне	ійне	ичн	ивне
		вис		дос				виго	виго	виго	е	висн
		наж		ягн				ранн	ран	ранн	висн	ажен
		енн		ень				я	ня	я	аже	ня
		я									ння	
I	1	3.99	2.3208	3.79	3.888	1.948	2.971	4.17	5.85	3.27	4.30	3.532
D		671	26	103	234	975	005	1281	467	2082	2831	687
		4		2					3			
I	1	3.36	2.6143	2.09	2.257	2.762	3.239	5.28	5.57	2.44	1.94	1.685
D		173	41	061	127	316	819	6013	980	446	4352	618
		6		3					7			
I	1	4.14	1.6936	4.40	2.022	3.505	4.547	3.48	3.77	1.79	3.93	3.656
D		768	65	279	018	985	294	0364	593	3554	5765	567
		9		4					2			
I	1	5.02	1.6037	1.59	3.730	3.938	4.410	4.04	4.87	3.60	5.02	4.191
D		303	93	814	72	906	37	1883	441	3464	9882	202
				9					4			
I	1	3.26	3.6125	3.58	2.954	1.459	3.779	4.35	4.58	2.64	0.33	3.154
D		584	26	685	191	644	098	9158	083	3649	4027	778
		7		7					8			
I	1	3.26	4.1562	5.19	3.985	2.498	3.917	3.15	5.23	1.97	2.34	4.764
D		586	4	045	401	599	327	8657	176	7746	3726	475
		3		6					8			

I	1	5.07	2.7279	2.00	3.720	2.330	5.077	3.84	3.13	2.75	3.99	1.848
D		921	9	946	561	066	665	6502	156	3427	2487	832
		3		4					9			
I	1	4.26	3.8035	2.43	3.119	2.116	3.208	3.61	4.61	2.31	3.05	1.330
D		743	33	370	888	005	429	3852	744	8452	6346	88
		5		2					6			
I	1	3.03	3.1616	3.09	2.268	5.018	4.347	3.70	4.95	5.08	3.74	0.743
D		052	36	965	527	545	097	7444	258	7142	5375	408
		6		1					2			
I	1	4.04	2.1548	2.49	1.533	3.385	3.597	2.74	2.41	4.28	2.57	4.345
D		256	8	652	668	978	807	9689	713	164	5218	649
				4					4			
I	1	3.03	3.1613	1.44	2.708	1.386	3.582	3.62	2.93	3.39	3.40	3.419
D		658	96	933	834	939	319	6961	506	2027	3908	802
		2		7					7			
I	1	3.03	4.3380	3.06	4.142	4.001	4.898	4.14	2.16	4.87	3.11	2.638
D		427	37	856	039	434	777	7798	469	9944	3187	857
				3					1			
I	1	3.74	2.7641	1.93	3.435	5.446	4.625	5.19	3.75	3.47	4.70	3.007
D		196	74	769	503	587	416	6258	753	7368	1338	965
		2		6					4			
I	1	1.58	4.3646	3.47	1.829	4.138	4.613	4.65	4.64	2.53	3.60	1.461
D		672	44	359	687	958	51	5198	578	8716	5305	962
				2					8			
I	1	1.77	0.1802	2.08	3.390	1.076	5.105	5.96	5.35	4.92	3.70	5.390
D		508	55	057	499	756	479	8501	212	3124	5123	327
		2		6					1			
I	2	2.93	3.6219	4.54	3.623	2.318	3.821	2.75	4.06	3.93	2.80	2.842
D		771	03	993	849	919	004	5918	668	891	5748	143

		2		4					5			
I	2	2.48	2.8870	2.21	2.227	4.420	4.481	4.55	5.46	2.36	2.71	2.820
D		716	47	674	757	293	953	9553	575	2754	4873	334
		9		7					4			
I	2	3.81	2.5009	2.67	3.369	2.050	3.489	3.80	2.75	3.20	2.78	3.498
D		424	93	793	098	797	733	1676	790	9661	093	343
		7		8					9			
I	2	2.59	2.8917	3.81	3.264	3.432	4.124	6	2.46	2.52	3.77	3.229
D		197	61	351	03	583	166		695	4382	3343	11
		6		7					6			
I	2	2.08	0.8124	1.76	1.942	3.829	3.669	2.71	3.95	2.01	2.79	2.946
D		769	31	913	733	561	857	0872	000	72	4819	272
		6		6					7			
I	2	4.96	2.5803	3.22	3.593	1.787	3.896	2.67	4.34	4.32	3.64	1.830
D		564	28	746	566	683	996	6306	565	6178	773	478
		9							9			
I	2	3.27	3.1571	4.30	3.816	2.828	4.395	2.94	3.97	5.30	5.79	3.218
D		422	13	714	863	57	157	0668	057	9417	0481	615
		4		3					5			
I	2	3.56	4.2778	1.39	4.391	0	2.981	1.26	2.13	2.00	4.34	4.770
D		752	94	251	356		779	3715	930	1432	535	227
		8		7					2			
I	2	2.07	2.2817	3.18	4.359	1.670	5.892	3.02	3.91	3.96	2.90	4.179
D		525	3	463	182	735	387	1669	979	2969	8772	962
		2		4					2			
I	2	2.95	1.9915	3.25	1.684	2.596	2.793	2.76	2.82	2.74	4.74	4.452
D		561	06	988	564	918	983	4954	597	9357	1457	505
		7		3					7			
I	2	3.61	2.2982	3.78	2.168	1.402	2.585	3.76	4.60	2.91	2.81	2.137

D		092 3	43	182 3	392	66	811	5433	270 5	2875	031	663
I	2	2.34	3.7154	1.76	3.766	4.858	4.958	3.97	4.32	2.80	0.85	1.611
D		900 6	02	304 9	539	894	111	5932	993 8	7606	4251	435
I	2	3.87	3.1287	1.67	3.765	1.183	4.591	5.66	3.15	2.53	2.09	2.561
D		569 8	51	954 3	165	83	663	3788	410 8	6009	0296	634
I	2	2.89	2.2702	3.52	3.766	2.371	4.424	4.64	3.53	3.44	1.05	2.761
D		936 1	4	194 2	552	947	12	5466	752	8522	505	297
I	2	3.20	3.3132	3.29	6	3.056	4.428	2.96	3.04	2.56	2.87	3.903
D		830 6	67	698 5		889	346	5406	670 8	905	8184	611
I	3	2.89	2.8970	3.25	3.827	4.629	3.787	2.61	3.94	3.67	3.32	0.838
D		829 3	78	049 3	98	528	753	1744	358 9	0457	2102	289
I	3	5.35	3.7686	3.34	4.449	1.176	2.902	4.14	4.85	3.34	5.31	4.382
D		227 8	45	644 8	122	965	746	1111	962 8	9762	1725	505
I	3	3.48	2.0979	2.31	4.249	4.295	3.875	2.14	3.11	3.16	3.69	2.526
D		650 3	47	997 5	402	797	805	7743	284 7	1052	2313	191
I	3	2.44	2.4723	3.23	3.916	2.912	3.122	5.61	4.45	2.49	3.03	2.230
D		228 9	38	225 4	53	28	838	4605	364 2	2436	7079	431
I	3	4.32	2.4078	3.29	2.853	1.722	4.775	4.89	3.52	2.82	4.29	1.586
D		254 5	92	307 2	204	19	12	7384	276 8	3229	5287	685

I	3	2.27	1.3364	2.28	4.034	3.454	3.652	3.08	3.28	4.15	0.64	0.879
D		915	85	564	866	524	943	3907	641	5391	6638	658
		6		9					4			
I	3	3.70	3.0961	4.86	2.349	3.138	2.974	1.71	3.90	3.90	3.58	3.605
D		886	2	577	892	872	503	5552	367	0917	2737	488
		4		5					3			
I	3	1.54	3.0610	3.47	2.939	2.179	3.478	5.08	3.06	2.42	4.22	2.780
D		033	55	383	5	74	614	926	828	2445	5038	65
				3					2			
I	3	2.17	2.8051	1.80	2.666	2.983	4.212	3.47	3.50	3.49	1.52	1.281
D		181	13	869	1	763	931	4006	171	9332	5697	043
		4		7					6			
I	3	3.69	2.5654	3.65	3.290	2.437	3.236	4.96	2.92	4.15	4.67	1.275
D		686	13	655	062	624	275	1598	191	1387	2505	413
		1		4								
I	3	4.23	1.3846	2.02	5.746	3.036	2.977	1.84	5.76	1.73	3.70	2.330
D		846	29	531	124	221	78	613	825	0595	6196	637
		7		8					3			
I	3	3.67	2.3793	3.78	1.146	3.694	4.043	2.94	4.03	3.94	2.80	4.535
D		136	55	708	008	557	687	0687	173	336	1655	924
		8		5					7			
I	3	3.38	2.4572	4.15	3.954	4.803	4.044	3.60	3.37	2.73	4.05	2.414
D		435	85	859	886	22	967	5768	024	7376	9338	45
		2		6					7			
I	3	3.19	1.9977	2.17	1.426	1.414	3.293	3.65	4.19	3.97	6	1.046
D		889	23	931	013	621	057	1679	258	0599		543
		6		8					2			
I	3	2.02	2.6387	3.96	2.680	5.459	3.328	3.10	3.89	2.63	3.51	2.429
D		147	14	337	875	64	962	4928	890	6741	824	683

		8		6					5				
I	4	2.78	3.2040	3.41	4.397	0.557	4.032	4.28	3.80	1.59	3.59	2.400	
D		015	51	278	846	495	05	5135	112	5118	7865	004	
		6		1					7				
I	4	3.03	4.6861	3.82	3.270	2.717	2.351	2.42	4.55	1.77	2.74	0	
D		936	86	206	708	858	916	5618	275	2458	8767		
		1											
I	4	4.55	2.9745	4.89	2.014	3.605	2.392	3.44	4.68	3.44	2.28	2.640	
D		712	78	679	481	981	536	3383	175	8085	0187	276	
		2		3					7				
I	4	3.84	3.0575	2.75	2.413	3.237	3.081	3.73	3.52	3.65	4.29	2.445	
D		361	5	461	166	19	556	2325	254	9723	6403	972	
		8		2					9				
I	4	1.73	2.7255	2.24	3.947	2.152	3.586	4.16	3.48	2.49	2.27	3.465	
D		696	54	626	558	761	553	5883	176	5683	2699	827	
				4					4				
I	4	3.82	0.8812	2.11	2.396	2.650	4.110	4.38	3.75	4.03	3.38	4.733	
D		408	29	048	597	253	908	2776	245	8592	5879	852	
		4		6					3				
I	4	3.11	2.7734	2.18	3.438	2.308	5.275	2.36	1.92	1.73	2.72	3.939	
D		491	86	419	104	399	356	2894	827	848	6811	222	
		8							1				
I	4	2.82	2.8602	2.92	3.250	2.192	4.657	1.91	2.63	3.33	3.87	2.404	
D		307	3	289	129	762	66	2474	632	392	4776	222	
		8		8					8				
I	4	4.11	5.2632	3.34	2.483	3.919	3.640	5.00	5.23	2.18	3.70	1.482	
D		167	42	115	24	523	061	5445	018	8984	0395	822	
		6		2					7				
I	4	4.53	2.6076	3.27	5.558	3.328	3.780	3.96	5.48	2.74	4.54	5.530	

D		1	39	669	338	419	984	5545	047	8164	5048	696
				1					1			
I	4	4.43	3.1015	3.82	3.897	2.068	2.797	2.77	3.77	3.44	2.68	2.765
D		128	47	718	311	508	471	6665	586	7399	798	14
				3					8			
I	4	2.66	2.7652	3.01	0.972	3.979	3.781	5.30	4.51	2.53	2.97	2.715
D		078	88	300	343	52	487	6267	890	9587	615	322
		2		2					1			
I	4	3.19	1.6313	4.45	3.405	3.268	3.511	3.72	4.28	3.01	2.12	2.673
D		078	22	353	1	759	341	7242	012	5444	5484	462
		8		4					5			
I	4	3.83	3.9428	2.73	2.472	3.875	4.122	4.89	6	4.40	2.76	2.917
D		126	23	534	035	435	719	7227		6293	6848	893
		3		3								
6	4	4.47	3.5519	5.72	4.137	3.655	2.972	3.67	5.00	2.82	3.75	2.541
0		554	33	016	677	555	769	427	761	3108	2761	204
		5		9					7			

### ДОДАТОК В

Шкала	Середнє	Стандартне відхилення
МВІ_Емоційне виснаження	3.345345	0.908521
МВІ_Деперсоналізація	2.796317	0.943363
МВІ_Редукція досягнень	3.091914	0.996103
Бойко_Напруження	3.238529	1.063259
Бойко_Резистенція	2.894732	1.207235
Бойко_Виснаження	3.837664	0.761513

СВІ_Особистісне вигорання	3.741169	1.094176
СВІ_Навчальне вигорання	3.982289	0.993507
СВІ_Взаємодійне вигорання	3.132654	0.9001
SMBM_Фізичне виснаження	3.298584	1.151036
SMBM_Когнітивне виснаження	2.812269	1.217014

### ДОДАТОК С

Шкала	Курс 1	Курс 2	Курс 3	Курс 4
МВІ — Емоційне виснаження	3.510349	3.113358	3.227566	3.530109
МВІ — Деперсоналізація	2.843862	2.781907	2.491053	3.068444
МВІ — Редукція досягнень	2.847267	2.962817	3.176429	3.381144
Бойко — Напруження	2.999126	3.44931	3.302038	3.203642
Бойко — Резистенція	3.001046	2.520685	3.155969	2.901228
Бойко — Виснаження	4.128094	4.035671	3.580532	3.606358
СВІ —	4.133971	3.567424	3.52574	3.737543

Особистісне вигорання				
СВІ — Навчальне вигорання	4.258091	3.63864	3.855746	4.176678
СВІ — Взаємодійне вигорання	3.292453	3.111755	3.243005	2.883402
SMBM — Фізичне виснаження	3.319258	3.066106	3.626437	3.182537
SMBM — Когнітивне виснаження	3.011534	3.117575	2.276239	2.843728

## ДОДАТОК Д

	МВ I_E моц ійн е вис наж енн я	МВІ_ Депер соналі зація	МВ I_P еду кці я дос ягн ень	Бойк о_На пруж ення	Бойк о_Ре зист енці я	Бойк о_Ви снаж ення	СВІ _Ос обис тісн е виго ранн я	СВІ _На вча льн е виг ора ння	СВІ _Вза ємод ійне виго ранн я	SM BM _Фі зич не вис наж енн я	SMB M_K огніт ивне висн ажен ня
МВІ_	1	0.07	0.1	0.15	-0.12	-0.24	-	0.17	0.06	0.31	0.12

Емоційне виснаження			1				0.13				
МВІ_Деперсоналізація	0.07	1	0.25	0.08	0.02	-0.11	-0.02	0.03	-0.19	-0.05	-0.25
МВІ_Редукція досягнень	0.11	0.25	1	-0.01	0.11	-0.28	-0.09	0.19	0.02	0.05	0.01
Бойко_Напруження	0.15	0.08	-0.01	1	-0.18	0.12	-0.16	-0.02	-0.12	0.03	0.15
Бойко_Резистенція	-0.12	0.02	0.11	-0.18	1	0.13	0.03	0.15	0.1	-0.06	-0.23
Бойко_Виснаження	-0.24	-0.11	-0.28	0.12	0.13	1	0.21	-0.2	0.18	-0.08	0.14
СВІ_Особистісний вигор	-0.13	-0.02	-0.09	-0.16	0.03	0.21	1	0.24	0.01	-0.03	-0.05

ання											
СВІ_Навчальне вигорання	0.17	0.03	0.19	-0.02	0.15	-0.2	0.24	1	-0.02	-0.01	-0.07
СВІ_Взаємодійне вигорання	0.06	-0.19	0.02	-0.12	0.1	0.18	0.01	-0.02	1	0.15	0.03
SMB_M_Фізичне виснаження	0.31	-0.05	0.05	0.03	-0.06	-0.08	-0.03	-0.01	0.15	1	0.16
SMB_M_Когнітивне виснаження	0.12	-0.25	0.01	0.15	-0.23	0.14	-0.05	-0.07	0.03	0.16	1