

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра експериментальної та прикладної психології

**Академічне вигорання як медіатор взаємозв'язку між дезадаптивним
перфекціонізмом і сприйнятим стресом у студентів в умовах воєнного стану**

Кваліфікаційна робота

Студентки 4 курсу ОР Бакалавр
(спеціальність 053 «Психологія»,
освітня програма «Психологія»

Кириєнко Анастасії Романівни

Науковий керівник:

кандидат філософських наук,
доцент, доцент кафедри
експериментальної та прикладної
психології

Кондратьєва Вероніка Ігорівна

Роботу рекомендовано до захисту на ЕК №_

Протокол №_____ від _____ року

Завідувачка кафедри експериментальної та прикладної психології

_____ **Каріне МАЛИШЕВА**

Київ – 2026

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1.....	9
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ, АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ ТА СПРИЙНЯТОГО СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ.....	9
1.1. Феномен перфекціонізму в структурі особистості: адаптивні та дезадаптивні аспекти.....	9
1.2. Академічне вигорання як чинник дезадаптації студентської молоді в освітньому процесі.....	16
1.3. Сприйнятий стрес та особливості психоемоційного функціонування студентів в умовах воєнного стану.....	22
Висновки до розділу 1	28
РОЗДІЛ 2.....	31
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	31
2.1. Організаційно-процедурні аспекти емпіричного дослідження	31
2.2. Соціально-демографічна характеристика вибірки дослідження	35
2.3. Теоретико-методичне обґрунтування дослідницького інструментарію.....	40
Висновки до розділу 2	47
РОЗДІЛ 3.....	50
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ ЯК МЕДІАТОРА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА СПРИЙНЯТОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ.....	50
3.1. Особливості розподілу та специфіка прояву перфекціонізму, сприйнятого стресу й академічного вигорання у студентів.....	50
3.2. Кореляційний аналіз взаємозв'язку дезадаптивного перфекціонізму, академічного вигорання та сприйнятого стресу студентської молоді	55
3.3. Перевірка медіаційної моделі взаємозв'язку дезадаптивного перфекціонізму зі сприйнятим стресом, опосередкованого академічним вигоранням	60
3.4. Типологічні профілі студентів за показниками перфекціонізму, вигорання та стресу.....	69
Висновки до розділу 3	75
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81
ДОДАТКИ.....	87

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено медіаційну роль академічного вигорання у взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом студентів в умовах воєнного стану. Теоретичний аналіз охоплює три конструкти: перфекціонізм (APS-R), чотирикомпонентний синдром вигорання (BAT-S) та сприйнятий стрес (PSS-10). Обґрунтовано медіаційний ланцюжок: дезадаптивний перфекціонізм → академічне вигорання → підвищений стрес.

Емпіричне дослідження проведено у березні 2026 року ($N = 219$ студентів українських ЗВО, 17-25 років). Застосовано методи описової статистики, критерій Шапіро-Вілка, рангові кореляції Спірмена, медіаційний аналіз методом bias-corrected bootstrap (5000 ітерацій) та кластерний аналіз (метод Варда і k-середніх).

Підтверджено, що академічне вигорання є повним медіатором між перфекціоністською невідповідністю та сприйнятим стресом: ефект реалізується через Виснаження ($\beta = ,092$) та Емоційні порушення ($\beta = ,072$), тоді як прямий зв'язок втрачає значущість. Кластерний аналіз виділив три профілі: «Дисфункційні перфекціоністи» (26%), «Адаптивні перфекціоністи» (39%) та «Неперфекціоністи» (36%). Наукова новизна полягає у першій емпіричній верифікації цієї моделі на українській вибірці в умовах воєнного стану.

Результати можуть використовуватися психологічними службами ЗВО для ідентифікації студентів групи ризику та розробки профілактичних програм.

Ключові слова: академічне вигорання, дезадаптивний перфекціонізм, перфекціоністська невідповідність, сприйнятий стрес, медіаційний аналіз, студенти, воєнний стан, BAT-S, APS-R, PSS-10.

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна вища освіта в Україні функціонує в умовах безпрецедентного екзистенційного виклику. Повномасштабна війна докорінно змінила освітній простір, змусивши заклади вищої освіти адаптувати навчальний процес до безпекових умов через впровадження різних форматів навчання – дистанційного, змішаного та очного. Кожен із цих форматів в умовах воєнного стану висуває особливі вимоги до адаптаційних можливостей студентів, нерідко посилюючи їхню соціальну ізоляцію, когнітивне перевантаження та загальну дезорганізацію звичного життя. Психологічне благополуччя студентської молоді за останні роки зазнало значної деградації, що проявляється у стійкому зростанні рівнів тривоги, депресивних станів, фрустрованості та симптомів хронічного психоемоційного виснаження.

У цьому контексті особливої уваги потребує вивчення індивідуально-психологічних рис особистості, які в екстремальних умовах середовища можуть виступати як внутрішніми чинниками резильєнтності, так і предикторами глибокої дезадаптації. Однією з таких ключових рис є перфекціонізм. У сучасній науковій парадигмі він розглядається як складний багатовимірний конструкт, де критичним для ментального здоров'я та збереження особистісних ресурсів є не саме прагнення до високих стандартів чи самовдосконалення, а дезадаптивний аспект цього феномену – суб'єктивне, хронічне переживання невідповідності власним або нав'язаним ззовні очікуванням (перфекціоністська невідповідність).

В умовах тривалих воєнних дій, коли об'єктивні деструктивні обставини (повітряні тривоги, безпекові загрози, вимушені міграційні процеси, побутові труднощі) роблять досягнення ідеальних або навіть звичних раніше результатів об'єктивно неможливим, студенти з вираженим дезадаптивним перфекціонізмом потрапляють у

пастку хронічного когнітивного дисонансу. Намагання підтримувати бездоганну академічну успішність та тотальний контроль над діяльністю на тлі зовнішнього хаосу призводить до системного виснаження внутрішніх психічних ресурсів особистості. Як наслідок, у студентів стрімко розвивається академічне вигорання, що характеризується втратою інтересу до навчання, ментальною дистанційованістю та емоційним спустошенням.

Розвиток цього синдрому, у свою чергу, блокує механізми психологічного захисту та копіngu, що призводить до суттєвого зниження стресостійкості молоді. Академічне вигорання починає виконувати функцію внутрішнього медіатора (посередника), який трансформує базову особистісну вразливість (дезадаптивний перфекціонізм) у тривале суб'єктивне переживання високого рівня сприйнятого стресу. Таким чином, виникає складний деструктивний ланцюг психологічної дезадаптації особистості в умовах тривалого воєнного стану, дослідження якого є критично важливим для розуміння внутрішньої динаміки стресових станів сучасної студентської молоді.

Мета дослідження: виявити та емпірично обґрунтувати медіаційну роль академічного вигорання у взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом та сприйнятим стресом у студентів, які навчаються в умовах воєнного стану.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що дезадаптивний компонент перфекціонізму, представлений перфекціоністською невідповідністю, позитивно пов'язаний зі сприйнятим стресом студентів, а академічне вигорання опосередковує цей зв'язок.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення перфекціонізму, академічного вигорання та сприйнятого стресу у студентів.

2. Визначити особливості сприйнятого стресу та рівні прояву компонентів академічного вигорання у студентів під час навчання в умовах воєнного стану.

3. Дослідити взаємозв'язки між компонентами перфекціонізму, сприйнятим стресом та академічним вигоранням студентів.

4. Проаналізувати роль академічного вигорання як медіатора (посередника) у взаємозв'язку між перфекціоністською невідповідністю та сприйнятим стресом студентів.

5. Виокремити типологічні профілі студентів за показниками перфекціонізму, академічного вигорання та сприйнятого стресу для визначення груп ризику психоемоційної дезадаптації.

Об'єкт дослідження: психоемоційне функціонування студентської молоді в умовах воєнного стану.

Предмет дослідження: роль академічного вигорання як медіатора взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом у студентів в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань у роботі було використано комплекс методів:

- *Теоретичні методи:* аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових джерел.

- *Емпіричні (психодіагностичні) методи:* метод тестування з використанням стандартизованого інструментарію:

1. «Almost Perfect Scale-Revised» (APS-R, Р. Слейні) – для діагностики адаптивних (високі стандарти, прагнення до порядку) та дезадаптивних (перфекціоністська невідповідність) компонентів перфекціонізму;

2. «Perceived Stress Scale» (PSS-10, Ш. Коен) – для визначення суб'єктивного рівня психологічного стресу респондентів;

3. «Burnout Assessment Tool» (BAT-S, В. Шайфелі) – для оцінки інтегрального рівня та окремих субшкал академічного вигорання (виснаження, емоційні порушення, когнітивні порушення, відчуження);

- *Методи математичної статистики:* перевірка нормальності розподілу ознак за допомогою критерію Шапіро-Вілка; описова статистика; кореляційний аналіз за критерієм Спірмена; медіаційний аналіз із застосуванням методу bias-corrected bootstrap (5000 ітерацій) на трьох послідовних моделях, а також кластерний аналіз (ієрархічний метод Варда та метод k-середніх). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного забезпечення Jamovi (версія 2.3.28)

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі закладів вищої освіти України. Загальний обсяг емпіричної вибірки склав 219 студентів віком від 17 до 25 років. До вибірки увійшли респонденти, які під час воєнного стану навчаються за різними організаційними формами освітнього процесу: очною, змішаною та дистанційною.

Наукова значущість теми. Головний теоретичний внесок роботи пов'язаний із розширенням та поглибленням наукових уявлень про внутрішньоособистісні механізми, які зумовлюють трансформацію особистісної вразливості студентів у хронічне психоемоційне напруження під час війни. У дослідженні теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано трикомпонентну медіаційну модель, яка доводить, що дезадаптивний перфекціонізм (перфекціоністська невідповідність) впливає на суб'єктивне переживання стресу молоді опосередковано – через запуск і посилення конкретних когнітивно-емоційних симптомів академічного вигорання, а саме виснаження та емоційних порушень. Крім того, за допомогою кластерного аналізу

вперше здійснено типологізацію респондентів, що дозволило виділити та якісно описати три стійкі групи студентів за специфікою поєднання у них індивідуальних рівнів перфекціонізму, вигорання та сприйнятого стресу в умовах воєнного стану.

Практичне значення дослідження полягає у можливості безпосереднього використання отриманих даних для вдосконалення роботи психологічних служб ЗВО. Результати дослідження дозволяють фахівцям вчасно ідентифікувати групи ризику серед студентської молоді, зокрема осіб із високою перфекціоністською «невідповідністю» за шкалою APS-R, та впроваджувати точкові профілактичні інтервенції. Практичні матеріали роботи можуть бути використані для розробки психокорекційних заходів, спрямованих на розвиток навичок емоційної саморегуляції, подолання симптомів академічного вигорання та зниження хронічного психоемоційного напруження студентів незалежно від формату організації їхнього навчання.

Надійність і достовірність результатів забезпечується використанням валідизованого психодіагностичного інструментарію, достатнім обсягом емпіричної вибірки (219 респондентів), а також застосуванням коректних методів математичної статистики у програмі Jamovi. Достовірність висновків підтверджується послідовним аналізом даних, що включав перевірку розподілу за критерієм Шапіро-Вілка, розрахунок кореляцій Спірмена, проведення кластеризації методом Варда та верифікацію тримодельного медіаційного аналізу із застосуванням bootstrap-процедури.

Структура роботи. Дипломна робота складається з анотації, вступу, трьох розділів (теоретичного, методичного та емпіричного), висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 96 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ, АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ ТА СПРИЙНЯТОГО

СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ

1.1. Феномен перфекціонізму в структурі особистості: адаптивні та дезадаптивні аспекти

У сучасних соціокультурних умовах проблема формування та деструктивного прояву перфекціонізму в структурі особистості набуває особливої актуальності. Це пов'язано з тим, що вимоги сучасного суспільства до індивідуальної ефективності, мобільності та результативності діяльності людини постійно зростають. Для студентської молоді, як специфічної соціально-демографічної групи, цей тиск проявляється у необхідності підтримувати високі показники академічної успішності, конкурувати на ринку освітніх послуг, а також невідступно відповідати явним чи прихованим очікуванням викладачів, батьківського середовища та референтної групи.

Сьогодні ситуація суттєво ускладнюється тривалим перебуванням здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану, що характеризується хронічною інформаційною напругою, безпековими загрозами та вимушеною перебудовою звичних життєвих стереотипів. Зазначені чинники створюють потужний додатковий психологічний тиск на когнітивно-емоційну сферу особистості, виснажуючи її адаптаційні ресурси. Саме тому всебічне теоретичне дослідження перфекціонізму, його внутрішньої структури та механізмів функціонування є одним із пріоритетних напрямів сучасної психологічної науки, безпосередньо пов'язаним із завданнями збереження ментального здоров'я та психоемоційного благополуччя студентів.

У психологічній літературі перфекціонізм традиційно розглядається як складний, багатовимірний особистісний конструкт, що характеризується прагненням індивіда до досягнення бездоганності, встановленням надзвичайно високих (іноді недосяжних) стандартів ефективності, а також схильністю до надмірно критичного й амбівалентного ставлення до результатів власної діяльності та частих помилок. Протягом тривалого часу в клінічно орієнтованій психології цей феномен трактувався переважно як деструктивна, невротична риса особистості, що однозначно веде до психопатологізації. Проте, як свідчить аналіз сучасних емпіричних досліджень, перфекціонізм є гетерогенним явищем, яке у своїй структурі поєднує як конструктивні (стимулюючі), так і дезадаптивні (руйнівні) прояви.

Одними з перших, хто заклав міцний теоретичний фундамент багатовимірного підходу до розуміння цього феномену, стали канадські дослідники П. Х'юїтт та Г. Флетт (Hewitt & Flett, 1991). На думку авторів, перфекціонізм не можна обмежувати лише внутрішньоособистісною сферою, оскільки він має виражений міжособистісний контекст. У запропонованій ними тривимірній моделі було виділено такі типи:

1. *перфекціонізм, орієнтований на себе* (self-oriented perfectionism), що полягає у висуванні надмірно високих вимог до власного «Я», жорсткій самокритиці та потужній внутрішній мотивації до успіху;
2. *перфекціонізм, орієнтований на інших* (other-oriented perfectionism), який проявляється у схильності індивіда екстраполювати власні стандарти на оточуючих, очікуючи від них бездоганності у виконання завдань;
3. *соціально приписаний перфекціонізм* (socially prescribed perfectionism), що базується на переконанні особистості в тому, що значущі інші висувають до неї нереалістичні вимоги, яким вона зобов'язана відповідати, щоб отримати прийняття та схвалення.

Як зазначають дослідники, саме соціально приписаний тип найчастіше виступає тригером підвищеної особистісної тривожності, хронічного внутрішнього напруження та депресивних станів, оскільки створює відчуття постійного зовнішнього контролю та неможливості досягти ідеалу.

Розвиток психологічної думки зумовив ще більшу диференціацію цього конструкту. Науковці звернули увагу на те, що високі стандарти діяльності самі по собі не є деструктивними, якщо вони інтегровані в гнучку систему саморегуляції. Значний внесок у розмежування проявів цього феномену зробили Дж. Стоєбер та К. Отто (Stoeber & Otto, 2006), які на основі метааналізу теоретичних підходів обґрунтували концепцію двокомпонентної структури перфекціонізму, виділивши його адаптивний та дезадаптивний аспекти.

Адаптивний перфекціонізм (або перфекціоністські прагнення – *perfectionistic strivings*) відображає здорове прагнення особистості до саморозвитку, високу здатність до самоорганізації, задоволеність власними досягненнями та здатність гнучко коригувати цілі відповідно до мінливих умов середовища. Особистість із переважанням адаптивних тенденцій сприймає помилки не як катастрофу чи свідчення власної неповноцінності, а як природний елемент процесу навчання та особистісного зростання. Такі студенти демонструють вищу стресостійкість, конструктивні копінг-стратегії та легше інтегруються в освітній простір ЗВО.

Натомість дезадаптивний перфекціонізм (або перфекціоністські побоювання – *perfectionistic concerns*) супроводжується ірраціональним страхом перед можливими невдачами, болісною самокритикою, вираженою залежністю власної самооцінки від зовнішнього схвалення та перманентним переживанням власної недостатності. Індивід із дезадаптивними проявами фіксується не на самому процесі досягнення успіху, а на суттєвому уникненні помилок. Навіть за умов об'єктивно бездоганного виконання

складного завдання такий студент залишається незадоволеним результатом, знецінюючи власні зусилля. У таких випадках, як справедливо зазначають дослідники, когнітивні схеми перфекціонізму стають потужним внутрішнім джерелом психологічного дистресу.

Особливе методологічне значення для мого дослідження має концепція, покладена в основу методики «Almost Perfect Scale-Revised» (APS-R), розробленої Р. Слейні та його колегами (Slaney et al., 2001). Автори здійснили успішну спробу операціоналізації конструкту і виділили три його базові компоненти: «Високі стандарти» (High Standards), «Порядок» (Order) та «Невідповідність» (Discrepancy). За визначенням авторів, високі стандарти та порядок складають ядро адаптивного потенціалу особистості. Проте критично важливим для розуміння дезадаптації є саме показник невідповідності.

Перфекціоністська невідповідність відображає стійке когнітивно-емоційне переживання хронічного розриву між власними (або інтерналізованими) високими стандартами та суб'єктивно оцінюваними реальними результатами діяльності. На думку Р. Слейні, саме цей компонент є диференціальним маркером, що відрізняє здорове прагнення до досконалості від руйнівного, невротичного перфекціонізму. Тривала фіксація особистості на цьому відчутті невідповідності породжує стійке когнітивне напруження, яке суттєво знижує психологічні ресурси та заважає гнучкій адаптації особистості.

У студентському середовищі зазначені закономірності виявляються особливо яскраво. Вища школа за своєю природою є простором інтенсивного соціального оцінювання, конкуренції та високих вимог до когнітивної сфери студентів. М. Сапко зазначає, що перфекціонізм студентської молоді безпосередньо пов'язаний із труднощами емоційної саморегуляції та схильністю до гіперболізації стресогенного впливу буденних ситуацій навчального процесу (Сапко, 2022). Студенти з вираженими

дезадаптивними проявами перфекціонізму (високою невідповідністю) демонструють схильність до прокрастинації, постійну незадоволеність результатами сесій та хронічний страх перед публічним оцінюванням.

Аналізуючи специфіку життєдіяльності сучасного українського студентства, необхідно враховувати, що освітній процес під час воєнного стану зазнав радикальних трансформацій, проходячи у змішаному, очному чи дистанційному форматах. Зміна звичного режиму навчання, дезорганізація повсякденного графіку та дефіцит безпосередньої міжособистісної взаємодії висувають підвищені вимоги до системи самоорганізації здобувачів освіти. Спираючись на підходи вітчизняних дослідників, можна стверджувати, що тривала дія воєнного стану суттєво дестабілізує психоемоційну сферу молоді, провокуючи симптоми психологічного виснаження (Атаманчук, 2022).

В умовах загальної зовнішньої мінливості та хаосу, зумовлених війною, перфекціоністські тенденції студентів можуть компенсаторно посилюватися. Індивід намагається подолати екзистенційну тривогу та повернути відчуття контролю над власним життям через тотальну фіксацію на бездоганному виконанні академічних завдань. Як зазначають Л. Мороз та О. Сафін (2022), такий надмірний когнітивний контроль на тлі об'єктивних стресорів істотно знижує загальну стресостійкість молоді та звужує її адаптаційні можливості. Зазначена теоретична позиція підтверджується також працями М. Горенка (2023), який вказує на різке зростання рівнів ситуативної та особистісної тривожності серед студентів під час війни. За умов постійної небезпеки навіть пересічні навчальні труднощі інтерпретуються особами з високою невідповідністю як катастрофічні невдачі, що стає додатковим чинником психологічного перевантаження.

Логічним наслідком тривалого перебування в такому деструктивному ланцюгу є формування академічного вигорання. У межах класичного підходу К. Маслач та її колег,

вигорання дефініціюється як тривалий синдром емоційного, фізичного та психічного виснаження індивіда, що розвивається внаслідок дії хронічних стресорів у діяльності (Maslach et al., 2001). Стосовно студентської спільноти, В. Шауфелі та його колеги обґрунтували, що академічне вигорання є специфічним трикомпонентним станом, який включає емоційне виснаження, ментальну дистанційованість від навчання та симптоми когнітивно-емоційного погіршення (Schaufeli et al., 2002).

У вітчизняному науковому дискурсі М. Коць та О. Цвігун (2020) зазначають, що ірраціональне прагнення студентів до бездоганності виступає потужним внутрішнім предиктором перевтоми та втрати мотивації. Цю думку поділяє Н. Морочило (2020), наголошуючи, що студенти з високою самокритикою швидше втрачають інтерес до навчання через невідповідність реальності їхнім жорстким ідеальним схемам. Таким чином, постійне прагнення до ідеального результату за відсутності достатніх внутрішніх ресурсів поступово виснажує особистість. О. Сергєєнкова та О. Столярчук (2017) також пов'язують цей процес із загальною кризою професійного становлення, яка загострюється під впливом хронічного тиску.

Сучасні закордонні дослідження дозволяють ширше подивитися на наслідки цього явища для загального ментального здоров'я особистості. Так, у роботах П. Ларіонова (Larionow, 2024) емпірично доведено, що різні підтипи перфекціонізму мають диференційований внесок у формування психологічного дистресу студентів, де саме дезадаптивні параметри безпосередньо корелюють із деградацією показників ментального здоров'я. Х. Су та її колеги (Suh et al., 2022) у межах лонгітюдного аналізу обґрунтували модель пролонгованої стресової реактивності, згідно з якою дезадаптивний перфекціонізм виступає чинником стійкого утримання високого рівня стресу протягом тривалого часу. Навчання в кризових умовах війни актуалізує розгляд поняття сприйнятого стресу. Відповідно до концепції Ш. Коена (Cohen et al., 1983),

вирішальну роль відіграє не об'єктивна інтенсивність стресора, а його суб'єктивна оцінка індивідом та рівень сприйняття власної здатності протидіяти загрозі.

I. Шестопал, Д. Ткаченко та Д. Сайко (2022) підтверджують, що суб'єктивне переживання стресу сучасною молоддю супроводжується значною емоційною нестабільністю. Студенти з високим рівнем перфекціоністської невідповідності схильні оцінювати навколишнє середовище як надмірно загрозливе та вимогливе, а власні ресурси – як недостатні, що призводить до хронічного дистресу. Більше того, як зазначають I. Ксінг та С. Чонг (Xing & Cheong, 2021), зв'язок між перфекціонізмом та сприйнятим стресом має складну опосередковану природу, яка залежить від когнітивних налаштувань особистості. Т. Титаренко (2018) також вказує, що в кризових умовах життєвого шляху особистісна вразливість трансформується у глибоку дезадаптацію саме тоді, коли блокуються гнучкі механізми психологічного захисту.

Підсумовуючи теоретичний огляд, можна констатувати, що сучасні наукові підходи дозволяють розглядати перфекціонізм як складний багатовимірний феномен особистісної сфери. Якщо адаптивні тенденції сприяють мобілізації та досягненню успіху, то дезадаптивний аспект – перфекціоністська невідповідність – виступає стабільним фактором психологічної вразливості особистості. В умовах воєнного стану та пов'язаних із ним трансформацій вищої школи проблема дезадаптивного перфекціонізму стає надзвичайно гострою, оскільки хронічне відчуття невідповідності власним стандартам виснажує емоційну та когнітивну сфери студентів, виступаючи внутрішнім чинником запуску академічного вигорання та суттєвого посилення рівнів суб'єктивно сприйнятого стресу.

1.2. Академічне вигорання як чинник дезадаптації студентської молоді в освітньому процесі

Освітня діяльність у системі вищої школи за своєю психологічною природою характеризується високим рівнем емоційної залученості, інтенсивністю міжособистісної взаємодії та перманентним когнітивним напруженням. Коли вимоги освітнього середовища починають систематично перевищувати внутрішні адаптаційні ресурси суб'єкта навчання, виникає специфічний стан хронічного перевтомлення, який у сучасній психологічній науці кваліфікується як синдром академічного вигорання. У ситуації тривалого суспільного кризового стану, зумовленого реаліями воєнного часу в Україні, цей феномен набуває особливої деструктивності. Він трансформується з локальної реакції на екзаменаційний стрес у стійке системне порушення психоемоційної сфери особистості. Аналіз внутрішньої архітектури цього синдрому є критично важливим для розуміння того, як саме повсякденна навчальна дезадаптація руйнує особистісний потенціал майбутнього фахівця та блокує його копінг-системи.

Історико-теоретичний аналіз досліджуваного феномену свідчить, що поняття «вигорання» (burnout) первісно виникло та розроблялося в межах індустріально-організаційної та клінічної психології для опису специфічних наслідків хронічного професійного стресу у представників соціономічних професій (лікарів, педагогів, соціальних працівників). Проте у процесі подальшої диференціації та розширення меж застосування цієї концепції провідні науковці дійшли обґрунтованого висновку, що аналогічний за своєю психологічною структурою та деструктивним впливом стан може розвиватися і в межах діяльності, яка не є суто професійною, але характеризується високим рівнем інвестиції особистісних ресурсів та обов'язковістю виконання. Такою діяльністю для студентської молоді є навчання у закладах вищої освіти. Навчальний процес у ЗВО за своєю психологічною структурою є цілком еквівалентним професійній

праці, оскільки він передбачає чітку цілеспрямованість, систематичність, наявність зовнішнього контролю, оцінювання результатів та високу міру суб'єктивної відповідальності за досягнення успіху.

Однією з найбільш фундаментальних концепцій, що заклала підґрунтя для вивчення цього явища, є трикомпонентна модель К. Масlach та її колег. У межах зазначеного підходу вигорання дефініціюється як стійкий психологічний синдром, що поєднує в собі три взаємопов'язані виміри: емоційне виснаження (*emotional exhaustion*), деперсоналізацію (*depersonalization*) як тенденцію до цинічного та відстороненого ставлення до праці й об'єктів своєї діяльності, а також редукцію особистісних досягнень (*reduced personal accomplishment*), що супроводжується переживанням власної неефективності та некомпетентності (Maslach et al., 2001). Адаптація положень цієї класичної моделі до вищої школи дозволила дослідникам трактувати академічне вигорання як специфічну відповідь на тривалий навчальний дистрес. Процес формування вигорання у студентів має пролонгований, кумулятивний характер: первинне прагнення відповідати високим критеріям успішності за відсутності адекватного відновлення ресурсів поступово трансформується у стійке небажання вчитися, хронічну втому та тотальне емоційне спустошення, які студент тривалий час намагається приховати від оточення.

Новий етап у розумінні природи цього синдрому пов'язаний із працями В. Шауфелі та його колег, які суттєво модернізували та уточнили структуру студентського вигорання. На основі теоретичного переосмислення недоліків попередніх інструментів ними було запропоновано чотирикомпонентну модель академічного вигорання, яка згодом лягла в основу розробки сучасного стандартизованого опитувальника «Burnout Assessment Tool» (BAT-S) (Schaufeli et al., 2002). Відповідно до цієї концепції, академічне вигорання репрезентоване чотирма основними субшкалами: емоційним виснаженням,

ментальною дистанцією, когнітивним погіршенням та емоційним погіршенням. Як відзначають М. Кармона-Хальті та його колеги, використання даної структури (BAT-S) дозволяє здійснювати глибокий моніторинг дезадаптаційних процесів у студентів, оскільки вона фіксує як ядерні симптоми виснаження, так і вторинні прояви емоційно-когнітивної дисрегуляції (Carmona-Halty et al., 2024).

Розглядаючи психологічний зміст кожної із зазначених субшал у студентському контексті, необхідно вказати, що емоційне виснаження постає як первинний і найбільш виражений елемент синдрому. Воно характеризується суб'єктивним відчуттям повної втрати психічної енергії, емоційною спустошеністю та гострим браком внутрішніх сил для виконання повсякденних академічних обов'язків. Студент починає відчувати тотальне безсилля перед навчальним навантаженням, яке раніше сприймалося як звичне чи цілком посильне. Послідовний розвиток виснаження закономірно запускає дію захисних механізмів відсторонення, що виявляється у субшкалі ментальної дистанції. Ментальна дистанція відображає процес психологічного відчуження від навчання, втрату інтересу до майбутньої професії, формування байдужого чи відверто цинічного ставлення до результатів власної праці та формалізацію виконання завдань без будь-якої внутрішньої залученості чи мотивації.

Наступні два компоненти моделі В. Шауфелі розкривають безпосередній вплив вигорання на регулятивні системи особистості. Так, когнітивне погіршення виявляється у функціональних порушеннях пізнавальної сфери. Студенти зазначають значні труднощі під час концентрації уваги, погіршення короткочасної та довготривалої пам'яті, зниження продуктивності мислення та суб'єктивно неприємне відчуття «розумового туману» або виснаження, що суттєво блокує процеси ефективного засвоєння нової інформації та успішне складання сесій. Когнітивне погіршення безпосередньо посилюється емоційним погіршенням, яке супроводжується вираженою емоційною

нестабільністю, підвищеною дратівливістю, безпідставною тривожністю та різким зниженням здатності до довільної саморегуляції та контролю власних емоційних реакцій. Людина стає надмірно вразливою до будь-яких зовнішніх мікростресорів освітнього простору.

Сучасні емпіричні дослідження переконливо доводять, що студентський вік є періодом підвищеного ризику розвитку зазначеної симптоматики через поєднання інтенсивного особистісного становлення та кризи професійного вибору. О. Сергєєнкова та О. Столярчук у своїх працях справедливо зазначають, що внутрішні нормативні кризи фахової підготовки створюють специфічне когнітивно-емоційне тло для формування академічного вигорання, особливо за умов високого рівня відповідальності респондентів. У цьому контексті іноземні науковці також наголошують на важливості врахування додаткових соціодемографічних чинників, зокрема гендерних особливостей та наявності статусу працюючого студента, які суттєво модифікують індивідуальну вразливість до психічного виснаження (Fiorilli et al., 2022). Ця тенденція суттєво обтяжується, якщо в структурі особистості наявні деструктивні когнітивні схеми. М. Коць та О. Цвігун наголошують, що стійке емоційне виснаження студентів нерідко є прямим наслідком їхнього ірраціонального прагнення до бездоганності, яке супроводжується перманентним страхом не виправдати високі соціокультурні очікування значущих інших. На думку Н. Морочило, виражені рівні вигорання неминуче призводять до деструкції навчальної мотивації, виникнення почуття хронічного безсилля та глибокої дезадаптації особистості у просторі вищої освіти.

Аналізуючи специфіку функціонування сучасного українського студентства, неможливо оминути той факт, що їхнє навчання розгортається на тлі пролонгованої дії екстремального воєнного стресу. Тривала загроза життю, безпекові обмеження, постійні повітряні тривоги та загальний стан соціально-економічної невизначеності виступають

потужними хронічними макростресорами, які суттєво виснажують адаптаційний потенціал молоді. Н. Атаманчук у своїх дослідженнях підкреслює, що тривалий вплив воєнної агресії кардинально дестабілізує психоемоційну стабільність студентів, значно підвищуючи індивідуальні показники психічної втоми та схильності до вигорання. Л. Мороз та О. Сафін також зазначають, що умови воєнного стану суттєво знижують загальну стресостійкість здобувачів вищої освіти, внаслідок чого навіть пересічні навчальні вимоги починають сприйматися особистістю як надмірні та загрозливі. Тривожність, яка за даними М. Горенка демонструє стрімке зростання у молодіжному середовищі під час війни, виступає каталізатором, який прискорює трансформацію повсякденного навчального напруження у хронічний дистрес особистості.

У контексті нашого дослідження особливий теоретичний інтерес становить вивчення механізмів взаємозв'язку між індивідуально-особистісними характеристиками студентів та швидкістю розвитку у них симптомів вигорання. Провідним внутрішнім фактором вразливості у цьому процесі постає дезадаптивний перфекціонізм, а саме його ядерний деструктивний компонент – перфекціоністська невідповідність. Студенти, які фіксуються на хронічному переживанні розриву між власними ідеальними стандартами та реальними результатами діяльності, перебувають у стані постійного внутрішньоособистісного конфлікту. Намагаючись компенсувати зовнішню нестабільність і хаос воєнного часу за допомогою встановлення жорсткого контролю над своєю академічною діяльністю, вони повністю ігнорують власні базові потреби у відпочинку, релаксації та відновленні сил. Така стратегія поведінки є ірраціональною і неминуче призводить до швидкого вичерпання когнітивно-емоційних ресурсів та запуску ланцюга вигорання.

Сучасні закордонні дослідження суттєво розширюють наше розуміння медіаційної природи цього процесу. Так, у працях К. Рамос-Вери та його колег емпірично

продемонстровано, що загальний сприйнятий стрес впливає на академічну неефективність та цинізм студентів саме через первинну активацію емоційного виснаження (Ramos-Vera et al., 2025). Це дозволяє припустити наявність складного медіаційного ланцюжка, де вигорання виступає внутрішнім транслятором особистісної вразливості у стійкі форми дезадаптації. М. Камія та її співавтори вказують, що хронічне когнітивно-емоційне погіршення в межах синдрому вигорання блокує здатність студентів до конструктивного копінгу, посилюючи симптоми загальної депресивності та безпорадності (Camia et al., 2025). Окрім цього, за даними З. Терзич-Шупич та колег, використання трикомпонентних або чотирикомпонентних моделей вигорання (зокрема BAT) доводить, що цей синдром має високу інвазивність, поступово захоплюючи всі рівні психічного функціонування людини та руйнуючи її суб'єктивне благополуччя (Terzić-Šupić et al., 2026).

Важливо наголосити, що академічне вигорання є динамічним процесом, який не виникає раптово, а розгортається за певною стадіальною логікою. На початкових етапах студент може помічати лише незначне підвищення втоми після занять чи легку дратівливість. Проте за відсутності своєчасних профілактичних інтервенцій та корекції перфекціоністських когнітивних установок ці симптоми набувають хронічного характеру, призводячи до ментального відчуження та деструкції особистісного профілю майбутнього фахівця. Вчасне теоретичне та емпіричне розкриття структури цього медіаційного ланцюга є ключовим завданням для розробки цільових програм психологічної підтримки студентів ЗВО в умовах війни.

Таким чином, підсумовуючи результати теоретико-психологічного аналізу, ми можемо констатувати, що академічне вигорання є цілісним деструктивним синдромом когнітивно-емоційної деградації навчальної діяльності особистості. У межах методологічної моделі BAT-S даний конструкт постає не як лінійне перевтомлення, а як

складна інтеграція емоційного виснаження, ментального відчуження від освітнього процесу, а також функціональних погіршень у мисленнєвій та регулятивній сферах студентів. Поступово накопичуючись, симптоми вигорання блокують прояви резильєнтності особистості, внаслідок чого цей синдром набуває автономного патогенного характеру, безпосередньо зумовлюючи зниження загальної стресостійкості студентства та виступаючи внутрішньою передумовою для дестабілізації ментального здоров'я.

1.3. Сприйнятий стрес та особливості психоемоційного функціонування студентів в умовах воєнного стану

Психічні стани особистості в умовах тривалих суспільних криз є одним із найбільш затребуваних та багатоаспектних напрямів сучасної психологічної науки. Період здобуття вищої освіти традиційно розглядається дослідниками як самостійний етап інтенсивного особистісного змужніння, когнітивного розвитку та професійної соціалізації, який за своєю внутрішньою природою пов'язаний із високим рівнем нервово-психічного напруження. Як видається, у сучасному українському соціокультурному просторі це нормативне навантаження зазнало радикальної трансформації під впливом екстремальних чинників воєнного часу. Потреба постійної адаптації до мінливих безпекових умов, що супроводжується інтеграцією різних форматів організації навчання (очного, змішаного та дистанційного), висуває безпрецедентні вимоги до регулятивних систем здобувачів освіти. Фокус наукової уваги у цьому контексті має зміщуватися з вимірювання суто об'єктивних параметрів середовищного тиску на дослідження закономірностей суб'єктивного віддзеркалення кризової реальності в когнітивній сфері студентів, що безпосередньо репрезентовано у конструкті сприйнятого стресу.

У межах сучасної психологічної парадигми стрес уже не трактується як лінійна, автоматична відповідь організму на зовнішній подразник. Вагомим теоретичним зрушенням став перехід до когнітивно-медіаційного підходу, де центральне місце посідає етап ментальної оцінки ситуації індивідом. Сама по собі наявність стресогенного фактора, навіть такого потужного, як безпекова загроза чи зміна формату життєдіяльності, не визначає автоматично характер психічної дезадаптації особистості. Вирішальне значення має те, як саме людина її інтерпретує, якими смислами її наділяє та наскільки здатною почувається чинити їй опір. На основі цього розуміння в науковий обіг було впроваджено поняття сприйнятого стресу (*perceived stress*).

У психологічній літературі сприйнятий стрес дефініціюється як суб'єктивна оцінка індивідом ступеня напруженості, непередбачуваності, неконтрольованості та загальної складності поточних життєвих обставин, а також міри власної спроможності протидіяти цим викликам. Цей конструкт відображає не стільки об'єктивну загрозу навколишнього середовища, скільки внутрішній когнітивний баланс між вимогами ситуації та наявними у розпорядженні особистості копінг-ресурсами. Таким чином, одна й та сама за інтенсивністю подія може викликати принципово різні рівні сприйнятого стресу залежно від індивідуально-психологічних властивостей людини, її минулого досвіду та специфіки когнітивних налаштувань.

Фундаментальний внесок у розробку зазначеного конструкту зробив Ш. Коен та його колеги, які запропонували розглядати сприйнятий стрес як глобальний показник, що фіксує, наскільки сильно людина відчуває перевантаження у своєму повсякденному житті за певний проміжок часу (Cohen et al., 1983). У межах авторського підходу було доведено, що сприйнятий стрес складається з двох відносно самостійних когнітивних компонентів: суб'єктивного відчуття дистресу (непередбачуваності та неконтрольованості подій) та оцінки власної спроможності подолати труднощі

(ефективності копіngu). На основі цієї теоретичної моделі було створено Шкалу сприйнятого стресу (PSS-10), яка наразі виступає найбільш надійним інструментом вимірювання психоемоційного напруження у світовій дослідницькій практиці (Cohen, 1988). Як зазначає Е. Х. Лі, психометричні переваги даного конструкту пов'язані з його здатністю вловлювати кумулятивний ефект мікро- та макростресорів середовища через призму індивідуального сприйняття особистості (Lee, 2012).

Для студентського середовища динаміка сприйнятого стресу має критичне значення. Навчання в університеті вимагає постійного оновлення когнітивних стратегій, високої концентрації уваги та гнучкої самоорганізації здобувачів вищої освіти. У ситуації, коли когнітивна оцінка навколишнього світу фіксує його тотальну нестабільність, рівень сприйнятого стресу стрімко зростає, блокуючи механізми конструктивної адаптації. Студент може демонструвати зовнішню успішність, проте внутрішньо перебувати у стані перманентної мобілізації ресурсів. На думку Х. Е. Ельсаєд, високі показники сприйнятого стресу у молоді виступають безпосереднім предиктором ерозії життєвої задоволеності та деградації емоційної стабільності, оскільки індивід починає інтерпретувати будь-які поточні завдання як потенційну загрозу для свого Я-концепту (Elsayed, 2025).

У контексті сучасної ситуації в Україні воєнний стан виступає глобальним деструктивним фоном, який суттєво дезорганізує життєдіяльність студентства. Повітряні тривоги, руйнування звичного побуту, тривога за безпеку близьких та екзистенційна невизначеність майбутнього діють як пролонговані хронічні чинники тиску. Як обґрунтовує Н. Атаманчук, довготривала дія воєнного стресу призводить до глибоких змін у структурі емоційного здоров'я молоді, провокуючи стійкі прояви тривожності та емоційної лабільності (Атаманчук, 2022). Психологічні ресурси, які за звичайних умов мали б спрямовуватися на якісне засвоєння професійних знань та

розвиток особистісного потенціалу, компенсаторно витрачаються на елементарне утримання базової психічної рівноваги. О. Джеджера у своїх працях справедливо підкреслює, що такий режим функціонування є енергетично виснажливим, внаслідок чого у студентів стрімко накопичуються симптоми апатії, безсилля та загальної дезадаптації (Джеджера, 2022).

Ситуація суттєво ускладнюється необхідністю постійного перемикання між різними організаційними моделями навчання. Трансформація освітнього простору вимагає від здобувачів вищої освіти високого рівня автономії. За умов тривалого використання дистанційних або змішаних технологій, коли безпосередні контакти між суб'єктами навчання є обмеженими, навантаження на індивідуальні механізми самодисципліни максимізується. Дослідження вітчизняних авторів доводять, що відсутність чітко структурованого аудиторного простору та дефіцит емоційної підтримки з боку академічної групи часто викликають у студентів почуття ізольованості та когнітивного перевантаження (Іваненко, 2020). Зростання обсягу цифрової комунікації та розмивання часових меж між навчанням і відпочинком формують стан специфічної «цифрової втоми». За даними М. Горенка, цей стан супроводжується стійким нервовим напруженням, вираженими розладами сну та суттєвим зниженням концентрації уваги студентів, що безпосередньо погіршує якість їхнього психоемоційного функціонування (Горенко, 2023).

Особливий науковий інтерес у контексті нашого дослідження становить аналіз того, як високий рівень сприйнятого стресу взаємодіє з когнітивно-особистісними властивостями студентів, зокрема з дезадаптивним перфекціонізмом. Для осіб із високою перфекціоністською невідповідністю хронічний стресор воєнного часу стає специфічним каталізатором внутрішнього неблагополуччя. Намагаючись повернути суб'єктивне відчуття безпеки та контролю над власним життям в умовах зовнішнього

хаосу, такі студенти ірраціонально фіксуються на бездоганному виконання академічних завдань. Вони висувають до себе нереалістичні вимоги, карають себе жорсткою самокритикою за найменші помилки та повністю нівелюють власні потреби у відновленні сил. Подібна стратегія когнітивного контролю є деструктивною: прагнення до бездоганності на тлі об'єктивно обмежених ресурсів лише посилює суб'єктивне відчуття неконтрольованості середовища, створюючи замкнене порочне коло, де високий сприйнятий стрес живить перфекціоністські побоювання, а останні, у свою чергу, суттєво виснажують психіку.

Кінцевим продуктом функціонування цього деструктивного ланцюга є запуск і хронізація симптомів академічного вигорання. Коли індивід тривалий час перебуває під впливом високого сприйнятого стресу і не має ефективних копінг-ресурсів для його подолання, його емоційна та когнітивна сфери зазнають поступової деградації. У межах сучасних закордонних досліджень чітко показано, що тривалий кризовий стрес призводить до стійкого зростання студентського вигорання, причому цей синдром демонструє високу стабільність у часі (Uysal & Dönmez, 2024). Фіксація на невідповідності власним стандартам виснажує запаси ментальної енергії особистості, трансформуючись у ядерні симптоми вигорання за моделлю BAT-S – емоційне та когнітивне погіршення (Schaufeli et al., 2002). Студент втрачає здатність до ефективного мислення, емоційно відсторонюється від навчання та відчуває перманентне спустошення. Заслужують на увагу також висновки Х. Мoya-Салазара та колег, які під час вивчення ментального здоров'я студентів у період безпосередніх військових конфліктів зафіксували різке синергетичне посилення показників депресивності та стресової реактивності під впливом зовнішніх макросоціальних потрясінь (Moya-Salazar et al., 2025).

Важливо підкреслити індивідуальну варіативність описуваних процесів. Сучасна молодь демонструє різні профілі адаптації до умов воєнного стану: від високої психологічної стійкості (резильєнтності) до швидкого зриву регуляторних механізмів, що безпосередньо позначається на показниках їхнього внутрішнього самовідчуття (Хоменко, 2023). На характер цієї динаміки впливає не стільки сам факт перебування в зоні воєнного стану, скільки специфіка внутрішньої архітектури особистості. Л. Мороз та О. Сафін слушно вказують, що розвиток стресостійкості та оптимізація копінг-поведінки здобувачів вищої освіти мають виступати стратегічним завданням для психологічних служб університетів у кризовий період (Мороз & Сафін, 2022). Профілактика дезадаптаційних станів потребує своєчасної діагностики осіб із групи ризику, насамперед тих, у кого високі показники сприйнятого стресу поєднуються з дезадаптивним перфекціонізмом та початковими симптомами виснаження. На думку Т. Титаренко, формування навичок емоційної саморегуляції та гнучкого планування життєвого шляху є надійним підґрунтям для мінімізації психоемоційного напруження та збереження особистісних ресурсів молоді (Титаренко, 2018).

Підсумовуючи розгляд зазначеної проблеми, можна зробити висновок, що сприйнятий стрес виступає інтегральним когнітивно-емоційним відображенням складності та загрози навколишнього середовища в психіці студента. В умовах воєнного стану в Україні рівень цього напруження суттєво максимізується, що зумовлено поєднанням безпекових чинників та викликів сучасної вищої школи. Хронічне переживання неконтрольованості життєвих обставин виснажує адаптаційний потенціал молоді, безпосередньо знижуючи показники її психоемоційного функціонування. При цьому характер впливу стресу на особистість має опосередковану природу: когнітивні схеми дезадаптивного перфекціонізму (перфекціоністська невідповідність) виступають внутрішнім тригером, який через механізми емоційного та когнітивного погіршення

(академічного вигорання) трансформує повсякденну напругу у стійкі форми психологічної дезадаптації особистості.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботі здійснено цілісний теоретико-методологічний аналіз сутності феноменів перфекціонізму, академічного вигорання та сприйнятого стресу особистості, а також обґрунтовано психологічні особливості їхнього взаємозв'язку у студентської молоді під час здобуття освіти в умовах воєнного стану. Опрацювання фундаментальних та сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дозволило визначити, що перфекціонізм постає як складний багатовимірний особистісний конструкт, що інтегрує в собі прагнення до бездоганності, встановлення високих стандартів ефективності та схильність до критичного оцінювання власних результатів. Відповідно до сучасного двокомпонентного підходу, цей феномен розділяється на адаптивні прагнення, що мобілізують внутрішній потенціал, та дезадаптивні побоювання особистості. У межах операціоналізації зазначеного конструкту особливу роль відіграє перфекціоністська невідповідність, яка дефініціюється як стійке когнітивно-емоційне переживання хронічного розриву між ідеальними вимогами та суб'єктивно оцінюваними реальними досягненнями індивіда. На основі теоретичного аналізу встановлено, що саме невідповідність виступає базовим внутрішнім чинником особистісної вразливості та ключовим предиктором розвитку психологічного дистресу студентів.

Логічним наслідком тривалого функціонування цієї особистісної вразливості в освітньому процесі є запуск симптомів академічного вигорання, яке визначено як специфічний пролонгований синдром когнітивно-емоційної деградації навчальної діяльності, що розвивається під впливом хронічних стресорів. У межах сучасної

теоретичної моделі *BAT-S* цей конструкт відображає системні порушення регулятивних систем особистості й репрезентований ядерними проявами психічного та фізичного виснаження, ментального відчуження від навчання, а також вторинними симптомами когнітивного погіршення й емоційної нестабільності респондентів. Наша позиція ґрунтується на тому, що студентство є високоуразливим до формування зазначеного синдрому через надмірну інтенсивність соціокультурного оцінювання та високі вимоги до індивідуальної ефективності.

Водночас характер прояву вигорання нерозривно пов'язаний із рівнем сприйнятого стресу, який розглядається в межах когнітивно-медіаційного підходу як інтегральне суб'єктивне відображення ступеня напруженості, непередбачуваності та неконтрольованості поточних життєвих обставин. Проведене дослідження доводить, що вирішальну роль у цьому процесі відіграє не об'єктивна сила зовнішнього стресора, а ментальний баланс між вимогами середовища та оцінкою ефективності власних копінг-ресурсів. В умовах воєнного стану в Україні, що характеризується постійними безпековими загрозами та вимушеною трансформацією форматів організації навчання, рівень сприйнятого стресу молоді максимізується, виснажуючи психоемоційну стабільність особистості.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволило виявити складну опосередковану природу взаємодії всіх досліджуваних змінних. Прагнення здобувачів освіти компенсаторно подолати екзистенційну тривогу воєнного часу через встановлення жорсткого контролю та бездоганну успішність за наявності високої перфекціоністської невідповідності призводить до ігнорування потреб у відновленні та суттєвого спустошення когнітивно-емоційної сфери. Як наслідок, особистісна вразливість запускає симптоми академічного вигорання, які знижують здатність

особистості до відновлення й трансформують внутрішнє напруження у тривале суб'єктивне переживання високого рівня сприйнятого стресу.

Таким чином, академічне вигорання виконує функцію динамічного внутрішнього медіатора у взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом та сприйнятим стресом студентської молоді, що зумовлює потребу подальшої статистичної верифікації цієї тримодельної медіаційної структури на емпіричному етапі дослідження.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організаційно-процедурні аспекти емпіричного дослідження

Грамотна організація емпіричного етапу роботи є фундаментом для успішної реалізації наукового задуму. Вона передбачає вибудовування чіткої послідовності дій від визначення провідних орієнтирів до статистичної обробки зібраного масиву даних. У межах цієї кваліфікаційної праці, присвяченої вивченню академічного вигорання як медіатора у структурі взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом та суб'єктивно сприйнятим стресом студентів в умовах воєнного стану, особливу увагу приділено ретельному плануванню кожного кроку дослідження та забезпеченню надійності процедури.

Організація дослідження здійснювалася відповідно до загальних вимог психологічної науки та принципів академічної доброчесності. У процесі проведення дослідження враховувалися принцип добровільності участі, конфіденційності отриманих даних, анонімності відповідей та етичного ставлення до опитаних. Повний пакет діагностичних матеріалів, використаних у дослідженні, подано у додатках А-Г.

Метою емпіричного дослідження є виявлення, перевірка та математичне обґрунтування медіаційних ефектів академічного вигорання у системі взаємодії дезадаптивних особистісних рис (перфекціонізму) та рівня сприйнятого стресу студентів. Реалізація цієї мети передбачає, що високі показники дезадаптивного перфекціонізму (а саме перфекціоністської невідповідності) виступають внутрішнім деструктивним чинником вразливості, який посилює суб'єктивне сприйняття стресових умов як безпосередньо, так і опосередковано – через активацію симптомів академічного вигорання. За своїм типом це дослідження є кількісним, кореляційно-медіаційним, що

дозволяє вийти за межі констатації простих зв'язків і побудувати комплексну модель системного впливу змінних відповідно до визначених дослідницьких завдань.

Процедурне планування наукового пошуку виступає ключовим інструментом для досягнення об'єктивності, точності та репрезентативності результатів. На цьому етапі окреслюються межі дослідницького поля, закладаються передумови для формування вибірки та координується хід практичних дій. Емпіричний збір даних було проведено у березні 2026 року серед студентів українських закладів вищої освіти. Процедура залучення респондентів та накопичення відповідей тривала в інтенсивному режимі й зайняла 2 дні.

Емпіричну базу дослідження склали 219 респондентів, серед яких здобувачі вищої освіти освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр». Віковий діапазон учасників охоплює період від 17 до 25 років, що репрезентує етап інтенсивного професійного становлення студентської молоді. За гендерним розподілом у вибірці представлено 178 осіб жіночої статі (81,3%) та 41 особа чоловічої статі (18,7%).

Весь організаційно–практичний цикл було зорієнтовано на два великі блоки: організаційний (підготовчий) та безпосередньо практичний. Перший блок включав роботу з методологічним інструментарієм, тоді як комп'ютерні програми MS Excel та Jamovi використовувалися у межах другого, практичного блоку, що охоплював процедуру тестування та подальшу статистичну обробку даних.

Емпіричний матеріал збирався за допомогою анонімної онлайн-форми на платформі Google Forms. Такий формат взаємодії є оптимальним з огляду на безпекові обмеження воєнного стану, оскільки дозволяє безперешкодно взаємодіяти з респондентами з різних регіонів, гарантуючи при цьому повну стандартизацію умов опитування. Електронна форма містила послідовні діагностичні блоки, забезпечені чіткими інструкціями для учасників. Перед початком роботи кожен студент

ознайомлювався з інформаційним релізом, де зазначалися мета дослідження, правила заповнення та непорушні гарантії конфіденційності.

Таблиця 2.1

Етапи та особливості проведення емпіричного дослідження

Етап	Зміст роботи	Строки	Особливості
Підготовчий	Розробка концепції; виокремлення індикаторів; підбір діагностичних методик.	2 тижні	Врахування специфіки навчання в умовах воєнного стану.
Організаційний	Конструювання онлайн-форми; розробка тексту інформованої згоди.	1 тиждень	Дотримання етичних норм; забезпечення анонімності.
Збір даних	Поширення опитувальника у студентських спільнотах та чатах.	2 дні	Добровільна участь; безпечні умови тестування.
Обробка даних	Експорт відповідей; очищення матриці; статистичні розрахунки в Jamovi.	1 тиждень	Автоматизація обчислень; первинний аналіз розподілу.
Інтерпретаційний	Психологічний аналіз даних; узагальнення та оформлення висновків.	1 тиждень	Фіксація кореляційних, медіаційних та кластерних ефектів.

У межах організаційно-процедурного блоку було послідовно реалізовано кожен із вищевикладених кроків, що дозволило забезпечити високу внутрішню валідність роботи. На початкових етапах фокус уваги зміщувався на підбір методик, здатних максимально точно зафіксувати ознаки дезадаптивного перфекціонізму, рівні прояву симптомів академічного вигорання (зокрема виснаження, відчуження, когнітивних та емоційних порушень), а також підсумковий показник сприйнятого стресу.

Під час розгортання організаційного етапу створювався цифровий бланк дослідження, де поєднувалися стандартизовані тестові шкали, правила роботи з ними та форма згоди на участь. Окремо перевірялася логіка роботи електронної форми – відсутність збоїв при переходах, однозначність сприйняття запитань та технічна стабільність платформи. Вступна частина обов'язково наголошувала на тому, що участь

є повністю добровільною, дані аналізуватимуться лише в узагальненому вигляді, а заповнення опитувальника можна припинити за власним бажанням у будь-який момент.

Етап безпосереднього збору даних реалізовувався у дистанційному режимі. Посилання на онлайн-опитувальник поширювалося через верифіковані внутрішні канали комунікації студентства – офіційні Telegram-чати факультетів та академічних груп різних ЗВО України. Оперативне залучення респондентів дозволило зібрати необхідний обсяг даних усього за два дні, зберігши при цьому етичний принцип вільного вибору учасників та забезпечивши комфортний для них темп відповідей.

Статистичний аналіз та структурування отриманого масиву здійснювалися за допомогою програмних комплексів MS Excel та Jamovi. Після закриття форми відповіді було згруповано, очищено від неповних відповідей та переведено у зведені аналітичні матриці.

Математико-статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу проводилася із залученням методів кількісного аналізу. На першому кроці було застосовано описові статистики (розрахунок середнього арифметичного, медіанних значень, стандартного відхилення, екстремумів) та оцінено відповідність розподілу закону норми за допомогою критерію Шапіро-Вілка. З огляду на характер розподілу частот, аналіз взаємозв'язків здійснювався за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s) для оцінки спрямованості та щільності зв'язків між показниками. Головна дослідницька модель, що відображає прямі та опосередковані ефекти взаємодії змінних, перевірялася за допомогою медіаційного аналізу шляхів з використанням методу бутстрепінгу (Bootstrapping). З метою виокремлення типологічних профілів респондентів та їх класифікації за особливостями прояву перфекціонізму, вигорання та стресу було додатково застосовано метод кластерного аналізу К-середніх (K-Means Clustering).

Вибір зазначених методів обумовлений характером досліджуваних змінних та структурою дослідницьких завдань: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена застосовано з огляду на ненормальний розподіл шкал; медіаційний аналіз шляхів із методом бутстрепінгу обрано як такий, що дозволяє не лише констатувати наявність зв'язків, але й оцінити силу та статистичну значущість опосередкованого ефекту академічного вигорання; кластерний аналіз К-середніх використано з метою виокремлення типологічних профілів студентів за сукупністю досліджуваних показників.

Застосування згаданого комплексу статистичних інструментів дало змогу всебічно вирішити поставлені завдання емпіричного аналізу, оцінити не лише прямі взаємозв'язки між дезадаптивним перфекціонізмом, академічним вигоранням та сприйнятим стресом студентів в умовах воєнного стану, а й виокремити специфіку та силу опосередкованих ефектів і типологічних груп, що детально аналізуються у наступних частинах емпіричного розділу.

Таким чином, організація емпіричного дослідження здійснювалася послідовно та відповідно до логіки наукового психологічного аналізу. Використання валідного психодіагностичного інструментарію, комплексного статистичного аналізу та чіткої структури дослідження дозволяє забезпечити достовірність отриманих результатів та наукову обґрунтованість висновків.

2.2. Соціально-демографічна характеристика вибірки дослідження

У межах проведеного емпіричного дослідження було опитано 219 респондентів – студентів закладів вищої освіти України. Такий обсяг вибірки забезпечує високу достовірність результатів, дозволяє виявити тенденції, характерні для сучасного молодіжного студентського середовища, та є статистично спроможним для подальшого теоретико-емпіричного узагальнення показників.

Вік учасників дослідження коливався в межах від 17 до 25 років. Середній вік респондентів становив 19,8 року, що є типовим показником для молоді, яка здобуває вищу освіту (ступені бакалаврату та магістратури). Наймолодший вік у вибірці становив 17 років, а найстарший – 25 років, що дозволяє охопити різні етапи адаптації до умов вищої школи, специфіку динаміки навчального навантаження та особистісного становлення студентів на етапі ранньої дорослості. Саме цей віковий період є особливо сензитивним для формування перфекціоністських стандартів та розвитку академічного вигорання, оскільки студенти вперше стикаються з автономною відповідальністю за власні результати в умовах зростаючого навчального та соціального тиску.

Первинним критерієм аналізу структури вибірки виступив розподіл респондентів за статтю. Зведені дані щодо статевого складу опитаних студентів представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів за статтю

Стать	Кількість осіб	Відсоток
Жінки	178	81,3 %
Чоловіки	41	18,7 %
Загалом	219	100 %

За статтю у вибірці переважали жінки (81,3%), тоді як частка чоловіків склала 18,7%. Зазначений розподіл відображає фактичний склад учасників, які виявили добровільну згоду взяти участь у дослідженні на основі поширення опитувальника в академічних спільнотах. Переважання жінок у вибірці може бути частково зумовлене тим, що поширення опитувальника здійснювалось переважно у спільнотах гуманітарного та соціального профілю, де жінки традиційно становлять більшість студентського контингенту.

Оскільки структура вибірки зафіксувала переважно жіночий склад респондентів, цей соціодемографічний чинник вимагає врахування під час узагальнення емпіричного матеріалу. Для наочності співвідношення чоловіків та жінок у вибірці, результати можна представити у вигляді рисунка 2.1.

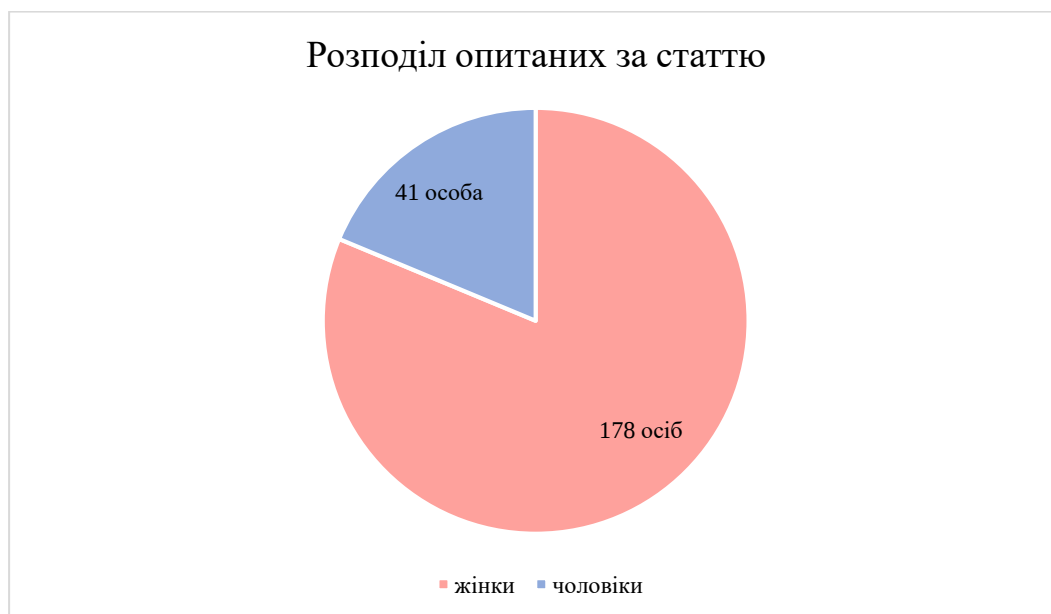


Рисунок 2.1 Розподіл опитаних за статтю

Для характеристики досліджуваної групи студентської молоді було детально проаналізовано її внутрішню вікову структуру. Співвідношення респондентів за мікроперіодами вікового розвитку відображено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Вікова структура вибірки дослідження

Вік	Кількість осіб	Відсоток
17-18 років	58	26,5 %
19-20 років	80	36,5 %
21-22 роки	64	29,2 %
23-25 років	17	7,8 %
Загалом	219	100%

Як видно з даних, наведених у таблиці 2.3, найбільшу вікову групу в межах вибірки (36,5%) складають студенти віком 19-20 років, що репрезентує період активної

та інтенсивної професійної підготовки на екваторі навчання. Загалом понад 65% опитаних перебувають у віковому діапазоні від 19 до 22 років, тоді як на молодшу вікову групу (17-18 років) припадає 26,5% вибірки. Цей віковий етап супроводжується внутрішнім структуруванням особистісних орієнтирів та переоцінкою власних можливостей, коли за наявності дезадаптивного перфекціонізму завищені внутрішні вимоги до результатів діяльності можуть вступати у протиріччя з реальними ресурсами організму під час адаптації до викликів вищої школи, штучно підвищуючи загальний рівень сприйнятого стресу.

Наступним параметром соціодемографічного зрізу виступив розподіл опитаних за курсами навчання, оскільки кожен етап здобуття вищої освіти пов'язаний із різними вимогами до освітньої діяльності та адаптаційними завданнями (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл опитаних студентів за курсом навчання

Курс навчання	Кількість осіб	Відсоток
I курс	51	23,3 %
II курс	41	18,7 %
III курс	40	18,3 %
IV курс	54	24,7 %
I курс магістратури	15	6,8 %
II курс магістратури	18	8,2 %
Загалом	219	100 %

Згідно з наведеними даними, найбільшу частину вибірки становлять студенти I курсу (23,3 %) та IV курсу (24,7 %) бакалаврату, які сумарно складають майже половину всіх опитаних (48,0 %). Частка студентів II та III курсів становить 18,7 % та 18,3 % відповідно. Магістранти першого та другого років навчання представлені найменше і сумарно складають 15,0 % від загального масиву респондентів. Наведена структура за курсами забезпечує охоплення студентів на різних етапах навчання у закладі вищої освіти.

Важливим соціодемографічним показником для цього дослідження став поточний формат організації навчання студентів, оскільки спосіб взаємодії в освітньому просторі безпосередньо впливає на щоденний розподіл часу та емоційне навантаження (Таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Розподіл студентів за форматом навчання

Формат навчання	Кількість осіб	Відсоток
Дистанційний	57	26,0 %
Змішаний	77	35,2 %
Офлайн	85	38,8 %
Загалом	219	100 %

Як видно з таблиці 2.5, найбільшу групу складають студенти очної (офлайн) форми – 38,8 %. Другою за чисельністю є група змішаного навчання (35,2 %), а дистанційний формат припадає на 26,0 % опитаних. Отже, понад 74 % респондентів поєднують або повністю здійснюють навчання з відвідуванням аудиторних занять.

З огляду на умови воєнного стану, значущим параметром є поточний локаційний статус респондентів (Таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Розподіл респондентів за територіальним статусом

Поточне місце перебування	Кількість осіб	Відсоток
Україна (підконтрольна територія)	191	87,2 %
Тимчасово окупована територія	1	0,5 %
За кордоном	27	12,3 %
Загалом	219	100 %

Отримані результати свідчать про те, що абсолютна більшість студентів (87,2 %) на момент проходження опитування перебували на підконтрольній території України. Частина опитаних (12,3 %) перебувала за кордоном у статусі вимушених емігрантів, а незначна кількість (0, 5%) вказала на вимушене перебування на тимчасово окупованих

територіях. Варто враховувати, що умови перебування під час війни безпосередньо взаємодіють із повсякденною діяльністю студентської молоді, визначаючи рівень суб'єктивно сприйнятого стресу та емоційної напруги. Навіть перебуваючи у відносній географічній безпеці за кордоном, студенти продовжують відчувати психологічний тиск через соціокультурну адаптацію та дистанційне переживання подій на батьківщині, що також виснажує адаптаційні ресурси особистості.

Таким чином, сформована вибірка є достатньо різноманітною за віком, курсом навчання, форматом освіти та локаційним статусом, що відповідає меті та завданням дослідження. Отримані соціально-демографічні характеристики створюють необхідне підґрунтя для подальшого аналізу особливостей академічного вигорання як медіатора взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом у студентів в умовах воєнного стану.

2.3. Теоретико-методичне обґрунтування дослідницького інструментарію

Важливим елементом будь-якого психологічного дослідження є правильний підбір психодіагностичного інструментарію. Саме від якості та валідності обраних методик значною мірою залежить достовірність отриманих результатів, можливість їх наукової інтерпретації та подальшого практичного використання.

У межах даного дослідження психодіагностичний інструментарій підбирався відповідно до мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження. Основна увага приділялася методикам, які дозволяють комплексно й диференційовано оцінити рівень дезадаптивного перфекціонізму, суб'єктивно сприйнятого стресу та симптомів академічного вигорання студентської молоді.

Під час вибору конкретних тестів враховувалися такі методологічні критерії:

- повна відповідність предмету дослідження;

- високі показники внутрішньої узгодженості, надійності та конструктивної валідності;
- поширеність використання у сучасних вітчизняних та закордонних психологічних дослідженнях;
- адаптованість до вікових особливостей студентської молоді (періоду ранньої дорослості);
- зручність застосування в умовах онлайн-тестування за допомогою цифрових платформ.

У процесі емпіричного етапу дослідження використовувалися три основні психодіагностичні інструменти:

1. «Almost Perfect Scale–Revised» (APS-R);
2. «Perceived Stress Scale» (PSS-10);
3. «Burnout Assessment Tool - Student Version» (BAT-S).

Використання саме цього комплексу дозволило всебічно дослідити психологічні особливості студентів в умовах воєнного стану, а також сформулювати емпіричну основу для перевірки медіаційної моделі взаємозв'язку між змінними. Тривимірна структура інструментарію (предиктор APS-R → медіатор BAT-S → наслідок PSS-10) безпосередньо відображає гіпотетичний медіаційний ланцюг дослідження.

Для наочного представлення структури залученого психодіагностичного комплексу основні методичні характеристики інструментарію систематизовано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Загальна характеристика психодіагностичного інструментарію

Методика	Автор	Спрямованість діагностики	Кількість питань
APS-R	Р. Слейні (R. Slaney)	Рівні та профілі адаптивного і дезадаптивного перфекціонізму	23
PSS-10	Ш. Коен (S. Cohen)	Рівень суб'єктивно сприйнятого психологічного стресу	10
BAT-S	В. Шауфелі (W. Schaufeli)	Діагностика академічного вигорання	23

Усі залучені методики взаємодоповнюють одна одну та дозволяють глибоко вивчити психологічні конструкти, визначені метою цієї кваліфікаційної праці.

1. Методика «Almost Perfect Scale-Revised» (APS-R)

Для дослідження особливостей перфекціонізму у студентської молоді використовувалася методика «Almost Perfect Scale-Revised» (APS-R), розроблена Р. Слейні та його колегами (Slaney, Mobley, Trippi, Ashby, & Johnson, 1996; переглянута у 2001 р.). У даному дослідженні використовувалася україномовна версія методики, адаптована Л. М. Карамушкою, О. І. Бондарчук та Т. В. Грубі (2018), апробована на вітчизняній вибірці та включена до психологічного практикуму «Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості» (Карамушка, Бондарчук, Грубі, 2018). У сучасній психологічній науці перфекціонізм розглядається як складний багатовимірний конструкт, що інтегрує як конструктивні (адаптивні), так і деструктивні особистісні компоненти. Застосування опитувальника APS-R є методологічно обґрунтованим, оскільки він дозволяє чітко диференціювати здорове прагнення до високих стандартів від дезадаптивного (невротичного) перфекціонізму.

Опитувальник APS-R містить 23 твердження, які респондент оцінює за 7-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «повністю не згоден» до 7 – «повністю згоден»).

Структурно методика поділяється на три основні шкали:

- **Високі стандарти (High Standards).** Оцінює наявність високих особистісних вимог, прагнення до досягнень та якісного виконання завдань (адаптивний компонент перфекціонізму). Шкала включає твердження 1, 5, 8, 12, 14, 18, 22 (сума балів від 7 до 49).
- **Прагнення до порядку (Order).** Відображає рівень схильності до систематизації, охайності, організованості та структурування власної життєдіяльності й навчання. Шкала включає твердження 2, 4, 7, 10 (сума балів від 4 до 28).
- **Невідповідність (Discrepancy).** Визначає суб'єктивно сприйняту різницю між власними високими стандартами та реальними результатами діяльності, що супроводжується постійною самокритикою (дезадаптивний компонент перфекціонізму). Шкала включає твердження 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23 (сума балів від 12 до 84). Вищі бали свідчать про більш виражений дезадаптивний перфекціонізм. Зворотних пунктів у методиці немає.

Особливе значення для нашого дослідження має саме шкала «Невідповідності», оскільки вона виступає безпосереднім індикатором дезадаптивного перфекціонізму – предиктором у медіаційній моделі. Високі показники за цією шкалою свідчать про виражений страх помилки, хронічне невдоволення собою та схильність до психоемоційної дезадаптивності під впливом зовнішніх викликів. Методика демонструє високу внутрішню узгодженість: коефіцієнт альфа Кронбаха для шкали «Невідповідність» становить 0,91; для «Високих стандартів» – 0,85; для «Порядку» – 0,82 (Slaney et al., 2001).

2. Методика «Perceived Stress Scale» (PSS-10)

Для оцінки суб'єктивного рівня стресу у студентів використовувалася методика «Perceived Stress Scale» (PSS-10), розроблена Ш. Коеном, Т. Камарком та Р. Мермелстейном (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). У даному дослідженні використовувалася україномовна адаптація методики, здійснена О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецькою та апробована в умовах воєнного стану в Україні (Вельдбрехт & Тавровецька, 2022). За теперішніх екстремальних обставин студенти зазнають впливу об'єктивно ідентичних деструктивних чинників середовища, проте реагують на них індивідуально, залежно від внутрішніх когнітивних оцінок та особистісних ресурсів. Саме тому використання PSS-10 дозволило зафіксувати не сам факт наявності зовнішніх стресорів, а те, наскільки респондент сприймає своє повсякденне життя як неконтрольоване, перевантажене та непередбачуване.

Опитувальник складається з 10 тверджень, які стосуються психоемоційного стану та переживань людини протягом останнього місяця. Відповіді фіксуються за 5-бальною шкалою (від 0 – «ніколи» до 4 – «дуже часто»). Підрахунок загального балу здійснюється шляхом підсумовування відповідей за всіма 10 пунктами, при цьому твердження 4, 5, 7, 8 (позитивно сформульовані) перекодовуються у зворотному порядку (0→4, 1→3, 2→2, 3→1, 4→0). Підсумковий бал варіює від 0 до 40.

У межах цього дослідження аналіз результатів здійснювався на основі підрахунку єдиного інтегрального показника суб'єктивно сприйнятого стресу, без його диференціації на окремі субшкали. Відмова від поділу методики на субшкали є методологічно обґрунтованою та зумовлена кількома чинниками:

- Відповідно до концепції розробників методики (Cohen et al., 1983), PSS-10 розроблена передусім як одновимірний інструмент, де загальний бал має

найвищу прогностичну валідність щодо загального рівня дезадаптації особистості.

- Використання узагальненого показника дозволяє уникнути штучного розщеплення конструкту та забезпечує максимальну психометричну надійність підсумкового бала.
- Орієнтація на єдину інтегральну змінну стресу є оптимальною для перевірки головної медіаційної моделі дослідження, оскільки дозволяє чітко зафіксувати підсумковий ефект впливу дезадаптивного перфекціонізму та академічного вигорання на психіку студента.

Для інтерпретації результатів використовуються такі діапазони: 0-13 балів – низький рівень сприйнятого стресу; 14-26 балів – помірний рівень; 27-40 балів – високий рівень (Cohen & Janicki-Deverts, 2012; Вельдбрехт & Тавровецька, 2022). Методика характеризується стійкими психометричними показниками: коефіцієнт альфа Кронбаха у трьох оригінальних вибірках – 0,84, 0,85 та 0,86 (Cohen et al., 1983); у вибірках студентів – $\alpha > 0,70$ у всіх 12 дослідженнях (Lee, 2012).

3. Методика «Burnout Assessment Tool – Student Version» (BAT-S)

Для діагностики рівнів та специфіки прояву академічного вигорання використовувався опитувальник «Burnout Assessment Tool – Student Version» (BAT-S), розроблений В. Шауфелі, Х. Де Вітте та С. Дезарт (Schaufeli, De Witte & Desart, 2020). У даному дослідженні використовувалася україномовна версія опитувальника BAT (Burnout Assessment Tool – Ukrainian Version), що є офіційним перекладом оригінального інструменту для вітчизняних вибірок (Schaufeli, De Witte & Desart, 2020). Модифікація для студентів (BAT-S) передбачає виключення блоку вторинних симптомів і переорієнтацію тверджень на академічний контекст. Цей інструмент репрезентує

новітню концептуальну модель вигорання, яка розглядає цей феномен як комплексне порушення, що суттєво дезорганізує провідну діяльність респондента.

Згідно з модифікацією для студентів, яка виключає оцінку вторинних симптомів, опитувальник містить 23 твердження, які оцінюються за 5-бальною шкалою (від 1 – «ніколи» до 5 – «завжди»). Загальний показник академічного вигорання підраховується як середнє арифметичне чотирьох ядерних субшкал. Структура методики включає чотири основні (ядерні) шкали:

- **Виснаження (Exhaustion).** Оцінює стан гострого дефіциту психічних та фізичних ресурсів, хронічну втому, безсилля та нездатність відновити сили після навчального навантаження. Діапазон: 8-40 балів.
- **Відчуження (Mental Distance).** Відображає емоційне та ментальне відсторонення від навчання, втрату первинного інтересу, появу цинічного або байдужого ставлення до освітнього процесу. Діапазон: 5-25 балів (версія BAT для загальної вибірки); у студентській версії – 4-20 балів.
- **Когнітивні порушення (Cognitive Impairment).** Фіксує суб'єктивні труднощі з концентрацією уваги, погіршення оперативної пам'яті, розсіяність та зниження загальної розумової працездатності. Діапазон: 5-25 балів.
- **Емоційні порушення (Emotional Impairment).** Описує труднощі емоційної саморегуляції в навчальному контексті: підвищена дратівливість, емоційна лабільність, ситуативні спалахи напруження. Діапазон: 5-25 балів.

Загальний інтегральний показник вигорання (середнє чотирьох субшкал) у BAT-S коливається від 1 до 5: значення, наближені до 1, свідчать про відсутність симптомів вигорання, а наближені до 5 – про їх виражений прояв. Орієнтовні нормативні рівні: низький – $\leq 2,0$; середній – 2,1-3,5; високий – $> 3,5$ (Schaufeli, De Witte & Desart, 2020).

Особливістю BAT-S є можливість розрахунку як окремих ядерних симптомів, так і загального інтегрального показника академічного вигорання. У межах нашого дослідження цей конструкт посідає центральне місце, оскільки розглядається як ключовий медіатор, що опосередковує зв'язок між дезадаптивним перфекціонізмом (шкала «Невідповідності» APS-R як предиктор) та підсумковим рівнем сприйнятого стресу (PSS-10 як залежна змінна). Методика BAT-S демонструє високу внутрішню надійність у дослідженнях студентської молоді: коефіцієнт альфа Кронбаха $> 0,89$ (Schaufeli et al., 2020).

Таким чином, обраний психодіагностичний інструментарій є теоретично й методично обґрунтованим і повністю відповідає меті та завданням дослідження. Поєднання опитувальників APS-R, BAT-S та PSS-10 дозволяє комплексно вивчити психологічні особливості студентської молоді в умовах воєнного стану, а також детально дослідити механізми взаємозв'язку між проявами дезадаптивного перфекціонізму, симптомами академічного вигорання та підсумковим рівнем суб'єктивно сприйнятого стресу.

Висновки до розділу 2

У другому розділі представлено методичне забезпечення та організацію емпіричного дослідження академічного вигорання як медіатора взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і суб'єктивно сприйнятим стресом студентів в умовах воєнного стану.

Визначено організаційно-процедурні аспекти проведення дослідження. Встановлено, що воно реалізовувалося поетапно та включало підготовчий, організаційний, діагностичний, аналітичний та інтерпретаційний етапи. Емпіричний збір даних здійснювався у березні 2026 року в дистанційному форматі за допомогою

анонімної онлайн-форми на платформі Google Forms, що забезпечило охоплення студентів з різних регіонів та закладів вищої освіти України, стандартизацію умов опитування й мінімізацію чинника соціальної бажаності. Перед початком тестування кожен учасник ознайомлювався з інформаційним релізом, де роз'яснювалися мета дослідження, гарантії анонімності та добровільний характер участі. Статистична обробка отриманого масиву даних проводилась у програмних комплексах MS Excel та Jamovi із залученням описових статистик, критерію нормальності розподілу Шапіро-Вілکا, коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, медіаційного аналізу шляхів із методом бутстрепінгу та кластерного аналізу К-середніх. Вибір кожного із зазначених методів обумовлений характером розподілу досліджуваних змінних та структурою дослідницьких завдань.

Охарактеризовано соціально-демографічний склад вибірки. Встановлено, що емпіричну базу дослідження склали 219 студентів закладів вищої освіти України у віці від 17 до 25 років ($M = 19,8$). За гендерним розподілом переважали особи жіночої статі – 178 осіб (81,3 %), тоді як чоловіки склали 41 особу (18,7 %). Найчисленнішу вікову групу сформували студенти 19-20 років (36,5 %), що репрезентує період активного професійного становлення. За курсами навчання найвищу представленість мали студенти I та IV курсів бакалаврату – 23,3 % та 24,7 % відповідно; магістранти склали 15,0 % вибірки. Щодо формату навчання: 38,8 % навчалися офлайн, 35,2 % – у змішаному форматі, 26,0 % – дистанційно. За локаційним статусом 87,2 % респондентів перебували на підконтрольній території України, 12,3 % – за кордоном. Така різноманітність вибірки забезпечує її репрезентативність та створює умови для коректного узагальнення результатів з урахуванням специфіки воєнного стану.

Обґрунтовано вибір психодіагностичного інструментарію. Для реалізації дослідницьких завдань були залучені три стандартизовані валідизовані методики.

«Almost Perfect Scale–Revised» (APS-R) Р. Слейні в україномовній адаптації Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук та Т. В. Грубі (2018) забезпечила диференціацію адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму, де ключовою виступила шкала «Невідповідності» як предиктор у медіаційній моделі. «Perceived Stress Scale» (PSS-10) Ш. Коена та співавторів в україномовній адаптації О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецької (2022) дозволила зафіксувати суб'єктивне сприйняття повсякденного життя як перевантаженого й невідконтрольного, виступивши залежною змінною моделі. «Burnout Assessment Tool – Student Version» (BAT-S) В. Шауфелі, Х. Де Вітте та С. Дезарт в офіційній україномовній версії забезпечила комплексну оцінку чотирьох ядерних симптомів академічного вигорання – виснаження, відчуження, когнітивних та емоційних порушень – і виступила медіатором у гіпотетичному ланцюзі впливу. Тривимірна структура інструментарію (предиктор APS-R → медіатор BAT-S → наслідок PSS-10) безпосередньо відображає логіку реалізації дослідницьких завдань.

Таким чином, представлений у другому розділі комплекс організаційних процедур, характеристика вибірки та психодіагностичного інструментарію створюють необхідне методичне підґрунтя для проведення емпіричного аналізу у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ ЯК МЕДІАТОРА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА СПРИЙНЯТОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ

3.1. Особливості розподілу та специфіка прояву перфекціонізму, сприйнятого стресу й академічного вигорання у студентів

На першому кроці статистичного аналізу для кожного з восьми показників було розраховано описові статистики та проведено перевірку нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Вілка. Результати зведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Описова статистика та перевірка нормальності розподілу (N = 219)

Показник	M	Mdn	SD	Min	Max	W	p	Норм.
Високі стандарти	30.1	31	6.03	13	42	0.976	< .001	ні
Прагнення до порядку	20.5	21	4.09	8	28	0.970	< .001	ні
Невідповідність	50.7	51	15.11	16	84	0.988	0.058	так
Виснаження	25.3	25	6.31	8	40	0.985	0.021	ні
Відчуження	12.9	12	3.66	5	24	0.982	0.006	ні
Когнітивні порушення	15.0	15	4.20	5	25	0.988	0.070	так
Емоційні порушення	12.8	12	4.48	5	25	0.963	< .001	ні
Стрес	23.5	24	3.65	14	32	0.988	0.057	так

Примітка. M – середнє арифметичне; Mdn – медіана; SD – стандартне відхилення; Min/Max – мінімальне та максимальне значення; W – статистика критерію Шапіро-Вілка; p – рівень значущості; Норм. – відповідність нормальному розподілу. Жирним виділено показники, що відхиляються від нормальності.

П'ять із восьми показників статистично значуще відхиляються від нормального розподілу ($p < .05$): Високі стандарти, Прагнення до порядку, Виснаження, Відчуження та Емоційні порушення. Невідповідність ($p = .058$), Когнітивні порушення ($p = .070$) та Стрес ($p = .057$) відповідають нормальному розподілу. Переважна ненормальність показників обумовила вибір **коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (ρ)** для подальшого аналізу взаємозв'язків.

Методика APS-R вимірює три компоненти перфекціонізму: Високі стандарти та Прагнення до порядку (адаптивні компоненти) і **Невідповідність** – дезадаптивний компонент, що є ключовою змінною і предиктором у медіаційній моделі. Середній показник Невідповідності ($M = 50.7$, $SD = 15.11$) суттєво вирізняється серед трьох субшкал, маючи **найбільший розкид значень у вибірці** (діапазон 68 балів – від 16 до 84). Це свідчить про суттєві індивідуальні відмінності між студентами у суб'єктивному відчутті розриву між стандартами та результатами, що робить Невідповідність **найбільш чутливим предиктором** у наступних аналізах. Для порівняння, Високі стандарти мають значно меншу варіабельність ($M = 30.1$, $SD = 6.03$), а Прагнення до порядку є найнижчим за абсолютним значенням ($M = 20.5$, $SD = 4.09$). На рисунку 3.1 порівняно середні значення трьох субшкал.

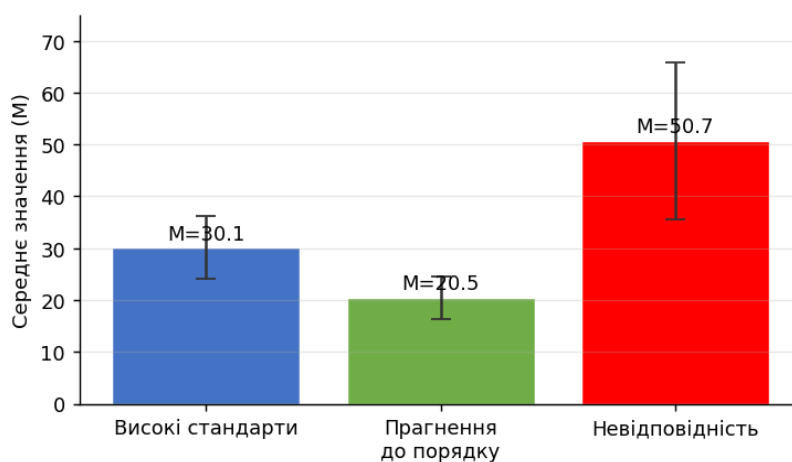


Рисунок 3.1. Середні значення субшкал перфекціонізму (APS-R), $M \pm SD$ ($N = 219$)

Показово, що значна варіабельність Невідповідності при середньому значенні, яке збігається з медіаною ($Mdn = 51$), вказує на симетричний, але вкрай широкий розподіл. У вибірці водночас присутні студенти як із вираженим дезадаптивним перфекціонізмом, так і з його мінімальними проявами – що є важливою передумовою для типологічного аналізу у підрозділі 3.4.

Академічне вигорання оцінювалося за чотирма субшкалами BAT-S: Виснаження (теоретичний діапазон 8-40 балів), Відчуження, Когнітивні порушення та Емоційні порушення (по 5-25 балів кожна). Провідним симптомом є **Виснаження** ($M = 25.3$, $SD = 6.31$) – 63.3% від максимуму шкали, що вказує на хронічну фізичну та емоційну втому студентів. Когнітивні порушення ($M = 15.0$) займають другу позицію (60.0% від максимуму), тоді як Відчуження ($M = 12.9$, 51.6%) та Емоційні порушення ($M = 12.8$, 51.2%) розташовані дещо нижче середини своїх шкал. На рисунку 3.2. показники зіставлено з максимальним значенням шкали.

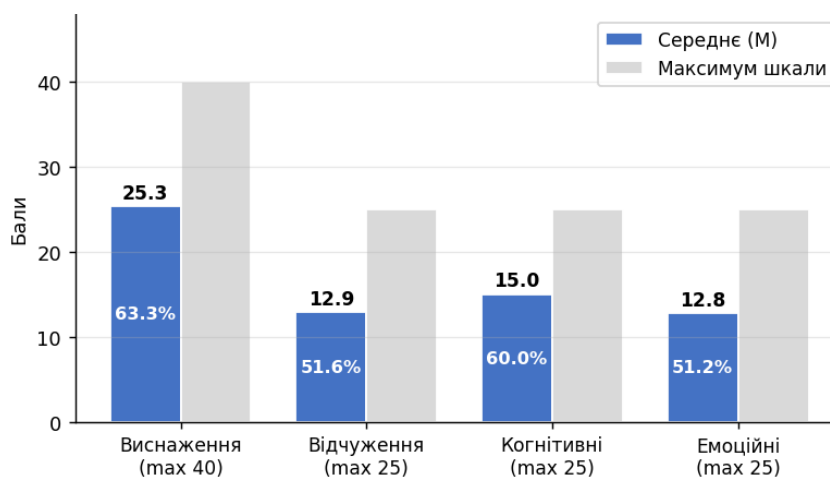


Рисунок 3.2. Субшкали BAT-S у відношенні до максимального значення шкали ($N = 219$)

Домінування Виснаження як провідного симптому є теоретично узгодженим: саме хронічна втома вважається центральним ядром вигорання (Schaufeli et al., 2020). В умовах воєнного стану воно набуває особливої гостроти, оскільки до академічного

навантаження додається фоновий стрес невизначеності. Порівняно нижчий рівень Відчуження та Емоційних порушень свідчить про те, що студенти зберігають певну залученість до навчання, хоча й перебувають у стані хронічного ресурсного дефіциту.

Рівень сприйнятого стресу оцінювався за методикою PSS-10 в україномовній адаптації О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецької (2022). Шкала варіює від 0 до 40: 0-13 – низький рівень, 14-26 – помірний, 27-40 – високий. Середній показник у вибірці становить $M = 23.5$ ($SD = 3.65$, $Mdn = 24$). Принципово важлива особливість: реальний діапазон значень – 14-32 бали, тобто **жоден учасник не продемонстрував низького рівня стресу**. Весь масив зміщений у зону помірного–високого сприйнятого стресу, що є психологічно закономірним в умовах воєнного стану. Серед учасників 61.6% ($n \approx 135$) виявили помірний рівень (14-26 балів), а 38.4% ($n \approx 84$) – високий (27-40 балів). Розподіл за рівнями представлено на рисунку 3.3.

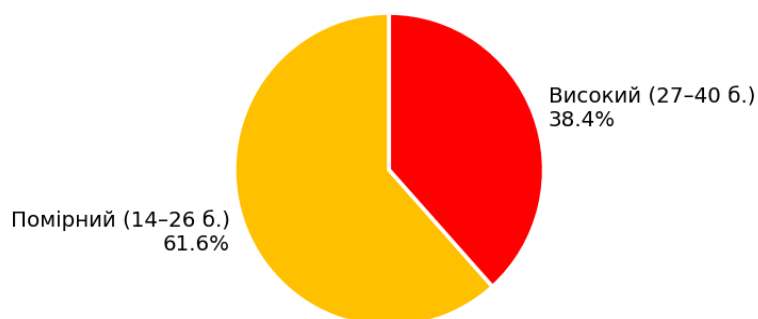


Рисунок 3.3. Розподіл студентів за рівнем сприйнятого стресу ($N = 219$)

Водночас відносно невелике стандартне відхилення ($SD = 3.65$) – найменше серед усіх показників – свідчить про вищу однорідність вибірки за рівнем стресу порівняно, наприклад, з Невідповідністю ($SD = 15.11$). Це потенційно обмежує силу кореляційних зв'язків за участі стресу як залежної змінної.

Для з'ясування того, чи пов'язані соціодемографічні характеристики учасників з рівнями вигорання та стресу, застосовано критерій Краскела-Волліса та попарні порівняння DSCF. Вік не показав статистично значущих зв'язків із жодним показником – відносна вікова однорідність вибірки (17-25 р.) сама по собі обмежує виявлення вікових ефектів. Курс навчання також не виявився значущим диференціюючим чинником (виснаження: $\chi^2 = 9.68$, $p = .085$; всі інші $p > .10$), хоча виснаження найближче наблизилося до порогу значущості, що може вказувати на слабку тенденцію. Місце проживання не пов'язане з досліджуваними показниками (всі $p > .05$): студенти в Україні та за кордоном демонструють порівнянні рівні вигорання і стресу.

Щодо статевих відмінностей, статистично значущий ефект виявлено лише за показником **когнітивних порушень** ($\chi^2 = 4.85$, $p = .028$, $\epsilon^2 = 0.022$): жінки демонструють вищий рівень порівняно з чоловіками (DSCF $W = -3.12$, $p = .028$). За виснаженням, відчуженням, емоційними порушеннями та стресом статистично значущих відмінностей не виявлено (всі $p > .05$). Детальні результати наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати порівняння показників вигорання та стресу за статтю (N = 219)

Показник	χ^2	df	p	ϵ^2	Висновок
Виснаження	1.085	1	.298	0.005	н/з
Відчуження	< 0.01	1	.990	< 0.001	н/з
Когнітивні порушення	4.854	1	.028	0.022	$p < .05^*$
Емоційні порушення	1.199	1	.274	0.006	н/з
Стрес	0.419	1	.517	0.002	н/з

Примітка. χ^2 – статистика критерію Краскела-Волліса; df – ступені свободи; p – рівень статистичної

значущості; ϵ^2 – розмір ефекту (епсилон-квадрат); н/з – не значущо ($p > .05$); * – $p < .05$.

Нерівномірність вибірки за статевим складом (178 жінок та 41 чоловік) і малий розмір ефекту ($\varepsilon^2 = 0.022$) вимагають обережності в інтерпретації: виявлена відмінність за когнітивними порушеннями може відображати реальну тенденцію, проте потребує підтвердження на більш збалансованих вибірках.

Узагальнюючи результати першого етапу аналізу, можна виокремити чотири ключові спостереження. По-перше, **жоден учасник не продемонстрував низького рівня стресу** – весь масив зміщений у зону помірного–високого сприйняття, що є маркером загального психологічного навантаження воєнного часу. По-друге, субшкала Невідповідності вирізняється **найвищою варіабельністю серед усіх показників** ($SD = 15.11$), роблячи її найчутливішим кандидатом на роль предиктора. По-третє, провідним симптомом академічного вигорання є **Виснаження** (63.3% від максимуму), що свідчить про хронічний дефіцит психологічних ресурсів. По-четверте, соціодемографічні чинники не є значущими диференціюючими факторами для більшості показників, що підтверджує доцільність розглядати вибірку як відносно однорідну. Виявлене переважання ненормальних розподілів (5 з 8 показників) визначило вибір коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для аналізу взаємозв'язків.

3.2. Кореляційний аналіз взаємозв'язку дезадаптивного перфекціонізму, академічного вигорання та сприйнятого стресу студентської молоді

З огляду на суттєві відхилення від нормального розподілу, зафіксовані у підрозділі 3.1 для більшості показників, для аналізу взаємозв'язків між перфекціонізмом, академічним вигоранням та сприйнятим стресом застосовано непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (ρ). Рівень статистичної значущості встановлено

на рівні $p < .05$. Повна матриця кореляцій між вісьмома досліджуваними змінними представлена в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Кореляційна матриця (r_s Спірмена)

Показник	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Високі стандарти	—							
2. Прагнення до порядку	.325***	—						
3. Невідповідність	.393***	-.183**	—					
4. Виснаження	.159*	-.189**	.468***	—				
5. Відчуження	.014	-.230***	.428***	.563***	—			
6. Когнітивні порушення	.062	-.206**	.448***	.579***	.459***	—		
7. Емоційні порушення	.082	-.138*	.327***	.526***	.500***	.442***	—	
8. Стрес	.246***	-.007	.278***	.189**	.189**	.190**	.294***	—

Примітка. 1 – Високі стандарти; 2 – Прагнення до порядку; 3 – Невідповідність; 4 – Виснаження; 5 – Відчуження; 6 – Когнітивні порушення; 7 – Емоційні порушення; 8 – Стрес. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Для якісної оцінки та інтерпретації сили виявлених кореляційних зв'язків у межах нашого дослідження використовуються такі методологічні орієнтири: $|r| < 0,20$ – дуже слабкий зв'язок; 0,20-0,39 – слабкий зв'язок; 0,40-0,59 – помірний зв'язок; 0,60-0,79 – сильний зв'язок; $\geq 0,80$ – дуже сильний зв'язок.

Перш ніж перейти до загального аналізу матриці, варто виокремити кілька важливих змістовних спостережень щодо характеристик самих шкал, які безпосередньо впливають на архітектуру зв'язків. Субшкала «Невідповідність» демонструє найбільший

розкид значень у вибірці ($SD = 15,11$ при реальному діапазоні 68 балів), що свідчить про суттєві індивідуальні відмінності між студентами у суб'єктивному відчутті розриву між власними стандартами та реальними результатами. Така висока варіативність робить даний показник найбільш чутливим предиктором у наступних математичних аналізах.

Показник «Стрес», натомість, має найменший розкид ($SD = 3,65$), а весь реальний діапазон його значень (14-32 бали) зміщений у зону від помірного до високого. Жоден учасник дослідження не продемонстрував низького рівня сприйнятого стресу. Такий зсув є абсолютно змістовно закономірним в умовах воєнного часу в Україні, проте методологічно він може дещо обмежувати підсумкову силу кореляцій за участі цієї змінної через звуження варіативності ознаки.

Аналіз інтеркореляційних зв'язків дозволяє констатувати, що три субшкали перфекціонізму за опитувальником APS-R демонструють різноспрямовані зв'язки між собою, що емпірично підтверджує їхню концептуальну самостійність та валідність дихотомічної моделі конструкту, описаної в Розділі 1. Шкали «Високі стандарти» та «Прагнення до порядку» позитивно пов'язані між собою ($r = 0,325$, $p < 0,001$), що репрезентує слабкий зв'язок і відображає природне прагнення перфекціоністів до структурованості.

Однак шкала «Прагнення до порядку» негативно корелює з «Невідповідністю» ($r = -0,183$, $p < 0,01$), виявляючи дуже слабкий зв'язок. Це свідчить про те, що студенти з вищою схильністю до системності, організованості та порядку у справах рідше переживають гострий когнітивний розрив між власними очікуваннями та реальними результатами. Такий патерн виступає першою ознакою того, що три виміри перфекціонізму слід аналізувати як окремі змінні, а не об'єднувати їх в один узагальнений бал.

Найбільш значущим результатом аналізу перфекціоністських шкал є те, що «Невідповідність» виявилася єдиним виміром перфекціонізму, який стабільно та значущо пов'язаний з усіма без винятку компонентами академічного вигорання та стресу. Встановлено помірний рівень позитивного зв'язку «Невідповідності» з «Виснаженням» ($\rho = 0,468$, $p < 0,001$), «Когнітивними порушеннями» ($\rho = 0,448$, $p < 0,001$) та «Відчуженням» ($\rho = 0,428$, $p < 0,001$), а також слабкий, але високозначущий зв'язок з «Емоційними порушеннями» ($\rho = 0,327$, $p < 0,001$).

З точки зору психологічної інтерпретації, цей факт доводить, що саме суб'єктивне відчуття недосягнення власних стандартів (дезадаптивний компонент), а не рівень самих стандартів (адаптивний компонент), є ключовим чинником ризику розвитку синдрому вигорання. Студенти, схильні до хронічної самокритики, перебувають у пастці постійного внутрішнього напруження, що безпосередньо виснажує їхні когнітивні й емоційні ресурси.

На противагу цьому, «Прагнення до порядку» демонструє повністю протилежний патерн – від'ємні кореляції з усіма субшкалами вигорання (від $\rho = -0,138$ до $\rho = -0,230$), які мають слабку силу. Це дозволяє стверджувати, що структурованість і схильність до організації діяльності виступають не ризиковим, а скоріше захисним, буферним чинником щодо вигорання, допомагаючи долати дезорганізуючі умови змішаного чи дистанційного навчання під час війни.

Шкала «Високі стандарти» виявила лише дуже слабкий позитивний зв'язок із «Виснаженням» ($\rho = 0,159$, $p < 0,05$) і не має жодних значущих зв'язків з іншими компонентами вигорання. Це підтверджує її обмежений самостійний внесок у розвиток дезадаптації: самі по собі високі амбіції практично не шкодять студенту, якщо вони не супроводжуються страхом невідповідності.

Аналіз внутрішньої структури академічного вигорання за опитувальником BAT-S показав, що усі чотири його компоненти помірно та значущо корелюють між собою на високому рівні статистичної значущості (значення r варіюються в межах від 0,442 до 0,579, при $p < 0,001$). Це емпірично підтверджує теоретичні положення другого розділу про належність «Виснаження», «Відчуження», «Когнітивних» та «Емоційних порушень» до єдиного, цілісного психопатологічного конструкту академічного вигорання, де симптоми взаємодетермінують один одного.

Окрему увагу приділено аналізу зв'язків досліджуваних параметрів із результуючою змінною – суб'єктивно «Сприйнятим стресом». Усі чотири субшкали вигорання виявили значущі позитивні кореляції зі «Стресом», проте з різною силою:

- Найвищий рівень зв'язку демонструє субшкала «Виснаження» ($r = 0,390$, $p < 0,001$), що відповідає межі слабкого та помірного зв'язку;
- Дещо нижчий, слабкий зв'язок зафіксовано для «Емоційних порушень» ($r = 0,294$, $p < 0,001$);
- «Когнітивні порушення» ($r = 0,190$, $p < 0,01$) та «Відчуження» ($r = 0,189$, $p < 0,01$) продемонстрували дуже слабкий рівень кореляції.

Серед вимірів перфекціонізму зі «Стресом» значущо пов'язані лише «Невідповідність» ($r = 0,278$, $p < 0,001$) та «Високі стандарти» ($r = 0,246$, $p < 0,001$), що репрезентує зв'язки слабкої сили. Важливо зазначити, що «Прагнення до порядку» зі «Стресом» взагалі не пов'язане ($r = -0,007$, $p = 0,922$), що вказує на відсутність лінійного зв'язку між графіком організації життя та загальним фоном переживання воєнної загрози.

У підсумку, проведений кореляційний аналіз повністю підтвердив наявність системи зв'язків, яка є необхідною та достатньою емпіричною передумовою для

подальшого проведення медіаційного аналізу (аналізу шляхів). Предиктор («Невідповідність») високозначущо корелює як із потенційними медіаторами (всіма субшкалами вигорання), так і з результуючою змінною («Стрес»), тоді як самі медіатори також тісно пов'язані з фінальним результатом.

Водночас повна відсутність зв'язку між «Прагненням до порядку» та «Стресом» статистично виключає дану шкалу з майбутньої медіаційної моделі, залишаючи її захисну роль щодо вигорання як самостійний, важливий теоретичний результат. Таким чином, виявлена структура та сила зв'язків чітко визначили внутрішню конфігурацію подальшої медіаційної моделі.

3.3. Перевірка медіаційної моделі взаємозв'язку дезадаптивного перфекціонізму зі сприйнятим стресом, опосередкованого академічним вигоранням

Кореляційний аналіз, здійснений у підрозділі 3.2, підтвердив наявність системи значущих зв'язків між усіма ключовими змінними дослідження. Зокрема, субшкала «Невідповідність» – дезадаптивний компонент перфекціонізму – значущо корелює як із чотирма субшкалами академічного вигорання, так і з рівнем сприйнятого стресу; а самі компоненти вигорання, у свою чергу, пов'язані зі стресом. Така конфігурація зв'язків є необхідною передумовою для проведення медіаційного аналізу.

Однак встановлені кореляції відображають лише факт зв'язку між змінними, але не пояснюють його механізм. Для з'ясування того, яким чином дезадаптивний перфекціонізм впливає на рівень сприйнятого стресу – безпосередньо чи через академічне вигорання як посередник – необхідне проведення медіаційного аналізу.

У сучасній психологічній методології медіація розглядається як процес, у якому третя змінна (медіатор) передає вплив предиктора на результат (Baron & Kenny, 1986; Hayes, 2018). У межах дослідження перевіряється модель, де незалежна змінна (X) – перфекціоністська невідповідність (APS-R), медіатор (M) – академічне вигорання (BAT-S), залежна змінна (Y) – сприйнятий стрес (PSS-10). Такий вибір теоретично обґрунтований: дезадаптивний перфекціонізм поступово формує вигорання, яке підвищує вразливість до стресових впливів.

Для аналізу застосовано метод bias-corrected bootstrap (5 000 ітерацій, 95% CI) – сучасний стандарт тестування медіації, що не потребує нормальності розподілу (Hayes, 2018). Розрахунки виконано у Jamovi. Критерій підтвердження медіації — довірчий інтервал непрямого ефекту не містить нуля; якщо прямий ефект залишається значущим – часткова медіація, якщо втрачає значущість – повна.

Аналіз здійснювався послідовно у три кроки: спочатку тестувалася проста модель із одним медіатором (Виснаження), що мав найвищу кореляцію зі стресом, далі перевірялася повна паралельна модель із чотирма субшкалами вигорання одночасно, і нарешті будувалася уточнена модель із двома медіаторами, що підтвердили свою статистичну значущість у попередньому кроці.

Модель 1: проста медіація через Виснаження

На першому кроці перевірялося, чи виступає Виснаження – найбільш виражений компонент вигорання у вибірці ($M = 25.3$, 63.3% від максимуму шкали) – медіатором між перфекціоністською невідповідністю та сприйнятим стресом. Вибір саме цього компонента для першої моделі визначений його провідною роллю у структурі вигорання та найвищою кореляцією зі стресом серед усіх субшкал ($\rho = .390$, $p < .001$).

Таблиця 3.4

Медіаційний аналіз: Невідповідність → Виснаження → Стрес (Модель 1)

Тип ефекту	Шлях	Est	SE	95% CI нижня	95% CI верхня	β	z	p
Загальний	Невідповідність → Стрес	0.071	0.015	0.040	0.101	.296	4.66	< .001
Компонент	Невідповідність → Виснаження (шлях а)	0.201	0.026	0.149	0.250	.480	7.77	< .001
	Виснаження → Стрес (шлях b)	0.166	0.042	0.082	0.250	.288	3.96	< .001
Непрямий	Невідп. → Виснаження → Стрес	0.033	0.009	0.017	0.053	.138	3.77	< .001
Прямий	Невідповідність → Стрес (шлях c')	0.038	0.018	0.003	0.073	.157	2.17	0.030

Примітка. Est – нестандартизований коефіцієнт; SE – стандартна похибка; 95% CI – межі довірчого інтервалу (bias-corrected bootstrap, 5000 ітерацій); β – стандартизований коефіцієнт; z – z-статистика; p – рівень значущості. Синім виділено непрямі ефекти, зеленим – прямий, жовтим – загальний.

Загальний зв'язок Невідповідності зі Стресом є значущим ($\beta = .296$, $p < .001$). Шлях а ($\beta = .480$, $p < .001$) та шлях b ($\beta = .288$, $p < .001$) також значущі, що узгоджується з моделлю збереження ресурсів (Hobfoll, 1989). Непрямий ефект значущий ($\beta = .138$; CI [.017; .053] не містить нуля) – медіацію підтверджено: Виснаження пояснює близько 47% загального зв'язку. Прямий ефект залишається значущим ($\beta = .157$, $p = .030$) – часткова медіація.

Модель 2: повна паралельна медіація через чотири субшкали вигорання

Другий крок передбачав включення всіх чотирьох субшкал BAT-S як паралельних медіаторів – це дозволило перевірити, чи всі компоненти вигорання рівною мірою беруть участь у передачі впливу перфекціонізму на стрес.

Таблиця 3.5

Медіаційний аналіз: Невідповідність → [4 субшкали BAT-S] → Стрес (Модель 2)

Тип ефекту	Шлях	Est	SE	95% CI нижня	95% CI верхня	β	z	p
Загальний	Невідповідність → Стрес	0.071	0.015	0.040	0.099	.296	4.78	< .001
Компонент	Невідповідність → Виснаження	0.201	0.026	0.146	0.248	.480	7.75	< .001
	Виснаження → Стрес	0.177	0.054	0.069	0.280	.306	3.25	0.001
	Невідповідність → Відчуження	0.110	0.045	0.079	0.139	.452	4.21	< .001
	Відчуження → Стрес	- 0.168	0.086	-0.340	0.002	- .169	- 1.95	0.051
	Невідповідність → Когнітивні порушення	0.125	0.021	0.089	0.158	.449	—	< .001
	Когнітивні порушення → Стрес	- 0.109	0.071	-0.245	0.031	- .126	- 1.53	0.125
	Невідповідність → Емоційні порушення	0.112	0.022	0.070	0.152	.378	—	< .001
	Емоційні порушення → Стрес	0.204	0.058	0.093	0.322	.250	3.52	< .001
Непрямий	Невідп. → Виснаження → Стрес	0.035	0.011	0.014	0.058	.147	3.14	0.002
	Невідп. → Відчуження → Стрес	- 0.018	0.010	-0.041	≈ 0	- .076	- 1.81	0.070
	Невідп. → Когнітивні → Стрес	- 0.014	0.008	-0.033	0.003	- .057	- 1.47	0.142
	Невідп. → Емоційні → Стрес	0.023	0.008	0.011	0.043	.095	2.75	0.006
Прямий	Невідповідність → Стрес	0.045	0.017	0.013	0.076	.187	2.70	0.007

Примітка. Est – нестандартизований коефіцієнт; SE – стандартна похибка; 95% CI – межі довірчого інтервалу

(bias-corrected bootstrap, 5000 ітерацій); β – стандартизований коефіцієнт; z – z-статистика; p – рівень

значущості. Синім виділено непрямі ефекти, зеленим – прямий, жовтим – загальний.

Повна паралельна модель виявила неоднорідну картину. **Значущими медіаторами підтвердилися лише Виснаження ($\beta = .147$, $p = .002$; CI [.014; .058]) та Емоційні порушення ($\beta = .095$, $p = .006$; CI [.011; .043])** – для обох довірчий інтервал не містить нуля. Відчуження та Когнітивні порушення не досягли рівня значущості ($p = .070$ та $p = .142$ відповідно).

Від'ємні коефіцієнти для Відчуження та Когнітивних порушень є **статистичним артефактом, зумовленим мультиколінеарністю**: субшкали вигорання сильно корелюють між собою ($r = .44-.58$), тому в умовах паралельної моделі конкурують за пояснення стресу. Виснаження «поглинає» їхній внесок, залишаючи математично від'ємний залишок. Ці значення не мають змістовної психологічної інтерпретації і не означають, що відчуження чи когнітивні порушення є «захисними» від стресу – кореляційний аналіз підрозділу 3.2 вже спростував таке припущення. Отримані результати статистично обґрунтовують специфікацію уточненої моделі.

Модель 3: уточнена медіація через Виснаження та Емоційні порушення

Третій крок – уточнена паралельна модель з двома медіаторами, що підтвердили свою незалежну роль у Моделі 2: Виснаженням та Емоційними порушеннями. Виключення незначущих медіаторів (Відчуження та Когнітивних порушень) дозволяє усунути ефект мультиколінеарності та отримати точніші й стійкіші оцінки непрямих ефектів.

Саме ця модель є ключовою з точки зору дослідницьких завдань, оскільки дозволяє встановити, які конкретні компоненти вигорання опосередковують зв'язок між перфекціоністською невідповідністю та сприйнятим стресом, та оцінити відносний внесок кожного з них.

Таблиця 3.6

Уточнена медіаційна модель: Невідповідність → [Виснаження / Емоційні порушення] → Стрес (Модель 3)

Тип ефекту	Шлях	Est	SE	95% CI нижня	95% CI верхня	β	z	p
Загальний	Невідповідність → Стрес	0.071	0.015	0.042	0.100	.296	4.76	< .001
Компонент	Невідповідність → Виснаження (шлях a ₁)	0.201	0.025	0.149	0.248	.480	7.92	< .001
	Виснаження → Стрес (шлях b ₁)	0.111	0.049	0.018	0.207	.193	2.29	0.022
	Невідповідність → Емоційні порушення (шлях a ₂)	0.112	0.020	0.073	0.151	.378	5.61	< .001
	Емоційні порушення → Стрес (шлях b ₂)	0.154	0.057	0.044	0.265	.190	2.75	0.006
Непрямий	Невідп. → Виснаження → Стрес	0.022	0.010	0.004	0.043	.092	2.27	0.023
	Невідп. → Емоційні порушення → Стрес	0.017	0.008	0.005	0.035	.072	2.30	0.021
Прямий	Невідповідність → Стрес (шлях c')	0.032	0.017	-0.003	0.064	.131	1.85	0.065

Примітка. Est – нестандартизований коефіцієнт; SE – стандартна похибка; 95% CI – межі довірчого інтервалу

(bias-corrected bootstrap, 5000 ітерацій); β – стандартизований коефіцієнт; z – z-статистика; p – рівень

значущості. Синім виділено непрямі ефекти, зеленим – прямий, жовтим – загальний.

Уточнена модель є ключовим результатом медіаційного аналізу. **Обидва медіатори підтвердили свою самостійну роль:** непрямий ефект через Виснаження ($\beta = .092$, $p = .023$; CI [.004; .043]) та через Емоційні порушення ($\beta = .072$, $p = .021$; CI [.005; .035]) – обидва 95% ДІ не містять нуля.

Невідповідність однаково сильно впливає на обидва медіатори: шлях a_1 до Виснаження ($\beta = .480$) дещо сильніший, ніж шлях a_2 до Емоційних порушень ($\beta = .378$), однак обидва є великими за розміром ефекту. Шляхи від обох медіаторів до Стресу (шлях b_1 : $\beta = .193$; шлях b_2 : $\beta = .190$) значущі і практично рівні — виснаження та емоційна нестабільність однаковою мірою конвертуються у суб'єктивне відчуття стресу.

Вирішальним результатом є зміна статусу прямого ефекту: він стає **статистично незначущим** ($\beta = .131$, $p = .065$; CI $[-.003; .064]$ містить нуль). Це свідчить про те, що взаємозв'язок між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом **повністю опосередковується** двома компонентами вигорання. Тип медіації змінюється з часткової на **повну**: без розвитку виснаження та емоційних порушень перфекціоністська невідповідність не передбачає підвищеного стресу. Іншими словами, саме накопичення симптомів вигорання є тим механізмом, який перетворює внутрішній перфекціоністський конфлікт на суб'єктивне відчуття хронічної психологічної напруги.

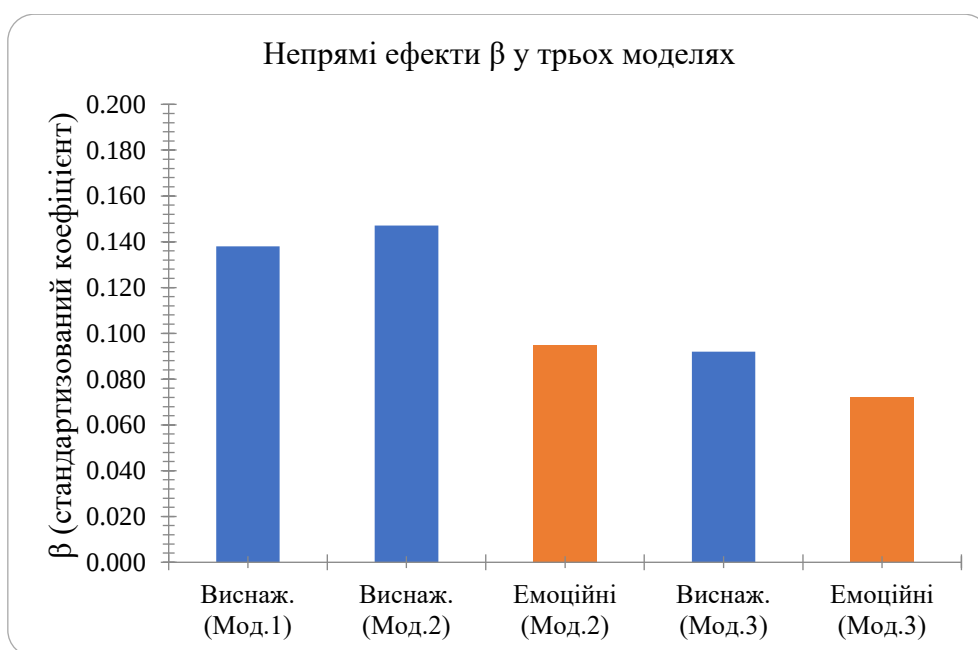


Рисунок 3.4. Порівняння β непрямих ефектів у трьох медіаційних моделях

(синій – Виснаження, помаранчевий – Емоційні порушення)

Таблиця 3.7

**Зведені результати медіаційного аналізу (bias-corrected bootstrap, 5000 ітерацій,
95% CI)**

Модель	Медіатор	β непр.	СІ нижня	СІ верхня	Тип медіації
Модель 1	Виснаження	.138	.017	.053	Часткова
Модель 2	Виснаження	.147	.014	.058	Часткова
	Емоційні порушення	.095	.011	.043	Часткова
Модель 3 ✓	Виснаж. + Емоційні	.092 / .072	.004 / .005	.043 / .035	Повна ✓

Примітка. β непр. – стандартизований коефіцієнт непрямого ефекту; СІ – межі 95% довірчого інтервалу. ✓ –

фінальна уточнена модель.

Отримані результати розкривають конкретний психологічний механізм, через який дезадаптивний перфекціонізм підвищує сприйнятий стрес студентської молоді. Цей вплив реалізується через два взаємодоповнюючі, але самостійні шляхи ресурсного виснаження.

Перший шлях – **через фізичне та когнітивне виснаження**. Студент із високим рівнем перфекціоністської невідповідності перебуває у стані хронічного внутрішнього конфлікту між досягнутим і бажаним. Цей конфлікт вимагає постійних зусиль для самоконтролю, повторних перевірок власної роботи, уникання «недостатньо досконалих» результатів. Накопичена фізична та психологічна втома – Виснаження – знижує адаптивний потенціал особистості й підвищує суб'єктивне сприйняття навіть помірних стресорів як надмірних.

Другий шлях – **через дестабілізацію емоційної регуляції**. Постійне незадоволення собою руйнує стабільну емоційну основу, породжує дратівливість, тривогу без видимої причини, надмірні емоційні реакції. Студент із дестабілізованою

емоційною регуляцією сприймає навчальне та соціальне середовище як більш загрозливе та невідконтрольне – тобто як більш стресове.

Ці два механізми діють паралельно і незалежно, що підтверджується рівністю їхніх ефектів у фінальній моделі ($\beta = .193$ та $.190$ відповідно). Їх сумарний внесок є достатнім для того, щоб прямий ефект Невідповідності на Стрес повністю зник – це свідчить про психологічну «замкненість» ланцюжка: перфекціонізм $\rightarrow$ ресурсне виснаження $\rightarrow$ підвищений стрес.

Важливо підкреслити, що повна медіація не означає слабкості впливу перфекціонізму. Навпаки, загальний ефект ($\beta = .296$) є **великим за розміром** і дуже значущим ($p < .001$). Повна медіація означає, що цей великий вплив **цілком каналізується** через вигорання – що має принципове значення для практичних рекомендацій: якщо вдасться перервати ланцюжок на рівні виснаження або емоційних порушень, вплив перфекціонізму на стрес може бути суттєво послаблений.

Таким чином, **академічне вигорання є статистично підтвердженим медіатором у взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом студентської молоді**. Вплив перфекціоністської невідповідності на рівень стресу реалізується **повністю** через два компоненти вигорання – **Виснаження** (β непрямого ефекту = $.092$) та **Емоційні порушення** ($\beta = .072$).

Прямий вплив перфекціонізму на стрес, зафіксований у простій моделі (Модель 1), повністю зникає після одночасного включення обох медіаторів ($\beta = .131$, $p = .065$, CI $[-.003; .064]$). Це означає, що без активації виснаження та емоційної нестабільності перфекціоністська невідповідність не передбачає підвищеного сприйнятого стресу.

Виявлена модель є внутрішньо узгодженою і теоретично обґрунтованою: вона відповідає ресурсній парадигмі (Hobfoll, 1989), когнітивно-транзакційній теорії стресу

(Lazarus & Folkman, 1984) та сучасним уявленням про механізми дезадаптивного перфекціонізму. Здобуті результати визначають конфігурацію типологічного аналізу у підрозділі 3.4, де буде здійснено класифікацію студентів за профілями ризику на основі виявлених ключових змінних.

3.4. Типологічні профілі студентів за показниками перфекціонізму, вигорання та стресу

Попередні підрозділи дослідження встановили загальні закономірності: кореляційний аналіз (підрозділ 3.2) описав напрями та силу зв'язків між змінними, а медіаційний аналіз (підрозділ 3.3) визначив механізм, через який дезадаптивний перфекціонізм впливає на сприйнятий стрес. Однак обидва підходи оперують середніми тенденціями по вибірці, не враховуючи, що студенти можуть утворювати якісно різні психологічні профілі з різними комбінаціями досліджуваних характеристик.

Кластерний аналіз, здійснений у цьому підрозділі, дозволяє перейти від рівня змінних до рівня **типів особистості** – виявити природні групи студентів, що відрізняються цілісними психологічними профілями. Це доповнює картину дослідження: якщо медіаційний аналіз відповів на питання «як», то типологічний аналіз відповідає на питання «хто» – які студенти є носіями різних комбінацій перфекціонізму, вигорання та стресу.

До аналізу включено п'ять змінних: Невідповідність, Виснаження, Емоційні порушення, Стрес і Високі стандарти. Вибір цих змінних є теоретично обґрунтованим: вони охоплюють ключові елементи медіаційного ланцюжка (предиктор, два медіатори, залежна змінна) та адаптивний полюс перфекціонізму. Включення Високих стандартів принципово важливе: саме комбінація стандартів і невідповідності дозволяє розрізнити

адаптивний і дезадаптивний перфекціонізм – однакова невідповідність матиме різний психологічний зміст залежно від рівня стандартів.

Аналіз проводився у два етапи. **На першому** застосовувався ієрархічний кластерний аналіз (метод Варда, евклідова відстань, стандартизація змінних у z-оцінки) для визначення оптимальної кількості кластерів: дендрограма виявила два виражених розриви – на рівні злиття двох і трьох кластерів, що обґрунтовує тестування трикластерного рішення як основного. **На другому** проводився метод k-середніх для фінального визначення складу груп. Усі змінні попередньо стандартизовані (z-оцінки), що забезпечує рівноправне порівняння показників з різними шкалами.

Для оцінки якості кластерного розбиття використовувався показник $\eta^2 = \text{Between SS} / \text{Total SS}$ – частка загальної дисперсії, пояснена кластерним розподілом (орієнтири: $> .30$ – прийнятне рішення, $> .40$ – добре, $> .50$ – сильне). Перевірялись два рішення: основне трикластерне та додаткове чотирикластерне.

Основна модель: трикластерний розв'язок

Таблиця 3.8

Суми квадратів відхилень – трикластерний розв'язок (N = 219)

Джерело варіації	SS
Всередині Кластеру 1 (n = 56)	168
Всередині Кластеру 2 (n = 85)	233
Всередині Кластеру 3 (n = 78)	241
Між кластерами	448
Загальна	1090

Примітка. SS – сума квадратів відхилень; «Всередині кластеру» – внутрішньокластерна варіація; «Між кластерами» – міжкластерна варіація.

Якість розбивки є прийнятною для психологічних даних: $\eta^2 = .411$ (Between SS = 448, Total SS = 1090). Кластери пояснюють **41.1% загальної дисперсії** п'яти змінних, що

відповідає критерію «добре» за прийнятими орієнтирами. Розподіл за розміром (56 / 85 / 78) є відносно рівномірним і не має груп, надмірно малих для інтерпретації.

Таблиця 3.9

Центроїди кластерів – трикластерний розв'язок (N = 219)

Кластер	Високі стандарти	Невідповідність	Виснаження	Емоційні порушення	Стрес
Кластер 1 (n = 56)	0.244	0.787	1.075	1.242	0.714
Кластер 2 (n = 85)	0.582	0.258	-0.127	-0.375	0.059
Кластер 3 (n = 78)	-0.809	-0.845	-0.633	-0.483	-0.577

Примітка. Наведено стандартизовані значення центроїдів (z-оцінки). Значення 0 = середнє по вибірці; позитивні – вище середнього; негативні – нижче. Журним виділено значення $|z| > 0.5$.

Кластер 1 – «Дисфункційні перфекціоністи» (n = 56, 25.6%)

Профіль цієї групи є найбільш проблематичним у вибірці. Помірно підвищені Високі стандарти ($z = 0.244$) поєднуються з **найвищою невідповідністю серед усіх кластерів** ($z = 0.787$), що формує характерний дисфункційний патерн: студенти мають певні амбіції, але хронічно переживають суб'єктивний розрив між ними та реальними результатами. Цей внутрішній конфлікт запускає каскадний ефект: показники Виснаження ($z = 1.075$) та Емоційних порушень ($z = 1.242$) є **найвищими у всій вибірці**, а рівень сприйнятого стресу суттєво підвищений ($z = 0.714$).

Профіль цього кластера є прямим відображенням медіаційного ланцюжка, виявленого у підрозділі 3.3: висока невідповідність → виснаження та емоційна нестабільність → підвищений стрес. Студенти цієї групи перебувають у стані хронічного ресурсного дефіциту, де внутрішній конфлікт між бажаним і досягнутим систематично вичерпує психологічні ресурси.

Кластер 2 – «Адаптивні перфекціоністи» (n = 85, 38.8%)

Це найбільша і психологічно найздоровіша група вибірки. Студенти демонструють **найвищі стандарти серед усіх кластерів** ($z = 0.582$), однак рівень невідповідності залишається помірним ($z = 0.258$). Попри амбіційні цілі, Виснаження та Емоційні порушення **нижче середнього** ($z = -0.127$ та $z = -0.375$ відповідно), а стрес фактично на рівні середнього по вибірці ($z = 0.059$).

Цей профіль є емпіричним підтвердженням концепції адаптивного перфекціонізму (Slaney et al., 2001): висока планка без суб'єктивного відчуття провалу не призводить до вигорання. Студенти цього кластера мають амбіції, але здатні сприймати власні результати як достатні – що є психологічно захисним механізмом.

Кластер 3 – «Неперфекціоністи» (n = 78, 35.6%)

У цій групі всі показники знаходяться нижче середнього по вибірці. Найнижчі стандарти ($z = -0.809$) і невідповідність ($z = -0.845$) закономірно поєднуються зі зниженими рівнями Виснаження ($z = -0.633$), Емоційних порушень ($z = -0.483$) і Стресу ($z = -0.577$). Студенти цієї групи не мають виражених перфекціоністських установок, і це захищає їх від **внутрішньо обумовленого** вигорання.

Важливо підкреслити: захищеність цієї групи пояснюється відсутністю перфекціоністського конфлікту, а не якоюсь особливою стресостійкістю. Нижчий рівень стресу в цьому кластері – наслідок нижчих внутрішніх вимог, а не кращої адаптації до зовнішніх стресорів.

Порівняння Кластерів 1 і 2 є найціннішим результатом типологічного аналізу. При порівнянних рівнях Високих стандартів (різниця $0.338 z$) групи демонструють кардинально різні психологічні профілі: різниця за Невідповідністю – $0.529 z$, за Емоційними порушеннями – $1.617 z$, за Виснаженням – $1.202 z$, за Стресом – $0.655 z$. Це

підтверджує центральний висновок дослідження: не рівень стандартів, а суб'єктивне відчуття невідповідності їм є визначальним чинником ризику вигорання та стресу

Додаткова модель: чотирикластерний розв'язок

Для оцінки стійкості трикластерного рішення та виявлення можливих додаткових диференціацій було додатково протестоване чотирикластерне рішення.

Таблиця 3.10

Суми квадратів відхилень – чотирикластерний розв'язок (N = 219)

Джерело варіації	SS
Всередині Кластеру 1 (n = 82)	214.3
Всередині Кластеру 2 (n = 40)	98.2
Всередині Кластеру 3 (n = 41)	111.7
Всередині Кластеру 4 (n = 56)	146.3
Між кластерами	519.5
Загальна	1090.0

Примітка. SS – сума квадратів відхилень.

Таблиця 3.11

Центроїди кластерів – чотирикластерний розв'язок (N = 219)

Кластер	Високі стандарти	Невідповідність	Виснаження	Емоційні порушення	Стрес
Кластер 1 (n = 82)	0.595	0.312	-0.005	-0.312	0.190
Кластер 2 (n = 40)	0.521	0.879	1.192	1.477	0.904
Кластер 3 (n = 41)	-1.163	-0.345	0.235	0.240	0.016
Кластер 4 (n = 56)	-0.393	-0.833	-1.016	-0.774	-0.936

Примітка. Наведено стандартизовані значення центроїдів (z-оцінки). Жирним виділено значення $|z| > 0.5$.

Чотирикластерне рішення дає приріст η^2 до .477 (+6.6 в. п. відносно трикластерного), що є помірним поліпшенням. Аналіз структури кластерів показує, що

Кластери 1 і 2 цього рішення фактично відтворюють Кластери 2 і 1 трикластерного: «Адаптивні перфекціоністи» ($n = 82$) та «Дисфункційні перфекціоністи» ($n = 40$). Кластери 3 і 4 є розщепленням третього трикластерного кластера на дві підгрупи.

Принципово новим є **Кластер 3 чотирикластерного рішення** ($n = 41$): дуже низькі стандарти ($z = -1.163$) і помірно знижена невідповідність ($z = -0.345$) поєднуються з помірно підвищеними Виснаженням і Емоційними порушеннями ($z = 0.235$ та $z = 0.240$) при нейтральному стресі ($z = 0.016$). Це студенти, які не мають перфекціоністських установок, але все одно демонструють симптоми вигорання. Ймовірно, їхнє виснаження зумовлене переважно зовнішніми чинниками – навчальним навантаженням та воєнним контекстом – а не внутрішнім конфліктом стандартів. Цей профіль є теоретично цікавим і заслуговує на увагу в контексті воєнного стресу як самостійного чинника вигорання.

Разом з тим, чотирикластерне рішення має суттєві обмеження. По-перше, **нестабільність** алгоритму k-середніх при малих кластерах ($n = 40\text{--}41$) – результат чутливий до початкової ініціалізації і потребує валідації на незалежній вибірці. По-друге, нова інформація зосереджена лише в одному новому поділі – поява четвертого кластера не відкриває принципово нових закономірностей. З огляду на це, **трикластерне рішення є основним**: воно статистично обґрунтоване, теоретично узгоджене з моделлю Слені (2001) і дає змістовну, стійку типологію. Чотирикластерне рішення розглядається як додаткове і вказує на можливу наявність окремої групи «вигорання без перфекціонізму», що є перспективним напрямом для подальших досліджень.

Кластерний аналіз виявив три якісно різних психологічних профілі студентської молоді. «Дисфункційні перфекціоністи» (26%) – група найвищого ризику, для якої характерна висока невідповідність у поєднанні з максимальними рівнями виснаження, емоційних порушень та стресу. «Адаптивні перфекціоністи» (39%) – найбільша і

психологічно найздоровіша група: найвищі стандарти при помірній невідповідності не призводять до вигорання. «Неперфекціоністи» (36%) – захищені від внутрішньо обумовленого вигорання завдяки відсутності перфекціоністського конфлікту.

Ключовим теоретичним результатом є контраст між першим і другим кластерами: порівнянні рівні стандартів при кардинально різній невідповідності (різниця 0.529 z) породжують принципово відмінні психологічні наслідки (різниця за Емоційними порушеннями – 1.617 z). Це типологічне підтвердження центрального висновку медіаційного аналізу: не рівень амбіцій, а суб'єктивне переживання їх недосягнення є основним чинником ризику академічного вигорання та підвищеного стресу у студентів в умовах воєнного стану.

Висновки до розділу 3

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці з 219 студентів українських закладів вищої освіти в умовах воєнного стану, дозволило не лише зафіксувати рівні досліджуваних показників, але й розкрити структуру їхніх взаємозв'язків та виявити психологічний механізм, що пов'язує дезадаптивний перфекціонізм зі сприйнятим стресом. Чотири послідовні аналітичні кроки – описові статистики, кореляційний аналіз, медіаційне моделювання та типологічний аналіз – утворюють цілісну доказову базу, де кожен наступний рівень поглиблює та уточнює висновки попереднього.

Вибірка характеризується специфічним психологічним контекстом, що сформований воєнним станом: **жоден із 219 учасників не демонструє низького рівня сприйнятого стресу** – весь діапазон значень PSS-10 зміщений у зону 14-32 балів при теоретичному 0-40. Цей факт є не просто статистичною особливістю, а змістовним свідченням того, що хронічна фоновна напруга стала нормою повсякденного існування студентської молоді. Водночас відсутність значущих відмінностей між учасниками за

місцем проживання, курсом навчання та переважно за статтю свідчить про те, що виявлені закономірності не є артефактом специфічного складу вибірки, а відображають загальні психологічні тенденції студентської аудиторії.

Одним із ключових теоретичних результатів розділу є **емпірична диференціація трьох вимірів перфекціонізму** за їхньою функціональною роллю. Невідповідність (дезадаптивний компонент) виявилася єдиною субшкалою з системними зв'язками з усіма компонентами вигорання та стресом, і саме вона стала предиктором у медіаційній моделі та основою типологічного розподілу. Прагнення до порядку продемонструвало **протилежний патерн** – від'ємні кореляції з усіма субшкалами вигорання при повній відсутності зв'язку зі стресом, що визначає його роль як психологічного буфера. Високі стандарти, натомість, виявилися **нейтральними** щодо більшості показників вигорання. Ця диференціація не лише підтверджує теоретичну модель Slaney (2001), але й має пряме практичне значення: прагнення до досконалості саме по собі не є шкідливим – деструктивним є хронічне суб'єктивне переживання власної недостатності.

Центральним результатом розділу є встановлення **повної медіації** у взаємозв'язку між перфекціоністською невідповідністю та сприйнятим стресом. Медіаційний аналіз (bias-corrected bootstrap, 5000 ітерацій) показав, що загальний ефект Невідповідності на Стрес ($\beta = .296$, $p < .001$) реалізується виключно через два паралельні механізми: **Виснаження** (β непрямого ефекту = .092) та **Емоційні порушення** ($\beta = .072$). Після їх одночасного включення прямий ефект перфекціонізму на стрес повністю зникає ($\beta = .131$, $p = .065$). Це означає, що перфекціоністська невідповідність не підвищує стрес безпосередньо – вона робить це, поступово вичерпуючи два ресурси: фізично-когнітивний (через виснаження) та емоційно-регуляторний (через дестабілізацію емоційних реакцій). Без активації хоча б одного з цих механізмів вплив дезадаптивного перфекціонізму на стрес статистично зникає.

Типологічний аналіз (кластерний метод, $\eta^2 = .411$) надав цим закономірностям **особистісного виміру**, перетворивши статистичні патерни на конкретні психологічні профілі. Три виявлені кластери відтворюють медіаційний ланцюжок на рівні груп: «Дисфункційні перфекціоністи» (26%) – носії максимальної невідповідності – демонструють найвищі рівні виснаження, емоційних порушень та стресу у всій вибірці. «Адаптивні перфекціоністи» (39%) – студенти з найвищими стандартами, але помірною невідповідністю – залишаються психологічно здоровими попри амбітність. «Неперфекціоністи» (36%) захищені від внутрішньо обумовленого вигорання через відсутність перфекціоністського конфлікту. Контраст між першими двома кластерами є особливо показовим: при порівнянних стандартах різниця в Емоційних порушеннях між ними сягає 1.617 z – виключно за рахунок різного рівня невідповідності.

У сукупності результати третього розділу формують інтегровану картину: **дезадаптивний перфекціонізм є системним чинником психологічного неблагополуччя** студентської молоді в умовах воєнного стану, однак його деструктивна дія не є прямою – вона опосередкована вигоранням як проміжним механізмом ресурсного виснаження. Прагнення до досконалості стає психологічно небезпечним лише тоді, коли воно супроводжується хронічним суб'єктивним відчуттям недосягнення власних стандартів. Саме це відчуття, а не амбітність як така, запускає каскад виснаження, емоційної нестабільності та підвищеного сприйнятого стресу. Виявлені закономірності є узгодженими з ресурсною парадигмою (Hobfoll, 1989), когнітивно-транзакційною теорією стресу (Lazarus & Folkman, 1984) і концепцією адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму (Slaney et al., 2001) та мають безпосередні імплікації для розробки психологічних програм підтримки студентства в умовах тривалих кризових ситуацій.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження академічного вигорання як медіатора взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом у студентів, які здобувають вищу освіту в умовах воєнного стану в Україні. Реалізація поставлених завдань дозволила отримати такі результати.

1. Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел встановив, що перфекціонізм є складним багатовимірним конструктом, у структурі якого принципово розрізняються адаптивні тенденції (прагнення до стандартів та порядку) і дезадаптивний компонент – перфекціоністська невідповідність. Академічне вигорання розглядається як чотирикомпонентний синдром (виснаження, відчуження, когнітивні та емоційні порушення), що розвивається під впливом хронічних навчальних стресорів. Сприйнятий стрес визначено як інтегральну когнітивно-емоційну оцінку непередбачуваності та неконтрольованості поточних обставин. Теоретично обґрунтовано, що в умовах воєнного стану всі три феномени набувають особливої деструктивної інтенсивності.

2. Визначено особливості сприйнятого стресу та рівні прояву академічного вигорання у вибірці ($N = 219$, вік 17-25 р.). Жоден учасник не продемонстрував низького рівня сприйнятого стресу: реальний діапазон PSS-10 (14-32 бали) повністю зміщений у зону помірного та високого стресу, що засвідчує хронічну фонову напругу як норму повсякденності в умовах війни. Провідним симптомом вигорання є Виснаження ($M = 25.3$, 63.3 % від максимуму шкали). Субшкала Невідповідності мала найвищу варіабельність ($SD = 15.11$, діапазон 68 балів). Соціодемографічні чинники (вік, курс, місце проживання, стать) не виявилися значущими диференціюючими факторами, що підтверджує загальний характер виявлених закономірностей.

3. Кореляційний аналіз (rs Спірмена) засвідчив, що Невідповідність є єдиним виміром перфекціонізму, який стабільно та значуще пов'язаний з усіма компонентами вигорання ($\rho = .327-.468, p < .001$) та зі стресом ($\rho = .278, p < .001$). Прагнення до порядку продемонструвало протилежний, захисний патерн – від'ємні кореляції з усіма субшкалами вигорання. Повна відсутність зв'язку між Прагненням до порядку та стресом ($\rho = -.007, p = .922$) статистично виключила цю субшкалу з медіаційної моделі.

4. Медіаційний аналіз (bias-corrected bootstrap, 5000 ітерацій, 95 % CI) довів, що академічне вигорання є статистично підтвердженим медіатором у взаємозв'язку між дезадаптивним перфекціонізмом і сприйнятим стресом. Загальний ефект Невідповідності на Стрес ($\beta = .296, p < .001$) реалізується повністю через два паралельні механізми: Виснаження (β непрямого ефекту = $.092, p = .023$; 95 % CI $[-.004; .043]$) та Емоційні порушення ($\beta = .072, p = .021$; 95 % CI $[-.005; .035]$). Після їх одночасного включення прямий ефект перфекціонізму на стрес стає статистично незначущим ($\beta = .131, p = .065$) – встановлено повну медіацію. Виявлена модель узгоджується з ресурсною парадигмою (Hobfoll, 1989) та когнітивно-транзакційною теорією стресу (Lazarus & Folkman, 1984).

5. Типологічний аналіз (кластерний метод Варда + k-середніх, $\eta^2 = .411$) виявив три якісно відмінні профілі студентів. «Дисфункційні перфекціоністи» (26 %) – група найвищого ризику з максимальними рівнями невідповідності, виснаження, емоційних порушень та стресу. «Адаптивні перфекціоністи» (39 %) – психологічно найздоровіша група: найвищі стандарти при помірній невідповідності не призводять до вигорання. «Неперфекціоністи» (36 %) – захищені від внутрішньо обумовленого вигорання через відсутність перфекціоністського конфлікту. Контраст між першими двома кластерами підтверджує центральний висновок: не рівень стандартів, а суб'єктивне відчуття невідповідності їм є визначальним чинником ризику вигорання і стресу.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх використання психологічними службами ЗВО для ідентифікації студентів групи ризику (насамперед осіб із високою перфекціоністською невідповідністю за APS-R) та розробки профілактичних інтервенцій. Цілеспрямована робота з редукцією симптомів виснаження та емоційних порушень є перспективним засобом переривання деструктивного ланцюга «перфекціонізм → вигорання → стрес».

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні ролі копінг-стратегій і соціальної підтримки як модераторів у виявленій моделі, дослідженні гендерних відмінностей на збалансованих вибірках, а також у лонгітюдній перевірці стабільності трьох типологічних профілів в різних навчальних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атаманчук, Н. (2020). Особливості емоційної саморегуляції студентської молоді як чинник подолання навчального стресу. *Психологічні перспективи*, 36, 12–21.
2. Атаманчук, Н. М. (2020). Емоційне здоров'я студентської молоді. У *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* (с. 6–9). Національний університет імені Юрія Кондратюка.
3. Атаманчук, Н. (2022). Психологічне виснаження студентської молоді в умовах тривалого воєнного стресу. *Психологічний часопис*, 8(4), 45–53.
4. Атаманчук, Н. М. (2022). Подолання студентською молоддю стресу, викликаного воєнною агресією. *The Russian-Ukrainian War*, 1316–1322.
5. Вельдбрехт, О. О., & Тавровецька, Н. І. (2022). Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Журнал сучасної психології*, (2), 16–27. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>
6. Горенко, М. (2023). Динаміка тривожності та адаптаційних можливостей студентів ЗВО під час війни. *Вісник психології і педагогіки*, 15, 112–119.
7. Горенко, М. (2023). Тривожність молоді під час війни. *Věda a perspektivy*, 12(31).
8. Джеджера, О. (2022). Психологічні ресурси особистості в умовах воєнної кризи: специфіка студентського віку. *Психологічні студії*, 14, 56–64.
9. Джеджера, О. (2022). Емоційна стійкість здобувачів освіти в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*, 18, 73–80.
10. Іваненко, Ю. (2020). Навантаження на механізми самоорганізації студентів в умовах трансформації освітнього простору. *Науковий вісник ЗВО*, 3, 88–95.
11. Карамушка, Л. М., Бондарчук, О. І., & Грубі, Т. В. (2018). *Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум*. Медобори-2006.

12. Коць, М., & Цвігун, О. (2020). Особливості прояву перфекціонізму та емоційного виснаження у студентів вищої школи. *Актуальні проблеми психології*, 11(24), 89–97.
13. Коць, М., & Цвігун, О. (2020). Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*, 14, 125–129.
14. Мороз, Л., & Сафін, О. (2022). Особливості стресостійкості та адаптації студентської молоді в умовах воєнного стану. *Психологічні науки*, 2(34), 14–22.
15. Мороз, Л. І., & Сафін, О. Д. (2022). Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 33(72), 48–53.
16. Морочило, Н. (2020). Зв'язок самокритичності та академічного вигорання у студентів. *Науковий вісник ЛНУ*, 4, 67–74.
17. Морочило, Н. М. (2020). Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*, 12(1), 237–241.
18. Сапко, М. (2022). Перфекціонізм як чинник труднощів емоційної саморегуляції студентської молоді. *Психологічні студії*, 12, 102–110.
19. Сергєєнкова, О., & Столярчук, О. (2017). Криза професійного становлення як передумова розвитку емоційного вигорання майбутніх фахівців. *Психологія і особистість*, 2(12), 145–154.
20. Сергєєнкова, О. П., & Столярчук, О. А. (2017). Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 27, 77–80.
21. Тимошук, О. В. (2019). Психологічні аспекти розвитку емоційного вигорання серед учнів та студентів. *Східноєвропейський науковий журнал*, 48(4), 54–59.

22. Титаренко, Т. (2018). *Психологічне здоров'я особистості в кризових життєвих умовах* (Посібник). Просвіта.
23. Титаренко, Т. М. (2018). *Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до стресу*. Міленіум.
24. Хоменко, Є. (2023). Особливості психологічного благополуччя та адаптації студентів ЗВО у військовий час. *Психологічні перспективи*, 41, 188–196.
25. Хоменко, Є. Г. (2023). Психологічне благополуччя студентської молоді у військовий час. *Габітус*, 51, 121–125.
26. Шестопал, І., Ткаченко, Д., & Сайко, Д. (2022). Емоційна нестабільність та сприйнятий стрес студентів в умовах сучасних кризових викликів. *Український психологічний журнал*, 3(9), 201–211.
27. Шестопал, І. А., Ткаченко, Д. В., & Сайко, Д. С. (2022). Дослідження стану тривоги студентської молоді в період війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*, 15, 72–77.
28. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
29. Camia, M., Reho, M., Ferrari, E., Boni, C. D., Ferretti, V., Guaraldi, G., Genovese, E., Varallo, G., Benassi, E., Scarano, A., Baldini, V., Ciaramidaro, A., & Scorza, M. (2025). Academic burnout in university students with specific learning disorders: The mediating role of anxiety in the relationship between burnout and depression. *Journal of Clinical Medicine*, 14(3), 345. <https://doi.org/10.3390/jcm14030345>
30. Carmona-Halty, M., Alarcón-Castillo, K., Semir-González, C., Sepúlveda-Páez, G., & Schaufeli, W. (2024). Burnout Assessment Tool for Students (BAT-S): Evidence of

- validity in a Chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356029>
31. Cohen, S., & Janicki-Deverts, D. (2012). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1320–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00900.x>
 32. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
 33. Elsayed, H. A. E. (2025). Perceived stress and life satisfaction among university students: The mediating and moderating roles of coping strategies and personality traits. *Frontiers in Psychology*, 16, e281590. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1518338>
 34. Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students' burnout at university: The role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6542. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116542>
 35. Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
 36. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
 37. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

38. Larionow, P. (2024). How are different perfectionism traits related to mental health in students? *Behavioral Sciences*, 14(2), 85. <https://doi.org/10.3390/bs14020085>
39. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
40. Lee, E. H. (2012). Review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. *Asian Nursing Research*, 6(4), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2012.08.004>
41. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
42. Moya-Salazar, J., Goicochea-Palomino, E. A., Rojas-Zumaran, V., Moya-Salazar, M. J. S., Cruz-Gonzales, G., & Contreras-Pulache, H. (2025). Peruvian university students' mental health in crisis: Assessing anxiety, depression, fear, and stress during the Russia-Ukraine conflict. *Frontiers in Public Health*, 13, e277389. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1501706>
43. Ramos-Vera, C., Basauri-Delgado, M., Calizaya-Milla, Y., & Saintila, J. (2025). Exploring the mediation of stress and emotional exhaustion on academic ineffectiveness and cynicism among university students. *Psychiatry Investigation*, 22(4), 365–374. <https://doi.org/10.30773/pi.2024.0262>
44. Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). *Burnout Assessment Tool (BAT): Development, validity, and reliability*. KU Leuven.
45. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
46. Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>

47. Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
48. Suh, H., Liou, P., Jeong, J., & Kim, S. (2022). Perfectionism, prolonged stress reactivity, and depression: A two-wave cross-lagged analysis. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10942-022-00475-5>
49. Taylor, J. M. (2015). Psychometric analysis of the Ten-Item Perceived Stress Scale. *Psychological Assessment*, 27(1), 90–101. <https://doi.org/10.1037/a0038100>
50. Terzić-Šupić, Z., Stratakis, K., Candido, T., Nikolov, Z., Galjak, M., Nešić, D., Aleksandrić, G., Radaljac, D., & Todorović, J. (2026). Validity and reliability of the Burnout Assessment Tool (BAT) in Serbian. *Healthcare*, 14(1), 78. <https://doi.org/10.3390/healthcare14010078>
51. Uysal, S., & Dönmez, I. (2024). Examination of late COVID-19 pandemic stress, burnout, hopelessness, and depression among university students according to demographic characteristics. *SAGE Open*, 14(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440241252284>
52. Xing, Y., & Cheong, L. S. (2021). The relationship between perfectionism and perceived stress among undergraduates: The role of mindsets. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 4(2), 44–56. <https://doi.org/10.33422/jarss.v4i2.525>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета соціально-демографічних даних та авторські питання, які використовувались в опитувальнику

Шановний(а) учаснику(це) дослідження!

Просимо Вас взяти участь у психологічному дослідженні, метою якого є вивчення взаємозв'язку академічного вигорання, перфекціонізму та сприйнятого стресу студентської молоді в умовах воєнного стану.

Опитування є анонімним. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Соціально-демографічний блок:

1. Вкажіть Ваш вік: _____
2. Ваша стать:
 - Чоловіча
 - Жіноча
3. На якому курсі навчаєтесь:
 - I курс
 - II курс
 - III курс
 - IV курс
 - I курс Магістратури
 - II курс Магістратури
4. Ваш формат навчання:
 - Дистанційно
 - Змішано
 - Офлайн
5. Наразі Ви проживаєте...
 - В Україні (підконтрольна територія)
 - На тимчасово окупованій території (Донецька, Луганська, Херсонська, Запорізька області та АР Крим)
 - За кордоном
6. Чи маєте Ви стабільний доступ до мережі та електрики?
 - Зовсім ні
 - Рідко
 - Іноді
 - Часто
 - Завжди

ДОДАТОК Б

Методика «Almost Perfect Scale-Revised» (APS-R)

(Slaney R.B., 2001; україномовна адаптація)

Мета методики

Методика призначена для визначення особливостей перфекціонізму особистості: виявлення адаптивних (високі стандарти, прагнення до порядку) та дезадаптивних (переживання невідповідності власним високим стандартам) його проявів.

Інструкція

Наведені нижче твердження призначені для вивчення ставлення людини до себе, власної продуктивності та до інших людей. Не існує правильних або неправильних відповідей. Дайте першу відповідь, що спала на думку, та не роздумуйте занадто довго над окремими твердженнями. Будь ласка, дайте відповідь на всі твердження.

Відповідаючи на кожне твердження, оберіть один варіант відповіді, використовуючи шкалу від 1 до 7, де:

1	2	3	4	5	6	7
Повністю не згоден	Не згоден	Частково не згоден	Важко визначитися	Частково згоден	Згоден	Повністю згоден

Текст опитувальника

№	Твердження	1	2	3	4	5	6	7
1	Я висуваю до себе високі вимоги у роботі або навчанні.							
2	Я організована людина.							
3	Я часто переживаю негативні емоції тому, що не можу досягти власних цілей.							
4	Акуратність важлива для мене.							
5	Якщо ви не очікуєте від себе багато чого, ви ніколи не досягнете успіху.							
6	Власні досягнення ніколи не здаються мені достатніми.							
7	Я вважаю, що речі слід класти на свої місця.							
8	У мене великі очікування щодо себе.							
9	Я рідко живу у відповідності з власними високими стандартами.							

10	Мені подобається завжди бути зібраним і дисциплінованим.								
11	Всі мої старання ніколи не здаються мені достатніми.								
12	Я використовую дуже високі стандарти для оцінювання себе.								
13	Я ніколи не задоволений власними досягненнями.								
14	Я очікую від себе найвищих результатів.								
15	Я часто турбуюся про те, що не відповідаю власним очікуванням.								
16	Результати моєї роботи рідко відповідають моїм вимогам до себе.								
17	Я не задоволений, навіть якщо знаю, що зробив справу так добре, як міг.								
18	Я намагаюся зробити найкращим чином все, за що беруся.								
19	Я рідко здатний відповідати власним високим стандартам.								
20	Навряд чи я коли-небудь буваю задоволеним результатами своєї роботи.								
21	Навряд чи я коли-небудь відчуваю, що все зробив досить добре.								
22	Я намагаюся наблизитися до досконалості.								
23	Часто я відчуваю розчарування після виконання завдання, оскільки знаю, що міг би зробити краще.								

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховується сума балів за кожною з трьох шкал. Опитувальник містить два типи перфекціонізму – адаптивний та дезадаптивний, – що визначаються відповідними шкалами.

Розподіл тверджень за шкалами та типами перфекціонізму:

Тип перфекціонізму	Шкала	Твердження
Адаптивний перфекціонізм	Високі стандарти	1, 5, 8, 12, 14, 18, 22
	Прагнення до порядку	2, 4, 7, 10
Дезадаптивний перфекціонізм	Переживання невідповідності власним високим стандартам	3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23

Інтерпретація шкал

Шкала «Високі стандарти» характеризується схильністю індивіда висувати до себе високі вимоги у роботі/навчанні, завищеними критеріями оцінки власної діяльності та бажанням наблизитися до досконалості.

Шкала «Прагнення до порядку» характеризується акуратністю, дисциплінованістю, зібраністю, організованістю та прагненням все ставити на свої місця.

Шкала «Переживання невідповідності власним високим стандартам» характеризується переживанням негативних емоцій через неспроможність досягти намічених цілей; незадоволеністю отриманих результатів через невідповідність власним очікуванням.

У моделі Р. Слені центральним параметром при визначенні адаптивності або дезадаптивності перфекціонізму виступає «переживання невідповідності власним високим стандартам» (*discrepancy*) – суб'єктивне сприйняття особистістю постійних невдач у прагненні відповідати власним стандартам. Високі показники за цією шкалою свідчать про дезадаптивний перфекціонізм.

ДОДАТОК В

Методика «Perceived Stress Scale» (PSS-10)*(Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R., 1983)**Україномовна адаптація: Вельдбрехт О. О. & Тавровецька Н. І. (2022)***Мета методики**

Методика призначена для оцінки рівня суб'єктивно сприйнятого стресу – ступеня, до якого ситуації в житті оцінюються як непередбачувані, неконтрольовані та надмірно навантажені. Використовується україномовна адаптація, здійснена О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецькою (2022) та апробована на українській вибірці в умовах воєнного стану.

Інструкція

Оцініть, як часто протягом **останнього місяця** Ви переживали наведені нижче стани. Не існує правильних або неправильних відповідей. Відповідайте швидко, орієнтуючись на першу реакцію.

Для кожного твердження оберіть один варіант відповіді, використовуючи шкалу від 0 до 4:

0	1	2	3	4
Ніколи	Майже ніколи	Іноді	Досить часто	Дуже часто

Текст опитувальника

№	Твердження	0	1	2	3	4
1	Як часто Ви відчували, що не можете контролювати важливі події свого життя?					
2	Як часто Ви відчували нервові напруження або стрес?					
3	Як часто Ви відчували впевненість у здатності впоратися з особистими проблемами?					
4	Як часто Вам здавалося, що справи складаються успішно?					
5	Як часто Ви відчували, що не справляєтеся з усіма справами?					
6	Як часто Ви не могли контролювати подразнення?					

7	Як часто Ви відчували, що ситуація виходить з-під контролю?					
8	Як часто Ви відчували впевненість у власних силах?					
9	Як часто Ви відчували злість через події, які не могли контролювати?					
10	Як часто Ви думали, що проблем стало надто багато?					

Обробка результатів

Загальний бал підраховується як сума відповідей за всіма 10 твердженнями. При цьому відповіді на зворотні твердження (**№ 3, 4, 8**) попередньо інвертуються за формулою: *новий бал = 4 – отриманий бал*. Загальний бал варіює від 0 до 40; вищі значення свідчать про вищий рівень сприйнятого стресу.

Інтерпретація результатів

Рівень сприйнятого стресу визначається на підставі загального сирого бала відповідно до таблиці нижче:

Отримані бали	Рівень сприйнятого стресу	Опис
0 - 13	Низький	Слабко сприйнятий стрес
14 - 26	Помірний	Помірно сприйнятий стрес
27 - 40	Високий	Сильно сприйнятий стрес

Додатковий аналіз підшкал (Taylor, 2015)

Дослідник J. M. Taylor (2015) виявив двофакторну структуру PSS-10. Додатково до загального балу спеціаліст може проаналізувати дві підшкали:

Підшкали найкраще розглядати як якісний доповнювальний аналіз, оскільки PSS є передусім одновимірним глобальним конструктом.

Підшкала	Твердження	Спрямованість
Сприйняття безпорадності	1, 2, 5, 6, 7, 9, 10	Прямі (без інверсії)
Брак самоефективності	3, 4, 8	Зворотні (інвертуються: 0→4, 1→3, 2→2, 3→1, 4→0)

Сприйняття безпорадності – вимірює відчуття відсутності контролю над обставинами, власними емоціями та реакціями (твердження 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10).

Брак самоефективності – вимірює сприйняття людиною своєї нездатності впоратися з проблемами (твердження 3, 4, 8 – зворотні).

ДОДАТОК Г

Методика «Burnout Assessment Tool – Student Version» (BAT-S)*(Schaufeli W.B., De Witte H. & Desart S., 2020)***Мета методики**

Методика призначена для діагностики рівня емоційного вигорання у студентів у контексті навчальної діяльності. Опитувальник охоплює чотири базові симптоми вигорання (виснаження, відчуження, когнітивні та емоційні порушення), а також два блоки вторинних симптомів (психологічні та психосоматичні скарги).

Інструкція

Наступні твердження стосуються Вашої навчальної ситуації, а також того, як Ви сприймаєте цю ситуацію. Будь ласка, оцініть, як часто кожне твердження може бути застосоване до Вас.

Для кожного твердження оберіть один варіант відповіді, використовуючи шкалу від 1 до 5:

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди

Частина I. Базові симптоми

№	Твердження	1	2	3	4	5
Виснаження						
1	На навчанні я відчуваю душевну втому.					
2	Все, що я виконую під час навчання, вимагає від мене значних зусиль.					
3	Після навчального дня мені важко відновити свої сили.					
4	Під час навчання я відчуваю фізичну втому.					
5	Коли я прокидаюсь вранці, мені не вистачає сил для нового навчального дня.					
6	Я хочу бути активним(ною) під час навчання, однак чомусь мені це не вдається.					
7	Коли я докладаю зусиль у навчанні, я втомлююсь швидше, ніж зазвичай.					

8	В кінці навчального дня я відчуваюсь спустошеним(ною) та виснаженим(ною).					
Відчуження						
9	Я з усіх сил намагаюсь відчувати ентузіазм до навчання.					
10	Під час навчання я не думаю про те, що роблю, працюючи на автопілоті.					
11	Я відчуваю сильну відразу до свого навчання.					
12	Я байдуже ставлюсь до свого навчання.					
13	Значення мого навчання для інших викликає в мені цинічне почуття.					
Когнітивні порушення						
14	Під час навчання мені важко залишатись зосередженим(ною).					
15	Під час навчання я безуспішно намагаюсь мислити ясно.					
16	Я легко все забуваю і відволікаюсь під час навчання.					
17	Мені важко зосереджуватись.					
18	Я припускаюсь помилок під час навчання, оскільки думаю про інше.					
Емоційні порушення						
19	Під час навчання я відчуваю себе нездатним(ною) контролювати свої емоції.					
20	Я не впізнаю себе в тому, як я емоційно реагую під час навчання.					
21	Під час навчання я стаю дратівливим(вою), коли справи йдуть не так, як я хочу.					
22	Я засмучуюсь та хвилююсь під час навчання, не знаючи причини.					
23	Під час навчання я можу надто бурно реагувати, сам(а) того не бажаючи.					

Частина II. Вторинні симптоми

№	Твердження	1	2	3	4	5
Психологічні скарги						

1	Мені важко заснути чи підтримувати сон.					
2	Я схильний(на) хвилюватись.					
3	Я відчуваю напругу і стрес.					
4	Я відчуваю тривогу і/чи страждаю від панічних атак.					
5	Шум та натовп непокоять мене.					
Психосоматичні скарги						
6	Я страждаю від серцебиття чи болю в грудях.					
7	В мене проблеми зі шлунком і/чи кишковим трактом.					
8	Мене непокоїть головний біль.					
9	Я страждаю від болю у м'язах, наприклад в шії, плечах чи спині.					
10	Я часто хворію.					

Обробка результатів

Підраховується сума балів окремо за кожною підшкалою базових симптомів. Загальний показник вигорання розраховується як середнє арифметичне чотирьох базових підшкाल. Вторинні симптоми розглядаються як додатковий якісний показник і не включаються до загального балу.

Рівень вигорання за кожною підшкалою визначається відповідно до таблиці:

Підшкала	Сума балів	Рівень вигорання
Виснаження (8 тверджень)	8 - 19	Низький
	20 - 31	Помірний
	32 - 40	Високий
Відчуження (5 тверджень)	5 - 11	Низький
	12 - 18	Помірний
	19 - 25	Високий
Когнітивні порушення (5 тверджень)	5 - 11	Низький
	12 - 18	Помірний
	19 - 25	Високий
Емоційні порушення (5 тверджень)	5 - 11	Низький
	12 - 18	Помірний
	19 - 25	Високий

Інтерпретація підшкал

Виснаження – хронічне відчуття фізичної та емоційної втоми, нестача сил для навчальної діяльності.

Відчуження – зниження мотивації, байдужість або цинічне ставлення до навчання та його значущості.

Когнітивні порушення – труднощі з концентрацією уваги, ясністю мислення та утриманням інформації під час навчання.

Емоційні порушення – втрата контролю над емоційними реакціями, дратівливість та тривожність у навчальному середовищі.

Психологічні та психосоматичні скарги (вторинні симптоми) – розглядаються як супутні ознаки вигорання: порушення сну, тривога, головний біль, м'язова напруга тощо. Аналізуються якісно, без підрахунку загального балу.