

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н.КАРАЗИНА

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ І ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: Особливості емоційного вигорання у студентів та його зв'язок із рівнем тривожності

Студента 2 курсу групи ПС-62
другого (магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми «Психологія»
за спеціальністю 053 – ПСИХОЛОГІЯ
Ігора НІКОЛЕНКА

Керівник к. мед. н., доц. каф. психологічного
консультування і психотерапії
Віталій ФЕДОСЄВ

Чотирьохрівнева шкала оцінювання _____
Кількість балів: _____

Члени комісії _____ (підпис) _____ (прізвище та ініціали)
_____ (підпис) _____ (прізвище та ініціали)
_____ (підпис) _____ (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПСИХОЛОГІЇ	6
1.1. Психологічний зміст поняття емоційного вигорання: історія вивчення, визначення, стадії, симптоми, чинники.....	6
1.2. Тривожність в контексті емоційного вигорання.....	16
Висновки до 1 розділу	24
РОЗДІЛ 2 ОПИС ПРОЦЕДУРИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	26
2.1. Мета та задачі дослідження. Соціально-демографічний опис вибірки.....	26
2.2. Процедура та опис методів дослідження.....	27
Висновки до 2 розділу	30
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗКУ ІЗ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....	31
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності у студентів першого курсу.....	31
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності у студентів четвертого курсу.....	38
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження особливостей емоційного вигорання та тривожності в студентів першого та четвертого курсів	46
Висновки до 3 розділу	50
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	54

АНОТАЦІЯ 61

ДОДАТКИ..... 63

ВСТУП

У сучасному суспільстві все більше наростає цікавість до проблеми емоційного вигорання як складного психоемоційного феномена, що проявляється у хронічній втомі, байдужості, зниженій ефективності та емоційній виснаженості.

Вперше термін «емоційне вигорання» було запроваджено американським психіатром Х. Фройденбергером у 1974 році [18], а подальший розвиток концепції відбувся завдяки дослідженням К. Маслач і С. Джексона, які визначили основні компоненти даного синдрому: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень [31]. Тривожність, як супутній чинник вигорання, активно вивчався Ч. Спілбергером, який розробив концепцію стану і особистісної тривожності та створив методiku для їхнього дослідження [40]. Аарон Бек, засновник когнітивно-поведінкової терапії, також вивчав тривожність та пояснював її як наслідок дезадаптивного мислення [20].

У студентському середовищі ці явища набувають особливої гостроти, адже навчання супроводжується постійною напругою, хвилюванням, невизначеністю майбутнього та високими очікуваннями. Попри велику кількість досліджень, питання взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності у студентів різних курсів залишається недостатньо висвітленим, що й зумовлює актуальність обраної теми та визначає наукову і практичну значущість нашого дослідження.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання.

Предмет дослідження – зв'язок емоційного вигорання із рівнем тривожності у студентів.

Мета кваліфікаційної роботи: вивчити особливості емоційного вигорання у студентів перших та четвертих курсів та дослідити його зв'язок із рівнем тривожності.

Гіпотеза: студенти четвертого курсу мають вищі показники емоційного вигорання та тривожності, ніж студенти першого курсу.

Для досягнення мети роботи були сформульовані наступні **завдання:**

- 1) провести теоретичний аналіз понять емоційне вигорання та тривожність з боку різних підходів;
- 2) визначити особливості емоційного вигорання та в студентів перших та четвертих курсів;
- 3) визначити рівень вираженості тривожності в студентів перших та четвертих курсів;
- 4) визначити особливості взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності в студентів перших та четвертих курсів.

В якості **методів дослідження** використовувалися методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга [7], методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона [7], «Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS)» [4], «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф [11].

В якості **методів статистичної обробки** результатів використовувались коефіцієнт кореляції Спірмена та критерій Манна-Уїтні.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 67 осіб. До першої групи увійшло 38 студентів першого курсу, серед яких 33 дівчини та 5 хлопців. До другої групи увійшло 29 студентів четвертого курсу, серед яких 26 дівчат та 3 хлопців.

Практична значущість роботи полягає в розробці профілактичних програм та психологічного супроводу студентів в закладах вищої освіти. Отримані результати також можуть використовуватися практичними психологами для виявлення ризиків психоемоційного виснаження.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Психологічний зміст поняття емоційного вигорання: історія вивчення, визначення, стадії, симптоми, чинники

У процесі осмислення наукових джерел, присвячених вивченню емоційного вигорання, простежується розуміння цього феномена як складного й багатокомпонентного психологічного явища, що формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішньоособистісних чинників. Його сутність охоплює не лише симптоматичні прояви, а й глибші механізми, пов'язані зі сферою емоційного реагування, професійної мотивації, ресурсності особистості та здатності до адаптації в умовах тривалого стресового навантаження. Зважаючи на це, емоційне вигорання розглядається як процес, що поступово розгортається, супроводжуючись емоційним виснаженням, зниженням професійної залученості та деформацією ставлення до діяльності та оточення.

Незважаючи на загальне усвідомлення деструктивного впливу емоційного вигорання, у психологічній науці не існує єдиного трактування його природи. Одні дослідники інтерпретують його як наслідок хронічного стресу в професійному середовищі, інші – як етап емоційного реагування на тривале розчарування в діяльності чи порушення балансу між «давати» та «отримувати». Зустрічаються також підходи, що пояснюють вигорання як форму захисної реакції, покликаної зменшити емоційне перевантаження через відсторонення або втрату сенсу виконуваної роботи. Такий розкид у трактуваннях свідчить про необхідність комплексного підходу до вивчення цього феномена.

Феномен емоційного вигорання вперше почав привертати увагу науковців у 1970-х роках у контексті досліджень психічного виснаження серед представників допоміжних професій. Першим, хто ввів у науковий обіг цей термін, був американський психіатр

Герберт Фройденбергер. У 1974 році він охарактеризував емоційне вигорання як стан виснаження – як фізичного, так і психічного – що виникає через надмірну залученість у професійну діяльність, пов'язану з постійною взаємодією з людьми, зокрема в сферах, де потрібні емпатія та турбота. [19].

Значного поширення концепція вигорання набула завдяки дослідженням американської психологині Крістіни Маслач, яка разом із Сьюзан Джексон у 1981 році розробила одну з найвідоміших методик діагностики цього стану – МВІ [35]. Саме завдяки Маслач емоційне вигорання було структуровано як синдром, що складається з трьох ключових компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації (цинічного ставлення до інших людей) та зниження особистісних досягнень. Ця модель отримала широке визнання і є фундаментом для численних досліджень у галузі психології праці та організаційної поведінки.

Упродовж 1980-1990-х років проблематика емоційного вигорання активно досліджувалась у контексті професій стресогенних галузей – медицини, освіти, соціальної роботи, правоохоронної системи. Паралельно з цим відбувалося розширення поняття вигорання поза межі виключно професійної сфери. Деякі вчені, зокрема американський дослідник Майкл Лейтер, акцентували увагу на організаційних чинниках, які сприяють розвитку вигорання: дефіцит контролю, несправедливість, надмірне навантаження, порушення балансу «робота – особисте життя» [33].

У новітніх дослідженнях простежується тенденція до міждисциплінарного аналізу емоційного вигорання, що охоплює когнітивні, емоційно-регулятивні, особистісні та соціальні аспекти. Зокрема, вивчається зв'язок вигорання з емоційним інтелектом, рівнем психологічної ресурсності, стилями копінгу та характерологічними особливостями особистості.

У контексті української психології проблематику емоційного вигорання активно досліджують такі автори, як Ольга Сахно, Наталія Пов'якель, Ольга Гой та Наталія

Зінчук [12]. Їхні праці зосереджені на аналізі емоційного вигорання в освітньому та медичному середовищах, вивченні особистісних чинників, що сприяють виникненню вигорання, та розробці програм психопрофілактики. У своїх підходах українські дослідники інтегрують зарубіжні теоретичні моделі з емпіричними даними, отриманими в межах вітчизняних соціокультурних умов.

У сучасному науковому дискурсі синдром емоційного вигорання здебільшого інтерпретується як комплексне явище, що виникає внаслідок тривалого впливу стресових факторів і проявляється через сукупність фізичного, емоційного та когнітивного виснаження. При цьому ключову роль у структурі синдрому відіграє саме емоційне виснаження, що слугує основним маркером критичного зниження адаптивних можливостей особистості. Це явище характеризується втратою енергії, емоційною спустошеністю, апатією, порушенням внутрішньої мотивації, а також зниженням здатності до співпереживання, що особливо яскраво виявляється у представників «допомагаючих» професій [10].

Емоційне вигорання розглядається як одна з актуальних форм психоемоційної дезадаптації, притаманної сучасному суспільству. Воно проявляється не лише на рівні професійної неефективності, а й у загальному зниженні якості життя людини. Ослаблення емоційного фону, втрата сенсу у професійній діяльності, дистанціювання від колег і клієнтів, байдужість або роздратованість до звичних обов'язків – усе це свідчить про порушення внутрішнього балансу й зниження особистісного ресурсу [17]. З часом такий стан може призвести до повної втрати зацікавленості не лише до роботи, а й до соціального та особистого життя в цілому.

Окремої уваги заслуговує те, що тривале перебування в стані емоційного вигорання може суттєво вплинути на фізичне та психічне здоров'я. Серед типових проявів – порушення сну, головні болі, вегетативні розлади, зниження імунітету, хронічна втома, а також зростання рівня тривожності, депресивних проявів і дратівливості [22]. У складніших випадках емоційне вигорання може стати

передумовою професійної кризи та навіть призвести до вимушеної зміни сфери діяльності або повного виходу з професійного середовища.

На сьогодні у психологічній науці існує кілька теоретичних моделей, що намагаються пояснити структуру, причини та прояви синдрому емоційного вигорання. Ці моделі відображають різні наукові підходи до розуміння феномену та підкреслюють його багатовимірність. Розглянемо деякі з них, які набули найбільшого поширення у дослідницькому середовищі.

Однофакторна модель емоційного вигорання була запропонована американськими дослідниками А. Пайнс та Е. Аронсоном [37]. Вони розглядали емоційне вигорання як наслідок тривалого перебування особистості в умовах інтенсивного емоційного стресу, що зумовлює поступове виснаження – фізичне, емоційне та когнітивне. Виснаження, на думку авторів, є центральним і первинним чинником, який запускає процес вигорання, тоді як інші елементи, зокрема деструктивні зміни в емоціях, поведінці й міжособистісній взаємодії, є його похідними. У межах цієї моделі емоційне вигорання сприймається як універсальне явище, що може виникнути не лише у представників так званих «допомагаючих» професій, а й у будь-якій людині, яка зазнає тривалого психологічного навантаження.

Двофакторна модель, яку запропонували Д. Дірендонк, В. Шауфелі та Х. Сіксма, трактує вигорання як структуру, що складається з двох взаємопов'язаних компонентів: емоційного виснаження та знеособлення [36]. Перший компонент, який іноді позначається як «афективний», пов'язаний із загальним погіршенням фізичного і психоемоційного стану особистості, зокрема підвищеною втомлюваністю, роздратованістю, пригніченістю, порушенням сну. Другий компонент – «установчий» – проявляється у формі знеособленого ставлення до інших людей або навіть до самого себе. Зокрема, у представників медичних і соціальних професій це може виявлятися у байдужості, емоційній відстороненості або навіть цинічності у стосунках із клієнтами чи пацієнтами.

Найвідомішою і найбільш цитованою є трифакторна модель, розроблена К. Маслач і С. Джексон [32]. Вона стала підґрунтям для створення однойменного опитувальника, що широко використовується у міжнародних дослідженнях. У цій моделі емоційне вигорання інтерпретується як явище, що має три складові: емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження особистих досягнень. Емоційне виснаження – переживання крайньої втоми, відсутності енергії, пригнічення, викликані надмірним емоційним залученням у професійну діяльність. Деперсоналізація (знеособлення) – негативне, іноді цинічне ставлення до реципієнтів послуг або клієнтів, що є спробою психологічного захисту від подальших емоційних витрат. Редукція особистих досягнень – тенденція до знецінення власних професійних результатів, відчуття неефективності, зниження впевненості у своїх силах, що супроводжується зростанням внутрішньої фрустрації.

Ще одну концептуальну побудову пропонують Ф. Ферт і Д. Мімс, які представили чотирифакторну модель емоційного вигорання [27]. На відміну від попередніх підходів, ця модель деталізує структуру синдрому, виокремлюючи додаткові аспекти, зокрема розщеплення певних складових на підтипи. Наприклад, знеособлення в цій моделі поділяється на два типи – знеособлення, спрямоване на соціальне оточення (колеги, клієнти), та знеособлення, орієнтоване на професійну діяльність (виконання завдань, оцінка себе як фахівця). Такий підхід дозволяє глибше дослідити особливості вигорання в різних професійних сферах.

Окрему групу становлять процесуальні моделі, які розглядають емоційне вигорання не як статичний стан, а як динамічний процес, що розгортається у часі. Згідно з цими підходами, вигорання має послідовні стадії розвитку – від початкового ентузіазму й надмірного включення у роботу до хронічного виснаження, фрустрації та професійної деформації. Центральною ідеєю таких моделей є те, що вигорання виникає поступово, як реакція на невідповідність між запитами професійного середовища та ресурсами особистості. Однією з типових захисних реакцій у цьому процесі є

формування емоційної дистанції у взаємодії з іншими людьми, що зменшує інтенсивність емоційного навантаження, але водночас ускладнює ефективне виконання професійних обов'язків.

Варіативність підходів до розуміння емоційного вигорання підтверджується і стадіальними моделями його розвитку, зокрема моделлю, яку запропонував австрійський психолог М. Буріш [34]. В основі його концепції лежить уявлення про поетапний, поступовий характер формування синдрому емоційного вигорання. На початковому етапі фахівець демонструє високу активність, ентузіазм та залученість у професійну діяльність, витрачаючи значну кількість фізичних, емоційних та інтелектуальних ресурсів. З часом, унаслідок тривалого напруження та недостатнього відновлення, з'являється відчуття виснаження – як фізичного, так і психоемоційного. Цей стан часто супроводжується хронічною втомою, зниженням ефективності роботи, що викликає розчарування у професійній сфері, втрату інтересу до справи, яку раніше сприймали як значущу. У подальшому формуються байдужість або емоційна відстороненість, що можуть переходити в апатію або цинізм.

Окремі автори розширюють уявлення про прояви синдрому емоційного вигорання, виділяючи специфічні психофізіологічні, емоційні та поведінкові симптоми. Так, дослідники наголошують на тому, що втома та виснаження, які з'являються після тривалого виконання професійних обов'язків, є найпоширенішими і ранніми ознаками вигорання [19]. Їх часто супроводжують психосоматичні порушення, зокрема: головні болі, коливання артеріального тиску, порушення з боку серцево-судинної і травної системи, а також неврологічні реакції (тремор, м'язові спазми, підвищена чутливість до шуму та світла).

До психоемоційних проявів вигорання відносять порушення сну (безсоння, часті пробудження), емоційну нестабільність, зростання рівня тривожності, а також депресивні стани з відчуттям безнадії, внутрішньої спустошеності, зниженням життєвої

мотивації. Формується негативне ставлення до клієнтів або реципієнтів послуг, що може набувати форми байдужості, дратівливості або навіть агресії [6].

Окрему увагу дослідники звертають на зміни у професійній поведінці: зменшується репертуар робочих дій, професійні обов'язки виконуються механістично, без внутрішньої залученості, в умовах стандартизації спілкування та застосування шаблонних підходів. Особистісна взаємодія зводиться до мінімуму, проявляється жорсткість мислення, стереотипність суджень, зниження творчості та індивідуального підходу до вирішення професійних завдань.

Нерідко спостерігається деформація самооцінки – людина починає знецінювати свої досягнення, вважає себе некомпетентною, неефективною, нездатною відповідати професійним викликам [6]. Водночас виникає функціональне відчуження від власного “Я” – у вигляді втрати внутрішньої гармонії, незадоволення собою, появи відчуття провини, а іноді – самозвинувачень за нереалізовані завдання або недостатню допомогу іншим. Ці стани доповнюються песимізмом, втратою сенсу діяльності, що у підсумку може призводити до емоційного краху, соціальної ізоляції або навіть рішень про зміну професії.

У своїх дослідженнях психологиня С. Філіна [13], працюючи з представниками соціально орієнтованих професій – зокрема педагогами, управлінським персоналом у сфері освіти, працівниками центрів зайнятості, соціального захисту та медичної галузі – запропонувала три стадії розвитку синдрому емоційного вигорання, в основі якої лежить динаміка змін у когнітивно-поведінковій, емоційній та соматичній сферах.

Перший етап можна охарактеризувати як початкову фазу дезорганізації функціональної діяльності, коли прояви виснаження ще не набули системного характеру, але вже впливають на ефективність виконання професійних обов'язків. Спостерігається погіршення уваги і пам'яті, знижується рівень довільної регуляції поведінки: фахівці можуть забувати ключову інформацію, пропускати важливі записи у

документації, демонструвати автоматизовані або непослідовні дії у звичних робочих процедурах. Ці симптоми часто не викликають занепокоєння у самої людини або її колег, адже можуть бути масковані під побутові пояснення типу «втома», «розсіяність» або навіть «жартівливі» визначення на кшталт «склероз» чи «дівоча пам'ять». Залежно від ступеня психоемоційного навантаження та індивідуальних особливостей особистості, ця фаза може розвиватися впродовж трьох-п'яти років активної професійної діяльності.

Другий етап супроводжується більш помітними змінами в емоційній та мотиваційній сферах, зокрема спостерігається зниження інтересу до професійної діяльності, формування відрази або байдужості до взаємодії з тими, хто є постійними реципієнтами роботи спеціаліста (учні, клієнти, пацієнти тощо). Часто з'являються висловлювання на кшталт: «Я не хочу більше бачити своїх учнів/пацієнтів», «Вже четвер, а здається, що п'ятниця», що свідчить про переживання хронічного часу та відчуття затягнутості робочих днів. Одночасно виникають соматичні прояви виснаження: загальна слабкість, відсутність енергії наприкінці тижня, головний біль у вечірній час, безсоння або навпаки – надмірно глибокий, але неякісний «мертвий» сон без сновидінь. Також частішають захворювання простудного характеру, що свідчить про зниження імунітету. Поведінкові реакції набувають емоційної нестабільності – навіть дрібні подразники можуть викликати спалахи гніву або дратівливості, що раніше було нехарактерним для особистості. Тривалість цього етапу коливається в межах від п'яти до п'ятнадцяти років професійного стажу, залежно від індивідуальних і контекстуальних чинників.

Третій етап визначається як фаза особистісного вигорання, коли наслідки тривалого емоційного та фізичного виснаження стають системними і впливають не лише на професійну, а й на екзистенційну сферу життя людини. На цьому рівні зафіксована втрата сенсу професійної діяльності, байдужість до результатів роботи та взагалі до життя, поява емоційного оніміння – людина перестає переживати як позитивні, так і

негативні емоції. Постійне відчуття виснаження, нестачі життєвих сил, апатія та внутрішнє спустошення спонукають до пошуку самотності як ресурсу відновлення. Спілкування з людьми стає тягарем, і фахівець починає надавати перевагу перебуванню в оточенні природи або тварин, що не викликають соціального навантаження. Цей етап формується повільно, іноді впродовж десяти-двадцяти років, і є найбільш небезпечним з огляду на ризики глибокої депресії, втрати професійної ідентичності та соціальної ізоляції.

Питання щодо визначення провідних причин емоційного вигорання залишається відкритим. У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється, що цей феномен може зумовлюватися як індивідуально-психологічними характеристиками особистості, так і організаційними факторами професійного середовища. Серед останніх ключову роль відіграє загальна атмосфера в колективі. Провідним детермінантом синдрому емоційного вигорання, за результатами багатьох досліджень, вважається хронічний стрес, який виникає у процесі тривалого виконання професійних функцій. Водночас не виключається вплив емоційно напружених життєвих обставин поза межами роботи, які також можуть сприяти розвитку вигорання [10].

Організаційні умови професійної діяльності є одним з вагомих чинників, що впливають на поведінку працівника, якість його взаємодії у соціальних ролях та на загальний рівень життєвої активності. До найбільш поширених об'єктивних причин професійного вигорання зазвичай відносять: негативний соціально-психологічний клімат у колективі, що формується на тлі ускладнених міжособистісних взаємин і проявляється у зниженому емоційному тонусі групи; наявність частих конфліктів, підвищеної напруги у взаєминах з керівництвом чи колегами, відсутність підтримки та згуртованості, що негативно позначається на психоемоційному стані працівників і спричиняє відчуття ізоляції; системні недоліки в організації трудового процесу: надмірна регламентація діяльності, високе навантаження, неадекватна система

мотивації, а також відсутність можливостей для кар'єрного зростання чи професійного саморозвитку [23].

У результаті аналізу сучасних зарубіжних наукових джерел окреслено декілька основних напрямів у вивченні факторів, що впливають на формування емоційного вигорання [27].

Перший напрям фокусується на емоційному інтелекті як значущому психічному ресурсі у професійній діяльності. Дослідники підкреслюють, що здатність адекватно розпізнавати, інтерпретувати та регулювати як власні, так і чужі емоції є критично важливою для ефективної взаємодії в умовах емоційно навантаженого середовища. Водночас підвищена схильність до емоційного ототожнення з негативними переживаннями інших може виступати як чинник виснаження, знижуючи психологічну витривалість особистості. Тож, розвиток емоційного інтелекту описується не лише як превентивна умова, але і як засіб корекції симптомів вигорання.

Другий науковий напрям зосереджений на дослідженні емоційної регуляції особистості. Основна увага приділяється здатності людини контролювати емоційну поведінку шляхом застосування різних стратегій: від відкритого вираження емоцій до їх повного придушення. Особливе занепокоєння викликають наслідки хронічного придушення емоцій, які можуть призводити до глибоких психосоматичних розладів та пришвидшувати формування стану вигорання. У цьому контексті підкреслюється тісний взаємозв'язок між емоційним інтелектом і регуляторними стратегіями в емоційній сфері.

У рамках цих двох підходів також набуває актуальності вивчення почуття приналежності до соціальної групи, що опосередковано впливає на динаміку вигорання. Відзначається, що соціальна ідентичність працівника, його самовизначення у професійній ролі, а також відчуття значущості власного внеску у діяльність колективу можуть або слугувати захисними чинниками, або, навпаки, підсилювати емоційне виснаження у разі їх порушення.

Ще один підхід до вивчення причин емоційного вигорання ґрунтується на поділі детермінант на три ключові групи: соціальні чинники – взаємодія з людьми, що перебувають у складних життєвих обставинах (пацієнти, клієнти, учні тощо), яка вимагає постійної емоційної включеності й співпереживання; особистісні чинники – пов’язані з внутрішньою мотивацією до професійної діяльності, її особистісною значущістю, очікуваннями та професійною ідентичністю; середовищні чинники – умови праці, взаємини з колегами, стиль керівництва, наявність підтримки з боку організації.

Отже, емоційне вигорання є багатофакторним психоемоційним феноменом, що формується під впливом як індивідуально-особистісних, так і соціально-організаційних чинників. Основними передумовами його розвитку виступають хронічний стрес, порушення емоційної регуляції, дефіцит підтримки в соціальному середовищі та емоційне перенавантаження у професійній діяльності. Особливу роль у формуванні вигорання відіграють емоційний інтелект, здатність до контролю власного емоційного стану, якість взаємин у колективі та особистісне сприйняття професійної ролі.

1.2. Тривожність в контексті емоційного вигорання

В попередньому підрозділі ми розглянули поняття емоційного вигорання та як його розуміють з боку різних підходів. Наступним важливим кроком буде розгляд поняття тривожності та їхній зв’язок з емоційним вигоранням.

Тривожність – складне психічне явище, яке перебуває в центрі уваги багатьох психологічних шкіл. Її визначають як емоційний стан, що супроводжується передчуттям небезпеки або загрози (реальної чи уявної), часто без чітко окресленого джерела. На відміну від страху, який є реакцією на конкретну загрозу, тривожність має більш дифузний, невизначений характер.

У психологічній науці тривожність інтерпретується з різних теоретичних позицій.

3. Фрейд розглядав тривожність як результат внутрішнього конфлікту між Ід, Еґо та

Супер-Его [38]. У його теорії тривога виникає як сигнал про небезпеку, що походить із несвідомого і вказує на потребу у захисних механізмах. Він виокремлював реальну, невротичну та моральну тривогу.

К. Хорні вбачала в тривожності прояв глибокої невпевненості в собі, яка формується у процесі порушення базових потреб у безпеці в дитинстві. Центральним поняттям стала «основна тривога» – відчуття ізольованості та беззахисності в потенційно ворожому світі [31].

К. Роджерс інтерпретував тривожність як розрив між «реальним Я» і «ідеальним Я», коли людина відчуває, що не відповідає власним або зовнішнім очікуванням [38].

Б. Скіннер і представники біхевіоризму пояснювали тривожність як результат умовного навчання – реакцію, що формується через асоціацію певних стимулів із болісними або травматичними подіями [30].

А. Бек, представник когнітивної терапії, вважав тривожність наслідком ірраціонального мислення, спотворень сприйняття та очікування катастрофічних наслідків подій. Його концепція передбачає, що когнітивні схеми впливають на рівень тривожності [20].

Р. Мей, один із засновників екзистенційної психології, вбачав у тривожності нормальну реакцію на усвідомлення свободи вибору, відповідальності, обмеженості життя та неминучості смерті. Така тривога не є патологічною, а стимулює особистісний розвиток [29].

Таким чином, поняття тривожності розкривається через низку психодинамічних, когнітивних, поведінкових і гуманістичних підходів, кожен з яких акцентує увагу на різних аспектах її виникнення, прояву та функцій.

У психології розроблено декілька класифікацій тривожності, які дозволяють чіткіше диференціювати її види, джерела та рівні прояву.

Однією з найвідоміших є класифікація Чарльза Спілбергера, який разом з Р. Ханіним запропонував поділ тривожності на два типи [28]. Ситуативна форма – це короткочасний емоційний стан, що з'являється як реакція на певну загрозову, невизначену чи конфліктну ситуацію. Вона може змінюватися залежно від умов і не є стабільною характеристикою особистості. Особистісна тривожність – відносно стабільна індивідуальна особливість, схильність до переживання тривоги в широкому спектрі життєвих ситуацій. Це одна з характеристик темпераменту або рис особистості. Для діагностики цих форм було розроблено «Шкалу тривожності Спілбергера» яка широко застосовується у психологічній діагностиці.

Ганс Айзенк, один із найвпливовіших психологів ХХ століття, розробив трифакторну модель особистості, яка включає такі базові виміри: екстраверсія – інтроверсія, нейротизм – емоційна стабільність і психотизм. У контексті вивчення тривожності особливе значення має саме шкала нейротизму, в межах якої Айзенк трактував тривожність як ключовий прояв емоційної нестабільності [1]. На думку Айзенка, нейротизм – це вроджена властивість нервової системи, що відображає схильність до негативних емоцій, таких як страх, тривога, сором, дратівливість. Особистості з високим рівнем нейротизму демонструють надмірну чутливість до зовнішніх подразників, мають знижений поріг стресостійкості, часто демонструють реакції надмірного занепокоєння навіть у ситуаціях, які об'єктивно не є загрозовими. У цій моделі тривожність розглядається не як окремий стан або емоція, а як стабільна риса особистості, що відображає рівень загальної емоційної вразливості. Тобто люди з високим нейротизмом мають підвищену ймовірність переживати хронічну тривогу, навіть без наявності зовнішніх причин. Така тривожність зазвичай супроводжується фобіями, психосоматичними розладами та схильністю до депресивних станів.

У межах гуманістичної та екзистенційної психології розрізняють функціональну (нормальну) тривожність та дисфункціональну (нейротичну) тривожність [2]. Функціональна тривожність – це адаптивна емоційна реакція, що виникає у відповідь на

загрозу, зміни або невизначеність, але не паралізує особистість, а мобілізує її ресурси. Такий тип тривожності відіграє сигнальну функцію, попереджаючи людину про потенційно важливі чи небезпечні події, стимулюючи до прийняття рішень, обдумування дій, підвищення концентрації. Ролло Мей підкреслював, що нормальна тривожність виникає тоді, коли індивід розвивається як особистість і стикається з необхідністю ухвалення рішень, які мають вплив на його майбутнє. Вона є природною частиною свободи вибору. Так, наприклад, зміна професії, створення сім'ї, прийняття морального рішення можуть супроводжуватися тривогою, але саме ця тривожність сприяє відповідальному вибору й глибшому самоусвідомленню. Натомість дисфункціональна або нейротична тривожність – це надмірна, тривала та непродуктивна форма емоційного реагування, яка виходить за межі адаптивної реакції. Така тривожність перешкоджає повсякденному функціонуванню, пригнічує активність, блокує прийняття рішень і часто призводить до емоційного виснаження. Карл Роджерс пов'язував нейротичну тривожність з розривом між "Я-образом" і реальним досвідом. Коли людина заперечує частину свого досвіду через страх, соціальні установки або неприйняття себе, між її внутрішнім світом і зовнішніми подіями виникає конфлікт. Така розбіжність призводить до внутрішнього напруження, дезорганізації особистості, що проявляється у хронічному занепокоєнні, нейротичних симптомах, тривожних розладах. Ролло Мей описував нейротичну тривожність як таку, що не відповідає реальній загрозі або є непропорційною до неї, а тому не виконує конструктивної функції. Вона виникає унаслідок втрати зв'язку з особистісними цінностями, страху перед самореалізацією або свободою, відмови прийняти відповідальність за власне життя.

Деякі автори, як-от Р. Кеттелл виділяють: соціальну тривожність – пов'язану з міжособистісними контактами, страхом оцінки або відкидання; інтелектуальну (академічну) тривожність – яка виникає у процесі навчання або розв'язання складних інтелектуальних завдань; соматичну тривожність – проявляється через фізіологічні

симптоми: тремор, тахікардію, порушення дихання; екзистенційну тривожність – що постає внаслідок пошуку сенсу життя, переживання смерті, свободи, самотності [5].

Тривожність як емоційно-психологічне явище має багатофакторну природу, її виникнення та розвиток зумовлені як внутрішніми (особистісними), так і зовнішніми (соціальними, біологічними) чинниками. У науковій літературі прийнято виокремлювати кілька ключових груп факторів, які можуть провокувати чи підсилювати тривожність.

Одним із базових чинників вважається біологічна вразливість, зокрема особливості функціонування нервової системи [24]. Дослідження свідчать, що підвищена тривожність може бути пов'язана з гіперактивністю симпатичної нервової системи, гальмуванням гальмівних процесів у корі головного мозку, а також дисбалансом нейромедіаторів, а саме серотоніну, дофаміну, норадреналіну. Люди з генетично зумовленою низькою стресостійкістю або підвищеною емоційною збудливістю частіше схильні до хронічної тривоги, особливо в умовах невизначеності чи високих вимог до адаптації.

Іншою важливою категорією факторів є особистісні характеристики, які формують спосіб сприйняття й оцінки подій [4]. Так, дослідження свідчать, що люди з високим рівнем нейротизму (Айзенк), низькою самооцінкою, залежністю від зовнішнього схвалення, недостатньо сформованими навичками емоційної регуляції або когнітивними викривленнями (наприклад, катастрофізацією, генералізацією негативного досвіду) мають схильність до підвищеної тривожності. У моделі А. Бека особливу роль відіграють автоматичні негативні думки, які формують уявлення людини про світ як ворожий, про себе як слабкого або беззахисного, що сприяє хронічному занепокоєнню.

Також вагомим чинником виступає соціальне середовище, у якому перебуває людина [3]. Постійна критика з боку значущих інших, гіперопіка або, навпаки, емоційна

депривація в дитинстві, досвід психологічного насильства, тривожна прив'язаність до батьків або партнера – усе це може створити стійкий патерн переживання тривоги. Сюди ж належать і фактори соціальної нестабільності: економічні труднощі, безробіття, війна, втрата суспільного становища або припинення важливих міжособистісних зв'язків. Усі ці чинники створюють ситуації непередбачуваності та втрати контролю, що є типовими тригерами тривожних переживань.

Тривожність виступає як особливий стан, що включає в себе емоційне напруження, почуття загрози, передчуття небезпеки без наявності явного об'єктивного джерела. У контексті емоційного вигорання тривожність може розглядатися як тригерний чинник або каталізатор, який прискорює виснаження адаптаційних можливостей психіки. Згідно з теоретичними підходами Х. Фройденбергера, К. Маслач, С. Джексона, емоційне вигорання – це багатокомпонентний синдром, що проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистісних досягнень [11]. У процесі формування синдрому вигорання тривожність виступає як емоційний фон, що поглиблює реакцію на стресори і знижує здатність до конструктивної саморегуляції.

Психофізіологічні механізми зв'язку між тривожністю та вигоранням базуються на концепції стресу Г. Сельє [25]. Постійна тривожність підвищує рівень кортизолу, адреналіну, що в короткочасній перспективі сприяє мобілізації ресурсів, але при хронічній дії призводить до виснаження енергетичного потенціалу організму. У такому стані погіршується сон, спостерігається соматизація (головні болі, проблеми з травленням, серцево-судинними функціями), знижується імунітет, що є характерними супутниками як хронічної тривожності, так і вигорання. Хронічна тривожність супроводжується тривалим перенапруженням, унаслідок чого організм втрачає здатність ефективно протистояти навіть помірним навантаженням.

З когнітивної точки зору тривожність змінює характер переробки інформації. У людей з високим рівнем тривоги активуються автоматичні негативні думки, знижується

когнітивна гнучкість, посилюється ригідність мислення, порушується концентрація уваги [7]. Вони схильні переоцінювати загрозу та недооцінювати власні можливості, що створює когнітивно-емоційне середовище, в якому будь-яке навантаження сприймається як надмірне. Це веде до виснаження мотиваційних ресурсів, втрати інтересу до діяльності, професійного (чи академічного) дистресу – основних компонентів емоційного вигорання.

Варто наголосити, що тривожність може не лише передувати емоційному вигоранню, а й бути його складовим елементом. У структурі вигорання, особливо на початкових етапах (емоційне виснаження), тривожні переживання є типовими реакціями на відчуття безсилля перед численними вимогами зовнішнього середовища [26]. Особа, яка постійно відчуває, що не справляється з поставленими завданнями, починає очікувати негативних наслідків, критики чи покарання, що формує хронічний тривожний стан. Водночас, у фазі деперсоналізації тривожність може трансформуватися у знижене емоційне реагування, відчуження, нігілістичне ставлення до себе та оточення, яке вже не супроводжується гострою тривоною, але свідчить про глибше психоемоційне виснаження.

Крім того, обидва стани – тривожність і вигорання – можуть взаємно підсилювати одне одного в механізмі позитивного зворотного зв'язку: що більша тривожність, то вища емоційна вразливість, що, у свою чергу, сприяє швидшому виснаженню; а чим вище виснаження – тим менша здатність контролювати тривожні думки та переживання [14]. З часом така динаміка може призводити до стабілізації патологічних когнітивних схем, що включають катастрофізацію, узагальнення негативного досвіду, зниження самооцінки, а також – уникнення діяльності, що, у свою чергу, лише підсилює стан дистресу.

На емпіричному рівні взаємозв'язок між тривожністю та вигоранням підтверджено численними дослідженнями. Зокрема, у роботах встановлено, що високий рівень особистісної та ситуативної тривожності істотно корелює з усіма трьома

складовими синдрому вигорання [16]. Учасники з підвищеною тривожністю демонстрували більшу емоційну вразливість, більш швидке виснаження емоційного ресурсу та більш виражену деперсоналізацію у ставленні до оточення. Аналогічно, дані досліджень Маслач свідчать, що суб'єкти з хронічно підвищеною тривожністю показують вищий рівень емоційного виснаження, що згодом переростає в відчуження від професійної чи навчальної діяльності [8].

У ще одному дослідженні, яке провела Т. Мельник серед вчителів загальноосвітніх закладів, встановлено, що хронічна тривожність виступає не лише фактором ризику, а й предиктором розвитку повного синдрому емоційного вигорання [15]. Особливо це характерно для вчителів з понад 10 роками професійного стажу, які відзначають регулярні прояви внутрішньої напруги, очікування критики, відчуття тривалої втоми та байдужості до результатів своєї діяльності.

Аналогічні результати демонструє дослідження О. Ковальчук, у якому розглядалася взаємодія тривожних переживань і синдрому емоційного вигорання у молодих фахівців соціономічних професій [9]. Виявлено, що навіть помірний рівень тривожності у поєднанні з низькою стресостійкістю значно підвищує ризик формування хронічної психоемоційної втоми, апатії та втрати смислу професійної діяльності.

Особливо цікавими є результати досліджень, що стосуються студентської молоді як однієї з найвразливіших категорій. Аналіз психологічного стану студентів першого та четвертого курсів дозволяє прослідкувати, як змінюється рівень тривожності й емоційного вигорання протягом навчання. Згідно з дослідженнями, студенти першого курсу демонструють вищі показники ситуативної тривожності, пов'язаної з адаптацією до нових умов, невизначеністю, очікуванням оцінювання та соціальною нестабільністю [21]. Проте показники емоційного вигорання на цьому етапі зазвичай нижчі, оскільки ще зберігається інтерес до обраної спеціальності, мотивація до пізнання, енергія новизни.

Натомість студенти четвертого курсу частіше виявляють ознаки хронічної особистісної тривожності, що формується як результат тривалого емоційного та когнітивного перевантаження. У них спостерігається зростання емоційного виснаження, ригідність у мотиваційно-ціннісній сфері, зниження задоволеності навчанням, часті скарги на апатію, втрату сенсу навчальної діяльності. Такий стан часто супроводжується когнітивним вигоранням – станом, за якого студент не відчуває внутрішнього ресурсу для засвоєння нового матеріалу, втрачає здатність концентрувати увагу, знижує обсяг робочої пам'яті. Основною причиною цього є тривалий хронічний стрес, обмежені можливості відновлення ресурсів, відсутність належної психологічної підтримки та надмірний перфекціонізм.

Таким чином, тривожність і емоційне вигорання перебувають у тісному взаємозв'язку: тривожність є як передумовою, так і наслідком вигорання, а останнє, в свою чергу, здатне посилювати тривожні переживання, створюючи замкнене коло дистресу. Психофізіологічні реакції організму, когнітивні перекручення, порушення адаптаційних механізмів – усе це є спільними точками перетину двох феноменів. Особливого значення ці процеси набувають у студентському середовищі, де вплив академічного навантаження, нестабільності майбутнього, очікувань з боку батьків, викладачів та соціуму формують сприятливий ґрунт для розвитку як тривожності, так і вигорання.

Висновки до 1 розділу

1) Емоційне вигорання – це стан фізичного, емоційного та професійного виснаження, що виникає внаслідок тривалого стресу та перевантаження, переважно у сфері професійної діяльності. Воно проявляється в апатії, зниженні мотивації, втраті інтересу до роботи та емоційній відстороненості.

2) До основних чинників емоційного вигорання відносять низький рівень емоційного інтелекту, нездатність регулювати емоції, емоційну вразливість, низьку стресостійкість, високу особисту значущість професії, несприятливий психологічний клімат, конфлікти, надмірне навантаження, відсутність підтримки та перспектив зростання, високу інтенсивність праці.

3) Тривожність – це емоційний стан внутрішнього напруження, очікування загрози або небезпеки, який супроводжується негативними переживаннями та фізіологічними реакціями організму. Вона може бути як ситуативною реакцією на стрес, так і стійкою особистісною рисою, що впливає на загальну адаптивність людини.

4) Між тривожністю та емоційним вигоранням існує тісний взаємозв'язок, який має як психологічну, так і психофізіологічну природу. Тривожність, особливо в умовах хронічного стресу, виступає одним із ключових чинників, що провокує або загострює процес емоційного вигорання. Вона знижує здатність до емоційної саморегуляції, порушує адаптивні механізми та сприяє формуванню негативних когнітивних схем. Вигорання, у свою чергу, посилює відчуття тривоги через втрату контролю над емоційним станом і зниження самооцінки.

5) За результатами досліджень, проведених українськими науковцями, встановлено стійкий позитивний зв'язок між рівнем тривожності та показниками емоційного вигорання. Особи з високим рівнем як ситуативної, так і особистісної тривожності частіше демонструють симптоми емоційного виснаження, зниження професійної ефективності та відчуження. Особливо вираженими ці прояви є у студентів старших курсів, молодих спеціалістів та працівників соціономічних професій. Дослідження також підтверджують, що тривожність може виступати як передумовою розвитку вигорання, так і чинником його підтримання.

РОЗДІЛ 2

ОПИС ПРОЦЕДУРИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Мета та задачі дослідження. Соціально-демографічний опис вибірки

У першому розділі нашої роботи було здійснено комплексний аналіз феномену емоційного вигорання – розкрито його історію вивчення, сучасні підходи до визначення, виділено основні стадії розвитку та симптоматику, а також визначено чинники, що сприяють його формуванню у студентів. Це дозволяє розглядати емоційне вигорання не лише як психологічний стан втоми та виснаження, а як багатofакторне явище, тісно пов'язане з когнітивними, емоційними та поведінковими особливостями особистості. Дослідження свідчать, що прояви емоційного вигорання у студентів можуть варіюватися залежно від індивідуальних особливостей та рівня тривожності, а також від впливу навчального навантаження, соціального середовища та способів саморегуляції. Попри значну кількість наукових робіт, присвячених вивченню емоційного вигорання, його зв'язок із рівнем тривожності залишається недостатньо дослідженим. Спираючись та результати теоретичного аналізу нами була поставлена наступна мета – вивчити особливості емоційного вигорання у студентів перших та четвертих курсів та дослідити його зв'язок із рівнем тривожності.

Також ми припускаємо, що студенти четвертого курсу мають вищі показники емоційного вигорання та тривожності, ніж студенти першого курсу.

Для досягнення мети роботи нами були сформульовані наступні завдання:

- 1) провести теоретичний аналіз понять емоційне вигорання та тривожність з боку різних підходів;
- 2) визначити особливості емоційного вигорання в студентів перших та четвертих курсів;

3) визначити рівень вираженості тривожності в студентів перших та четвертих курсів;

4) визначити особливості взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності в студентів перших та четвертих курсів.

Для здійснення емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання та його зв'язку з тривожністю у студентів перших та четвертих курсів необхідно було сформувати вибірку досліджуваних.

У дослідженні взяли участь 67 осіб. До першої групи увійшло 38 студентів першого курсу, серед яких 33 дівчини та 5 хлопців. До другої групи увійшло 29 студентів четвертого курсу, серед яких 26 дівчат та 3 хлопців.

Усі досліджувані є громадянами України, які добровільно погодилися долучитися до опитування. Формування вибірки відбувалося шляхом розповсюдження гугл-форми в студентських чатах, месенджерах та соціальних мережах. Здебільшого учасники дослідження є студентами Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського "Харківський авіаційний інститут". Частина випробуваних проживає безпосередньо в Харкові, інша частина – в інших регіонах України.

Студенти першого курсу роботи не мають. Студенти четвертого курсу здебільшого працевлаштовані. Усі учасники хронічних захворювань не мають.

2.2. Процедура та опис методів дослідження

Наше дослідження проводилося у кілька послідовних етапів. На початковому етапі дослідження, з опорою на наукові джерела, було проведено теоретичне осмислення проблеми емоційного вигорання та тривожності серед студентів. Розкрито сутність цих понять, узагальнено основні підходи в психології до їх вивчення та визначено чинники, що впливають на розвиток і взаємозв'язок зазначених феноменів. Наступним етапом стало емпіричне дослідження, яке включало два основні кроки: спочатку за допомогою

психодіагностичних методик визначався рівень емоційного вигорання та тривожності серед студентів, а на другому етапі здійснювалася статистична обробка та аналіз отриманих результатів.

Опитування учасників дослідження проводилося із використанням психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня емоційного вигорання, тривожності та психологічного благополуччя в цілому. В роботі були використані методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга [7], методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона [7], «Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS)» [4], «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф [11].

Перша методика – «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга застосовується для виявлення ступеня сформованості емоційного вигорання та його вираженості у різних сферах життєдіяльності. Інструмент спрямований на оцінку загального рівня психоемоційного виснаження, втрати інтересу до навчальної або професійної діяльності, зниження мотивації та емоційного залучення. Методика складається з 20 тверджень, кожне з яких відображає певний аспект переживання емоційного вигорання. Респондентам пропонується обрати одну з двох відповідей – «згоден» або «не згоден». Отримані результати підраховуються у вигляді сумарного балу, який виявляє рівень емоційного виснаження.

Друга методика – «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона призначена для вимірювання основних складових емоційного вигорання та визначення рівня його прояву. Опитувальник складається з 18 тверджень, кожне з яких відповідає певному аспекту прояву емоційного вигорання. Респондентам пропонується оцінити кожне твердження стосовно частоти його прояву за 6-бальною шкалою, де 1 – декілька разів на рік, а 6 – щодня. Після проходження проводиться підрахунок середнього бала за кожною із трьох шкал: емоційне виснаження, деперсоналізація та особиста задоволеність. Згідно з ключем визначається рівень показника – низький, середній чи високий.

Третя методика – «Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS)» є суб'єктивною психодіагностичною шкалою, спрямованою на виявлення рівня тривожності та депресивних проявів у респондентів. Шкала складається з 14 тверджень, які поділені на дві підшкали: тривога та депресія. Кожне твердження супроводжується чотирма варіантами відповідей, що відображають ступінь вираженості симптомів – від їх повної відсутності до максимальної інтенсивності. Після заповнення шкали підраховується сума балів окремо за кожною підшкалою, яка показує рівень прояву тривожності та депресії.

Четверта методика – «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф, спрямована на оцінку суб'єктивного відчуття благополуччя. Опитувальник складається з 84 тверджень, об'єднаних у шість шкал, кожна з яких відображає окрему складову психологічного благополуччя. Для кожної шкали передбачено 14 тверджень, із якими респондент має визначити ступінь згоди або незгоди, використовуючи шестибальну шкалу оцінювання – від «Абсолютно згоден» до «Абсолютно не згоден». Особливістю методики є те, що частина тверджень має прямий зміст, а частина – зворотній, тобто протилежний базовим характеристикам благополуччя. Під час обробки результатів проводиться зворотне кодування таких пунктів, після чого підраховуються загальні бали за кожною зі шкал. Результати досліджуваних за методиками представлені в додатку А.

Другий етап емпіричного дослідження був присвячений статистичній обробці та аналізу отриманих даних. Його метою було виявлення особливостей емоційного вигорання в двох групах досліджуваних та його зв'язку з рівнем тривожності. Для цього застосовувалися коефіцієнт рангової кореляції Спірмена та U-критерій Манна-Уїтні.

Кореляційний аналіз за Спірменом використовувався для визначення напрямку та сили зв'язку між показниками емоційного вигорання і тривожності, що дозволило простежити, як рівні одного з цих феноменів пов'язані з іншим. Цей метод є оптимальним для досліджень, де змінні мають порядкову шкалу вимірювання та не підпорядковуються закону нормального розподілу.

Критерій Манна-Уїтні застосовувався для порівняння результатів двох незалежних вибірок, зокрема студентів першого та четвертого курсів, з метою виявлення можливих статистично значущих відмінностей у рівнях емоційного вигорання й тривожності. Даний метод дозволяє оцінити різницю між групами без нормального розподілу даних.

Отримані дані були проаналізовані й проінтерпретовані та використані для написання висновків дослідження.

Висновки до 2 розділу

1) У дослідженні взяли участь 67 осіб. До першої групи увійшло 38 студентів першого курсу, серед яких 33 дівчини та 5 хлопців. До другої групи увійшло 29 студентів четвертого курсу, серед яких 26 дівчат та 3 хлопців.

2) Для вивчення емоційного вигорання та тривожності в роботі були використані методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга, методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона, «Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS)», «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф.

3) Кореляційний аналіз за Спірменом використовувався для визначення напрямку та сили зв'язку між показниками емоційного вигорання і тривожності в двох групах досліджуваних. Критерій Манна-Уїтні застосовувався для порівняння результатів двох незалежних вибірок з метою виявлення можливих статистично значущих відмінностей у рівнях емоційного вигорання й тривожності в студентів перших та четвертих курсів.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗКУ ІЗ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності у студентів першого курсу

Задля виявлення взаємозв'язку між рівнем емоційного вигорання та тривожністю в студентів першого курсу був здійснений кореляційний аналіз за методом Спірмена. Узагальнені результати цього аналізу наведено в таблиці 1. Повні кореляційні таблиці представлено в додатку Б.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу в групі студентів першого курсу

	Рівень вигорання	Деперсоналізація	Особиста задоволеність	Емоційне виснаження
Тривога	0,638**	0,439**	-	-
Депресія	0,507**	-	-	0,356*
Позитивні відносини з тими, що оточують	-0,546**	-0,408*	0,357*	-0,457**
Управління середовищем	-0,499**	-0,385*	-	-0,406*
Особистісне зростання	-0,599**	-0,456**	-	-0,329*
Ціль у житті	-0,336*	-0,412*	-	-
Самосприйняття	-0,513**	-0,392*	0,353*	-0,360*

* значуща кореляція на рівні $p \leq 0,05$

** висока значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$

Результати кореляційного аналізу, здійсненого серед студентів першого курсу, дають змогу встановити статистично значущі зв'язки між рівнем емоційного вигорання та низкою психологічних характеристик, зокрема тривожністю, депресією, особистісними ресурсами й емоційним станом. Найбільш вираженим виявився позитивний зв'язок між тривожністю та рівнем емоційного вигорання ($r = 0,638$, $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що підвищена тривожність є суттєвим предиктором розвитку вигорання серед студентів-початківців. Постійне відчуття занепокоєння, страх перед невдачею, невпевненість у собі та своєму майбутньому спричиняють емоційне виснаження, знижують мотивацію до навчання та здатність до саморегуляції. Для студентів першого курсу така реакція є цілком природною, адже вони переживають період адаптації до нових соціальних, академічних та особистісних викликів.

Крім того, тривожність значущо пов'язана з деперсоналізацією ($r = 0,439$, $p \leq 0,01$), що свідчить про наявність тенденції до емоційного відсторонення, зниження емпатійності та внутрішньої відчуженості у тривожних студентів. У психологічному сенсі така реакція часто розглядається як механізм захисту, який запускається у відповідь на надмірне емоційне чи інформаційне навантаження. Коли людина перебуває у стані постійної тривоги, вона може свідомо або несвідомо почати емоційно дистанціюватися від оточення, щоб зменшити загальний рівень внутрішньої напруги. Це може проявлятися як зниження чутливості до переживань інших, небажання включатися в соціальну взаємодію, зменшення інтересу до спільної діяльності чи формальна участь у колективному житті.

У студентському середовищі цей зв'язок може мати кілька різних пояснень. Наприклад, у студентів, які мають високий рівень тривожності, постійне очікування неуспіху, страх бути оціненим, хвилювання з приводу своєї компетентності чи спроможності до навчання може створювати фонове емоційне напруження, яке виснажує. У таких умовах емоційна взаємодія з іншими може сприйматися як додаткове навантаження, якому бракує ресурсу. Саме тому тривожна людина може почати уникати

глибокого включення в міжособистісні стосунки, зберігаючи дистанцію або формальність, – що і проявляється як деперсоналізація.

Ще одним можливим фактором є відсутність або нестабільність соціальної підтримки. Студент, особливо на першому курсі або під час змін у соціальному колі (наприклад, під час переходу з теоретичного до практичного навчання), може не мати на кого спертися емоційно. Якщо в середовищі немає «своїх» людей – друзів, наставників, підтримки з боку викладачів – це може створювати відчуття самотності, недовіри або небезпеки, що змушує людину ще більше закриватися в собі. У такому стані тривожність лише посилює ізоляцію, а деперсоналізація стає формою виживання: «менше емоцій – менше вразливості».

Також варто враховувати, що висока тривожність часто супроводжується труднощами з саморегуляцією: людині складно контролювати власні реакції, адекватно оцінювати соціальні сигнали, реагувати з розумінням або терпінням. Це також ускладнює соціальні взаємодії і може призводити до того, що студент поступово втрачає емоційний інтерес до інших, або відчуває «втому» від постійного спілкування. У результаті формується байдужість, відчуття автоматизму в стосунках, а іноді – цинічне ставлення до оточення, що є характерними проявами деперсоналізації.

Не можна виключати і вплив навчального контексту: якщо студенти навчаються в середовищі, де домінує конкуренція, високі вимоги, емоційна холодність чи брак визнання особистості – це також може підвищувати тривожність та сприяти емоційному відчуженню. Особливо це актуально в освітніх установах, де переважає формалізм, а студент сприймається лише як «виконавець завдань», а не як особистість.

Депресивність виявляє високий позитивний зв'язок з рівнем вигорання ($r = 0,507$, $p \leq 0,01$) та помірний позитивний зв'язок емоційним виснаженням ($r = 0,356$, $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що пригнічений емоційний стан, знижений життєвий тонус і втрата інтересу до звичних справ є важливими чинниками, які супроводжують або посилюють

стан емоційного вигорання. Депресивні прояви, як правило, включають відчуття безнадії, внутрішню порожнечу, зниження мотивації, порушення сну та апетиту, а також постійне емоційне виснаження – усе це є компонентами, які тісно перетинаються з симптоматикою вигорання.

У контексті студентів першого курсу такі емоційні стани можуть виникати як реакція на раптові та значні життєві зміни. Початок навчання в університеті часто пов'язаний з розривом із попереднім життєвим середовищем: від'їзд з дому, втрата звичної соціальної підтримки з боку родини, зміна способу життя, режиму дня, соціального кола. Особливо гостро це переживають студенти, які опиняються в іншому місті чи країні, де відсутні близькі люди, а адаптація до нових умов відбувається одночасно на всіх рівнях – побутовому, соціальному, емоційному, академічному.

До того ж, університетське навчання вимагає високого рівня самостійності, організованості, відповідальності, чого не завжди достатньо розвинуто після шкільного середовища, де більшість рішень приймалися за студента. У ситуації, коли молода людина ще не встигла сформувані ефективні стратегії саморегуляції, а з усіх боків зростають вимоги – легко виникає почуття перевантаження, неуспішності, страху не впоратися, що і може запустити депресивні механізми реагування.

Крім того, депресивний стан часто супроводжується когнітивними спотвореннями, такими як знецінення власних зусиль, концентрація на негативному досвіді, схильність до самозвинувачення або переконаність у власній неспроможності. У такому стані студенту складно підтримувати мотивацію до навчання, виникає байдужість до результатів, емоційна «втеча» від відповідальності, що плавно перетікає у стан вигорання – з усіма його характерними ознаками: втомою, апатією, втратою інтересу, байдужістю до успіхів.

Цікавим є виявлений негативний зв'язок між позитивними відносинами з оточуючими та рівнем вигорання ($r = -0,546$, $p \leq 0,01$), деперсоналізацією ($r = -0,408$, $p \leq$

0,05) та емоційним виснаженням ($r = -0,457, p \leq 0,01$). Це свідчить, що наявність теплих, довірчих відносин та соціальної підтримки знижує ризик вигорання. В умовах адаптації до нового навчального середовища саме позитивна соціальна взаємодія виступає як захисний фактор, що стабілізує емоційний стан і підвищує стійкість до стресу.

Соціальна підтримка є одним із ключових ресурсів особистості у складних або напружених ситуаціях. У студентському віці, особливо під час адаптаційного періоду (наприклад, на першому курсі), емоційна підтримка з боку оточення знижує рівень тривожності, надає відчуття безпеки, сприяє швидшому включенню в нове середовище. Якщо студент має хоча б кілька значущих осіб, з якими може відкрито ділитися переживаннями, просити про допомогу чи просто бути прийнятим без оцінювання – це істотно підвищує його емоційну стійкість і допомагає знижувати внутрішнє напруження.

Натомість відсутність якісних соціальних зв'язків, конфліктність, емоційна ізоляція чи почуття відчуженості можуть сприяти накопиченню емоційної втоми. Особливо це проявляється у зростанні деперсоналізації: якщо студент не має довірливих стосунків, він може почати віддалятися не лише від людей, а й від самої діяльності, ставитися до навчання формально, без емоційної залученості. Внаслідок цього знижується емпатія, виникає байдужість до інших, а навчальна діяльність починає втрачати сенс. Це – характерні ознаки емоційного вигорання.

З психологічної точки зору, позитивна соціальна взаємодія забезпечує не лише емоційну підтримку, а й сприяє формуванню ідентичності, розвитку впевненості в собі, зниженню внутрішньої тривоги. Спілкування з однодумцями дозволяє краще усвідомити власні емоції, знайти опору в інших, отримати позитивне підкріплення своїх дій. Усе це формує відчуття включеності, значущості, причетності до групи, що є базовими психологічними потребами людини.

Особливо важливою така підтримка є в умовах зміни соціального середовища, з якою стикається майже кожен студент. На першому курсі це адаптація до нового колективу, на старших – зміна ролей (наприклад, перехід від «студента» до «майбутнього фахівця»). У такі періоди саме якісні міжособистісні стосунки здатні стабілізувати емоційний стан і зменшити ризик розвитку хронічного виснаження.

Окрему увагу заслуговує позитивний зв'язок між особистою задоволеністю та шкалою «Позитивні відносини з тими, що оточують» ($r = 0,357, p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що студенти, які мають довірливі, теплі стосунки з оточенням, загалом почуваються більш задоволеними своїм життям. Соціальна підтримка є одним із ключових джерел внутрішньої стабільності, що особливо важливо у період адаптації до нового етапу життя – початку навчання у вищому навчальному закладі. Взаємна емпатія, почуття приналежності до групи, прийняття з боку інших не лише знижують рівень емоційного напруження, а й підвищують загальну якість психологічного самопочуття. В умовах першого курсу, коли формуються нові соціальні зв'язки та триває процес особистісної перебудови, такі відносини стають ресурсом, який значно знижує ризик розвитку психологічного дистресу та сприяє підвищенню суб'єктивного благополуччя.

Спостерігається зв'язок і щодо таких чинників, як управління середовищем ($r = -0,499, p \leq 0,01$ для вигорання; $r = -0,385, p \leq 0,05$ для деперсоналізації; $r = -0,406, p \leq 0,05$ для емоційного виснаження). Це вказує на те, що особи, які краще справляються з повсякденними труднощами, вміють організувати свій простір і адаптувати середовище під власні потреби, менш схильні до проявів вигорання. Натомість відчуття безпорадності та відсутності контролю над життям підвищують вразливість до психоемоційного виснаження.

Особистісне зростання має найсильніший негативний зв'язок із загальним рівнем вигорання ($r = -0,599, p \leq 0,01$) і значущо пов'язане з деперсоналізацією ($r = -0,456, p \leq 0,01$) та емоційним виснаженням ($r = -0,329, p \leq 0,05$). Тобто студенти, які мають відчуття

розвитку, самореалізації, цілеспрямованості, значно рідше стикаються з вигоранням. Навпаки, ті, хто відчувають особистісну стагнацію, не бачать сенсу в навчанні або не можуть реалізувати свій потенціал, частіше відчувають емоційне спустошення.

Також було виявлено зворотний зв'язок між наявністю життєвих цілей та вигоранням ($r = -0,336$, $p \leq 0,05$), а також деперсоналізацією ($r = -0,412$, $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що усвідомлення сенсу життя та наявність цілей знижує ризик емоційного вигорання. У контексті студентів-першокурсників це може пояснюватися тим, що ті з них, хто має чітке уявлення про свої пріоритети та бачення майбутнього, легше долають труднощі адаптації.

Самоприйняття також пов'язане з рівнем емоційного вигорання ($r = -0,513$, $p \leq 0,01$), деперсоналізацією ($r = -0,392$, $p \leq 0,05$) та емоційним виснаженням ($r = -0,360$, $p \leq 0,05$). Це означає, що здатність сприймати себе цілісно, з усіма недоліками та перевагами, є важливим фактором психологічної стійкості. Натомість ті студенти, які мають труднощі з прийняттям себе, схильні до самозвинувачення та внутрішньої боротьби, частіше відчувають втому, розчарування та відчуження.

Виявлено позитивний зв'язок між особистою задоволеністю та самоприйняттям ($r = 0,353$, $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що здатність особистості приймати себе з усіма позитивними і негативними якостями є ключовим чинником формування загального суб'єктивного благополуччя. Студенти, які мають стабільну самооцінку, вміють визнавати свої недоліки без самозасудження, а також цінують свої досягнення, як правило, рідше відчувають фрустрацію, емоційне виснаження та невдоволення життям. У контексті студентів першого курсу, які лише починають будувати власну автономію в новому середовищі, самоприйняття виступає потужним внутрішнім ресурсом – воно знижує вразливість до зовнішньої критики, сприяє стабільності емоційного стану та підвищує здатність до адаптації. Таким чином, формування позитивного образу "Я" є не

лише важливою умовою психологічного здоров'я, а й чинником, що безпосередньо підвищує рівень задоволеності життям у студентської молоді.

Загалом, отримані результати свідчать про те, що тривожність і депресивність є ключовими чинниками, які підвищують ризик емоційного вигорання у студентів першого курсу. Водночас самоприйняття, позитивні соціальні відносини, управління середовищем, цілеспрямованість і відчуття особистісного зростання – мають захисну функцію. Перший курс є періодом інтенсивної адаптації, і ті студенти, які мають слабко розвинені механізми саморегуляції та не відчують підтримки з боку оточення, є особливо вразливими до вигорання. Психопрофілактична робота у ЗВО має бути спрямована на зміцнення саме цих компонентів, що дозволить знизити рівень емоційного виснаження серед студентів.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та тривожності у студентів четвертого курсу

З метою виявлення взаємозв'язків між рівнем емоційного вигорання та тривожністю в студентів четвертого курсу був здійснений кореляційний аналіз за методом Спірмена. Узагальнені результати цього аналізу наведено в таблиці 2. Повні кореляційні таблиці представлено в додатку Б.

Як видно з таблиці, високий позитивний зв'язок спостерігається між тривожністю та емоційним вигоранням ($r = 0,518$, $p \leq 0,01$), а також з його компонентами – деперсоналізацією ($r = 0,453$, $p \leq 0,05$) та емоційним виснаженням ($r = 0,543$, $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що тривожність залишається стійко пов'язаною з симптомами вигорання навіть на пізніх етапах навчання, тобто у студентів четвертого курсу. Це підтверджує, що емоційне перенавантаження, відчуття невизначеності й внутрішній неспокій не зникають із досвідом, а навпаки – можуть посилюватися у зв'язку з новими викликами, пов'язаними із завершенням освітнього етапу.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу в групі студентів четвертого курсу

	Рівень вигорання	Деперсоналізація	Особиста задоволеність	Емоційне виснаження
Тривога	0,518**	0,453*	-	0,543**
Депресія	0,460*	-	-0,414*	0,492**
Позитивні відносини з тими, що оточують	-0,456*	-0,463*	-	-0,451*
Автономія	-0,468*	-	-	-0,412*
Управління середовищем	-0,518**	-	0,415*	-0,550**
Особистісне зростання	-	-	0,439*	-
Ціль у житті	-0,521**	-	-	-0,637**
Самосприйняття	-0,633**	-0,382*	0,377*	-0,570**

* значуща кореляція на рівні $p \leq 0,05$

** висока значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$

На четвертому курсі студенти опиняються на межі великого життєвого переходу: відносна безпека статусу «студента» добігає кінця, і попереду – світ дорослого професійного життя, відповідальності, самостійних рішень і часто – економічної самозабезпеченості. У цей період багато хто відчуває тривогу щодо майбутнього працевлаштування, страх не знайти роботу за спеціальністю, не відповідати вимогам ринку праці, або ж розчарування у виборі професії загалом. Це створює сильне емоційне тло, насичене переживаннями невпевненості, тиском часу та очікувань.

Крім того, на цьому етапі зростає інтенсивність зовнішніх очікувань – як з боку викладачів (які сприймають четвертокурсників як майже сформованих фахівців), так і з

боку родини, яка очікує самостійності, успішності, реалізації. Часто ці очікування не проговорюються, але активно відчуються студентами – і це стає джерелом хронічної тривоги, що супроводжується внутрішнім напруженням, самокритикою, страхом не виправдати довіри.

У таких умовах емоційне виснаження зростає як наслідок постійного самоконтролю, намагання бути «в межах норми», відповідати соціальним чи особистим стандартам. Студент може витратити багато зусиль на підтримання зовнішньої функціональності (навчання, підготовка до дипломної роботи, пошук практики тощо), при цьому не маючи достатньо ресурсу для відновлення. Тривога ж діє як емоційний «підсилювач», що постійно утримує психіку в стані напруги, спричиняючи втому, роздратування, погіршення концентрації, зниження мотивації.

З іншого боку, деперсоналізація, яка також пов'язана з тривожністю, може виникати як психологічний захист від тривалого переживання стресу. Якщо внутрішня тривога не знижується, студент поступово «відключає» емоційну залученість до навчання, колективу, навіть до власної діяльності – щоб хоча б частково зменшити навантаження. Це проявляється у байдужості, цинізмі, формальному ставленні до обов'язків, що є класичними ознаками вигорання.

Депресивність також позитивно корелює з рівнем вигорання ($r = 0,460, p \leq 0,05$) та емоційним виснаженням ($r = 0,492, p \leq 0,01$), а також негативно – з особистою задоволеністю ($r = -0,414, p \leq 0,05$). Таке поєднання зв'язків вказує на те, що депресивний емоційний фон, стан пригнічення, втрати життєвого ентузіазму та зниження віри у власні можливості тісно пов'язані з емоційним виснаженням і зниженням внутрішнього задоволення від життя, що, у свою чергу, формує чи супроводжує симптоматику вигорання.

Для студентів четвертого курсу, які перебувають на завершальному етапі навчання, така комбінація симптомів є цілком очікуваною й закономірною. Після

кількох років інтенсивного навчання, регулярних сесій, дедлайнів, проходження практик та виконання академічних вимог, студент поступово вичерпує внутрішній ресурс, якщо не має достатніх механізмів емоційної саморегуляції чи зовнішньої підтримки. Тривалий навчальний процес часто втрачає новизну, стає рутинним і менш мотивуючим. На фоні високої втоми та зниження емоційного залучення можуть почати формуватись депресивні переживання: апатія, розчарування, втрата сенсу зусиль, низька самооцінка.

Крім того, саме на четвертому курсі часто актуалізуються сумніви щодо обраної професії. Студент, маючи вже чималий багаж теоретичних знань, починає критично оцінювати свою майбутню роль на ринку праці, реалістичність працевлаштування, практичну цінність здобутих знань. Якщо очікування, з якими він колись вступав до університету, не справджуються, це породжує внутрішній конфлікт, фрустрацію та втрату віри у власну ефективність. Відчуття, що роки навчання могли бути витрачені «не туди», стає джерелом психоемоційного виснаження і знижує життєву задоволеність.

Також варто звернути увагу на психосоціальні аспекти життя четвертокурсників. Це період, коли багато хто починає проживати кризу переходу до дорослого життя: зростає тиск самостійності, прийняття серйозних рішень, фінансової незалежності. Усе це – на фоні відсутності чітких життєвих орієнтирів або підтримуючого оточення – створює умови для депресивних реакцій. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть сприйматись як катастрофічні, а життєва ситуація – як безвихідна. Це знижує здатність до дії, блокує ініціативність, формує відчуття емоційного виснаження та відстороненості.

З іншого боку, негативна кореляція між депресивністю та особистою задоволеністю логічно доповнює загальну картину. Людина, яка переживає депресивні стани, зазвичай не здатна отримувати задоволення від звичних речей, втрачає інтерес до власних досягнень, не бачить сенсу в зусиллях, і тому рівень суб'єктивного життєвого благополуччя суттєво знижується. Цей стан може тривати тривалий час і створювати передумови для хронічного емоційного вигорання.

Також було виявлено, що позитивні відносини з тими, що оточують негативно корелюють як із загальним рівнем вигорання ($r = -0,456$, $p \leq 0,05$), так і з деперсоналізацією ($r = -0,463$, $p \leq 0,05$) та емоційним виснаженням ($r = -0,451$, $p \leq 0,05$). Це означає, що студенти, які мають налагоджені, підтримуючі соціальні зв'язки, менше схильні до емоційного вигорання. На четвертому курсі, коли міжособистісні зв'язки уже більш стабільні, саме соціальна підтримка може виступати буфером проти негативних психоемоційних станів.

Значущий негативний зв'язок також спостерігається між автономією та емоційним вигоранням ($r = -0,468$, $p \leq 0,05$), а також з емоційним виснаженням ($r = -0,412$, $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що здатність діяти незалежно від зовнішнього тиску, приймати рішення на основі власних переконань та цінностей знижує вразливість до вигорання. У студентів випускного курсу автономність стає особливо важливою – ті, хто вже навчилися самостійно організовувати своє життя, більш стійкі до стресу.

Управління середовищем негативно корелює з вигоранням ($r = -0,518$, $p \leq 0,01$) та емоційним виснаженням ($r = -0,550$, $p \leq 0,01$), і позитивно – з особистою задоволеністю ($r = 0,415$, $p \leq 0,05$). Це означає, що здатність організовувати свій побут, контролювати потік завдань та приймати рішення, які відповідають особистим цілям, є потужним чинником профілактики вигорання. Для студентів четвертого курсу це може включати вміння планувати кар'єру, збалансовано поєднувати навчання з підробітком, проходженням практики тощо.

Зв'язок цілей у житті з показниками вигорання є одним із найсильніших: зворотна кореляція з рівнем вигорання ($r = -0,521$, $p \leq 0,01$) та емоційним виснаженням ($r = -0,637$, $p \leq 0,01$). Це означає, що чим чіткіше студент розуміє власні життєві цілі, відчуває смисл у своїй діяльності й має внутрішню мотивацію, тим менш імовірно, що він стикнеться з вигоранням чи хронічною психоемоційною втомою. На четвертому курсі ця залежність набуває особливої ваги. Студенти перебувають на завершальному етапі навчання, коли

увага зміщується з адаптації до навчального процесу на побудову професійної ідентичності та планування майбутньої кар'єри. Якщо молоді люди бачать сенс у своєму навчанні, пов'язують його з реальними перспективами та відчують, що рухаються до чітко визначених цілей, то навіть у ситуаціях підвищеного стресу чи перевантаження вони здатні зберігати емоційну стабільність. Навпаки, відсутність ясного бачення майбутнього, внутрішня спустошеність або сумніви у правильності професійного вибору можуть призводити до втрати енергії, знецінення зусиль і формування вигорання.

Самосприйняття демонструє виражений негативний зв'язок із загальним рівнем емоційного вигорання ($r = -0,633$, $p \leq 0,01$), а також із його ключовими компонентами: деперсоналізацією ($r = -0,382$, $p \leq 0,05$) та емоційним виснаженням ($r = -0,570$, $p \leq 0,01$). Окрім цього, виявлено позитивний зв'язок між самосприйняттям та особистою задоволеністю ($r = 0,377$, $p \leq 0,05$).

Ці результати свідчать про те, що здатність людини сприймати себе позитивно, з прийняттям усіх своїх якостей – як сильних, так і слабких – відіграє потужну роль у зниженні рівня психоемоційного вигорання. Студенти, які володіють здоровим самосприйняттям, менше схильні до внутрішньої критики, почуття невідповідності чи самознецінення. Це дозволяє їм підтримувати емоційний баланс навіть у періоди підвищених навантажень, таких як написання кваліфікаційних робіт, проходження практики або складання державних іспитів.

Негативний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,570$, $p \leq 0,01$) свідчить про те, що особи з вищим рівнем самосприйняття рідше відчують стан хронічної втоми, емоційного спустошення чи зниження енергії. Це можна пояснити тим, що самоприйняття дозволяє легше адаптуватися до життєвих змін і стресів, не звинувачуючи себе за промахи, а навпаки – сприймаючи труднощі як частину досвіду.

Зворотний зв'язок із деперсоналізацією ($r = -0,382$, $p \leq 0,05$) вказує на те, що студенти, які не приймають себе, частіше емоційно віддаляються від навчальної діяльності та соціального оточення, знеособлюють власну участь у процесах, що відбуваються, і втрачають особистісний сенс у тому, чим займаються. Такий стан може бути формою психологічного «захисту» від власного невдоволення собою.

Позитивна кореляція між самосприйняттям та особистою задоволеністю ($r = 0,377$, $p \leq 0,05$) підтверджує, що прийняття себе як унікальної особистості позитивно впливає на загальне ставлення до життя. Студенти, які не живуть у постійному самопорівнянні чи самозвинуваченні, краще почуваються емоційно, відчувають більше сенсу у своїй діяльності та рідше переживають внутрішню фрустрацію.

Особливої актуальності це набуває саме на четвертому курсі, коли студенти стикаються з питаннями професійного самовизначення та виходу у «дорослий світ». Наявність стабільного й позитивного образу «Я» дозволяє не лише легше долати стреси, але й ухвалювати рішення на основі внутрішніх переконань, а не зовнішніх очікувань.

Також простежується позитивний зв'язок між особистісним зростанням і особистою задоволеністю ($r = 0,439$, $p \leq 0,05$), що логічно, адже відчуття розвитку, самореалізації та поступу у власному житті сприяє формуванню позитивного емоційного стану. Це означає, що чим вище студент оцінює свій рівень самореалізації, розвитку та прогресу у власному житті, тим вищою є ймовірність того, що він задоволений своїм життям у цілому.

Особистісне зростання відображає внутрішнє відчуття, що людина рухається вперед, вдосконалюється, відкриває нові можливості, реалізовує власний потенціал. У той час як особиста задоволеність – це емоційно-психологічне відображення загального життєвого балансу, гармонії між очікуваннями та реальністю, сприйняття себе та свого шляху.

У контексті студентів четвертого курсу, які знаходяться на завершальному етапі університетського навчання, цей зв'язок є особливо показовим. Саме в цей період молода людина активно переосмислює свої досягнення, оцінює, наскільки роки навчання були не лише формальним процесом засвоєння знань, а й періодом реального особистісного розвитку. Якщо студент відчуває, що за роки навчання він став більш самостійним, відповідальним, здатним приймати рішення, навчився взаємодіяти з людьми, долати труднощі – він з більшою ймовірністю буде задоволений собою і своїм життям загалом.

Навпаки, якщо людина не відчуває динаміки у власному розвитку, переживає стагнацію, внутрішній застій, брак змін і нових сенсів, це може сприяти формуванню розчарування, фрустрації та зниженню рівня життєвої задоволеності. Такий стан часто супроводжується питаннями: «Чи туди я йду?», «Що я отримав(-ла) за ці роки?», «Чи відповідає мій розвиток моїм зусиллям?».

Таким чином, внутрішнє відчуття особистісного зростання є фундаментом життєвої задоволеності. Воно не лише підтримує позитивне сприйняття себе і свого досвіду, але й формує віру у майбутнє, впевненість у власній спроможності досягати цілей та адаптуватися до нових життєвих викликів. У психологічному сенсі це дає студентам ресурси для переходу до дорослого професійного життя без глибоких криз і з позитивним ставленням до себе.

Отже, у студентів четвертого курсу виявлено статистично значущий зв'язок між емоційним вигоранням і тривожністю. Підвищення рівня тривожності супроводжується зростанням показників емоційного виснаження, деперсоналізації та загального рівня вигорання. Водночас особистісні характеристики, такі як самосприйняття, наявність життєвих цілей, позитивні відносини з оточенням та відчуття особистісного зростання, демонструють зворотний зв'язок із проявами вигорання та позитивний – з рівнем особистої задоволеності.

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження особливостей емоційного вигорання та тривожності в студентів першого та четвертого курсів

З метою міжгрупового порівняння за показниками емоційного вигорання та тривожності нами був застосований U-критерій Манна-Уїтні. Результати статистичного аналізу обох досліджуваних груп показано в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати статистичного аналізу в обох досліджуваних групах

	Перший курс (N=38)	Четвертий курс (N=29)	Показник статистичної значущості міжгрупового порівняння за U-критерієм Манна-Уїтні	
	Середні ранги	Середні ранги	U	p
Рівень вигорання	34,89	32,83	517	Не значущі
Деперсоналізація	33,74	34,34	541	Не значущі
Особиста задоволеність	34,47	33,38	533	Не значущі
Емоційне виснаження	31,36	37,47	450	Не значущі
Тривога	32,91	35,43	509	Не значущі
Депресія	34,28	33,64	540	Не значущі
Позитивні відносини з тими, що оточують	32,58	35,86	497	Не значущі
Автономія	34,57	33,26	529	Не значущі
Управління середовищем	31,51	37,26	456	Не значущі
Особистісне зростання	34,38	33,50	536	Не значущі
Ціль у житті	35,58	31,93	491	Не значущі
Самосприйняття	35,01	32,67	512	Не значущі

Результати статистичного аналізу, проведеного за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, засвідчили, що між студентами першого та четвертого курсів не виявлено статистично значущих відмінностей за жодним із досліджуваних показників: ані за рівнем емоційного вигорання, ані за тривожністю, депресією, емоційним виснаженням,

ані за характеристиками такими як самосприйняття, позитивні відносини з оточуючими, життєві цілі тощо.

Попри це, аналіз середніх рангів дозволяє зробити низку якісних висновків і припущень щодо можливих тенденцій, які не досягли рівня статистичної значущості, але можуть бути важливими з точки зору психологічного розуміння результатів.

Зокрема, студенти четвертого курсу продемонстрували дещо вищі середні ранги за показниками емоційного виснаження (37,47) та тривожності (35,43), у порівнянні з першокурсниками (31,36 і 32,91 відповідно). Хоча ці відмінності не є статистично значущими, вони можуть вказувати на тенденцію до поступового накопичення психоемоційної втоми протягом років навчання. На четвертому курсі студенти часто перебувають під тиском зовнішніх та внутрішніх очікувань: завершення навчального процесу, написання дипломної роботи, проходження практики, складання державних іспитів. До цього додається ще й психологічне навантаження, пов'язане з невизначеністю майбутнього: не всі мають чітке уявлення про професійну траєкторію, можливості працевлаштування чи подальшого розвитку. Такий фон сприяє формуванню високого рівня напруги, тривожних очікувань, переживання невпевненості у власній компетентності, що цілком природно для завершального етапу навчання. Окрім того, старшокурсники можуть бути емоційно виснаженими від тривалого перебування в умовах навчального навантаження, постійної конкуренції, дедлайнів та багаторічної самодисципліни. Вони вже не мають того рівня енергії та ентузіазму, з яким вступали до університету, натомість накопичується ефект професійної втоми, що поступово знижує емоційний ресурс.

Водночас першокурсники мають дещо вищі середні ранги за загальним рівнем вигорання (34,89 проти 32,83) та депресією (34,28 проти 33,64), що може бути проявом адаптаційної кризи, пов'язаної з різкою зміною способу життя, підвищенням академічного навантаження, потребою встановлення нових соціальних контактів і здобуття незалежності. На початку навчання студенти можуть ще не володіти

достатніми ресурсами для емоційного самозахисту, тому навіть при меншому об'єктивному навантаженні суб'єктивне переживання труднощів може бути сильнішим. Перехід від шкільного до університетського середовища – це серйозне життєве випробування: студенти стикаються з новими вимогами до самостійності, іншими форматами навчання, відсутністю постійного зовнішнього контролю. Вони часто залишають звичне соціальне середовище, змінюють місце проживання, потрапляють у незнайомий колектив. Усе це викликає емоційне напруження, тривогу та невпевненість, а в деяких випадках – почуття ізоляції, самотності або недостатньої соціальної підтримки. Крім того, високі очікування щодо студентського життя можуть не співпасти з реальністю: ідеалізовані уявлення про свободу, цікавість навчання, розвиток та «дорослість» іноді стикаються з рутиною, перевантаженням та неготовністю до нових обов'язків. У таких умовах, навіть за відсутності надмірного навантаження, емоційне виснаження може формуватись швидко як реакція на психологічну нестабільність і невпевненість у новій ролі.

Цікаво, що четвертокурсники показали дещо вищі ранги за шкалами «Позитивні відносини з тими, хто оточує» (35,86 проти 32,58), «Управління середовищем» (37,26 проти 31,51), що може свідчити про більш сформовану особистість, розвиток соціальних навичок та адаптацію до університетського середовища. За роки навчання студенти зазвичай формують стійке соціальне коло, знаходять друзів, однодумців, навчальних партнерів. Вони вже добре орієнтуються в організаційних моментах навчання, краще планують час, використовують попередній досвід для вирішення навчальних задач. Багато з них проходять стажування чи практику, беруть участь у проєктах, що сприяє відчуттю власної компетентності й особистісного росту. У цьому контексті підвищені показники «Позитивних відносин» та «Управління середовищем» цілком логічні – це результат поступового накопичення соціального та особистісного капіталу.

Натомість першокурсники продемонстрували трохи вищі ранги за шкалами «Цілі у житті» (35,58 проти 31,93) та «Самосприйняття» (35,01 проти 32,67), що може

відображати наявність початкової мотивації, ідеалізованих очікувань та ентузіазму, які з часом можуть піддаватися перегляду й корекції. Це можна пояснити ефектом початкової мотивації: на початку шляху у студентів зазвичай є висока цілеспрямованість, ідеалізоване бачення своєї майбутньої професії, ентузіазм та віра у зміни. Вони сповнені бажання реалізуватись, довести свою спроможність, що формує високу самооцінку та внутрішнє піднесення. Проте з часом ці уявлення можуть змінюватися під впливом реальностей навчання, конкуренції, зниження новизни та накопичення досвіду, що пояснює, чому четвертокурсники мають більш стримані оцінки за цими шкалами. Їхній погляд на себе та на життя вже більш реалістичний, менш ідеалізований, але водночас і більш стабільний.

Що ж стосується відсутності статистично значущих відмінностей, то це цілком очікуваний результат у дослідженнях, що стосуються психоемоційного стану в межах відносно гомогенних вибірок. Обидві досліджувані групи – студенти закладу вищої освіти – функціонують у подібному освітньому, культурному та соціальному середовищах. Різниця у курсах навчання може не бути достатньо вираженим фактором для суттєвого статистичного розриву в рівнях емоційних проявів, особливо якщо обидві групи перебувають у напружених періодах навчального року (наприклад, у сесію, передзахист або активну підготовку до практики).

Також не можна виключати, що відсутність значущості частково пов'язана з обсягами вибірки, які є відносно невеликими ($N=38$ для першого курсу та $N=29$ для четвертого), що знижує статистичну потужність аналізу. При більших обсягах вибірки деякі з виявлених тенденцій могли б досягнути рівня статистичної значущості.

Узагальнюючи, можна зазначити, що результати аналізу за критерієм Манна-Уїтні не суперечать зв'язкам, виявленим у кореляційному дослідженні, проте свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей у рівнях вигорання та тривожності між студентами перших та четвертих курсів. Це натомість вказує на те, що ці показники

формуються не лише як результат перебігу навчання, а й як результат впливу широкого спектру чинників.

Висновки до 3 розділу

1) Здійснене емпіричне дослідження дало змогу виявити наявність стійких взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та тривожності серед досліджуваних студентів першого та четвертого курсів.

2) У студентів першого курсу емоційне вигорання найтісніше пов'язане з високими показниками тривожності, депресивності, емоційної нестабільності та труднощами саморегуляції. Підвищене занепокоєння щодо навчання, страх невдачі та невпевненість у власних силах сприяють швидкому накопиченню емоційної втоми. Такі прояви є типовими для адаптаційного періоду, коли студенти переживають зміну соціального середовища, пошук нової підтримки та необхідність самостійної організації життя. Водночас позитивні міжособистісні стосунки та здатність до самоприйняття виявилися показниками, які знижують ризик розвитку вигорання.

3) Для досліджуваних студентів четвертого курсу характерним є зв'язок між тривожністю та компонентами емоційного вигорання, однак механізми його формування, на нашу думку, мають інший характер. У старшокурсників вигорання частіше пов'язане не з процесом адаптації, а з тривалим впливом навчально-професійного стресу, страхом перед майбутнім та відповідальністю за професійне самовизначення. Високі вимоги з боку оточення, невпевненість у перспективах, вичерпання емоційних ресурсів та депресивні настрої призводять до втоми, байдужості, зниження мотивації та цинічного ставлення до навчальної діяльності. При цьому позитивні стосунки, автономність, наявність життєвих цілей і здатність керувати середовищем виявилися показниками, що знижують прояви вигорання.

4) Порівняльний аналіз не засвідчив статистично значущих відмінностей між студентами першого та четвертого курсів за основними показниками вигорання, тривожності чи психологічного благополуччя. Це може пояснюватися подібністю освітнього контексту, високим навантаженням обох груп досліджуваних та відносно невеликою вибіркою. Проте якісний аналіз рангових середніх показників дозволяє відзначити певні тенденції.

5) Для досліджуваних нами студентів першого курсу характерні вищі показники самоприйняття та наявності життєвих цілей, що відображає їхню початкову ідеалізовану мотивацію та очікування від навчання. Для четвертокурсників натомість властиві більш розвинені навички управління середовищем і позитивні соціальні взаємини, що свідчить про вищу особистісну зрілість, сформованість соціальної компетентності та кращу адаптованість до вимог навчання.

ВИСНОВКИ

1) В психології емоційне вигорання описують як стан фізичного, емоційного та професійного виснаження, що виникає внаслідок тривалого стресу та перевантаження, переважно у сфері професійної діяльності, воно проявляється в апатії, зниженні мотивації, втраті інтересу до роботи та емоційній відстороненості. Тривожність розуміють як емоційний стан внутрішнього напруження, очікування загрози або небезпеки, який супроводжується негативними переживаннями та фізіологічними реакціями організму.

2) У студентів першого курсу емоційне вигорання тісно пов'язане з високими рівнями тривожності, депресивності та емоційної нестабільності. Ці прояви зумовлені труднощами адаптації до нового соціального та академічного середовища, невпевненістю у власних силах і страхом невдачі. Разом із тим, позитивні міжособистісні стосунки, самоприйняття та відчуття особистісного розвитку пов'язані з нижчими показниками вигорання та можуть виступають стабілізуючими чинниками у період адаптації. У досліджуваних нами студентів четвертого курсу також виявлено значущі зв'язки між тривожністю та емоційним вигоранням, однак природа цього зв'язку відрізняється. У старшокурсників вигорання формується переважно під впливом тривалого навчально-професійного стресу, страху майбутнього та перевантаження відповідальністю. Високі вимоги з боку оточення, депресивні настрої та емоційне виснаження поєднуються із зниженням мотивації й байдужістю до навчальної діяльності. Водночас автономність, наявність життєвих цілей, позитивні соціальні зв'язки та вміння керувати середовищем пов'язані з нижчими показниками вигорання.

3) Порівняльний аналіз студентів першого та четвертого курсів не засвідчив статистично значущих відмінностей за рівнем емоційного вигорання, тривожності та показниками психологічного благополуччя.

4) Для досліджуваних нами студентів першого курсу притаманні вищі показники самосприйняття та наявності життєвих цілей, що відображає ентузіазм, оптимізм і мотиваційний підйом початкового етапу професійного становлення. Натомість четвертокурсники відзначаються більш сформованими навичками управління середовищем та зрілими соціальними зв'язками, що свідчить про вищу особистісну зрілість і адаптованість до навчального середовища.

Наша гіпотеза не підтвердилася, оскільки результати дослідження не показали, що студенти четвертого курсу мають вищі показники емоційного вигорання та тривожності, ніж студенти першого курсу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Артеменко Є. Теоретичний аналіз співвідношення понять тривога та тривожність особистості. *Освіта і наука*. 2021. № 1. С. 1–2. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>
2. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: психологія*. 2021. № 4. С. 82–86. URL: <http://www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/58>
3. Борейчук І., Масляник У. Психосоматичні особливості студентів при різних рівнях тривожності. *Молодий вчений*. 2022. № 2(102). С. 108–111. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/3198>
4. Вплив дихальних вправ на тривогу та депресію кардіохірургічних пацієнтів у рамках стаціонарної програми фізичної терапії / Х. М. Аль-Хавамдех та ін. *Art of Medicine*. 2020. № (4) 16. С. 13–20. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Iryna-Kostitska/publication/348331500>
5. Донева Л. Л., Борисюк О. М. Дослідження рівня прояву тривожності студентів в умовах воєнного часу. *Львівський державний університет внутрішніх справ*. 2024. С. 111–116. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/25_10_2024.pdf
6. Дяченко В.А., Мунасіпова-Мотяш І.А, Дубініна Д.Е. Наукова стаття : Задоволеність життям та рівень психологічного благополуччя сучасної молоді, 2019. С. 120-129. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i45/12.pdf>
7. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації./ Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І.

– Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016.- 60 с. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/03/>

8. Емоційне вигорання – шляхи подолання: збірник матеріалів круглого столу (09.06.2022). – Дніпро: Дніпровський гуманітарний університет, 2022. – 58 с. URL: <http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/1217/1/Збірник%20матеріалів%20круглого%20стола%20за%20редакцією%20А.Д.%20Мірошник.pdf>

9. Ігумнова О., Гаврилюк Ю. Дослідження проявів тривожних станів студентів-психологів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 1. С. 6–15. URL: <https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/151>

10. Ігумнова О., Калинич А. Дослідження емоційного інтелекту та тривоги у студентів-психологів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 4. С. 168–179. URL: <https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/241>

11. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. Практична психологія та соціальна робота. 2011. № 1. С. 1–10. URL: <https://e-library.mu.edu.ua/cgi-bin/koaha/opac-MARCdetail.pl?biblionumber=2120302>

12. Католик Г. В., Ковальчук Л. В. Особливості синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів в умовах пандемії. – Соціально-правові студії, 2021, Вип. 3, С. 198–205. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3991/1/26.pdf>

13. Кернас А. В., Бондаревич С. М., Котляр Л. І., Малиш В. Є. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних особливостей феномена «професійного емоційного вигорання» у студентів. – Вісник Одеського національного морського університету. Серія: Психологія, 2024. – № 1. – С. 45–52. URL: <https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/4?utm>

14. Кольчиба Н. О. Соціально-психологічні детермінанти емоційного вигорання у професійній діяльності вчителя: кваліфікаційна робота. – Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2023. – 62 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11071/1/Кольчиба%20Н.О.%20Диплом%20Емоційне%20вигорання%20педагога%20%281%29.pdf>
15. Корпань А. Ю., Самкова О. М. Проблема емоційного вигорання у студентів різних закладів освіти. – Херсонський державний університет. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/13792/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D1%8C,%20%20%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf?sequence=2>
16. Коць М., Цвігун О. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. – Психологія: реальність і перспективи, 2020. – № 14. – С. 125–129. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
17. Кузьменко Н. Психологічні аспекти стресу у студентів. Львів: Видавництво «Літера». 2021. С. 45-60. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6091/1/N_Lebid_LDYBJD_NDLRL_IPSP.pdf
18. Морочило Н. М. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. – Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса, 2020. – Т. 12, № 1. – С. 237–241. URL: <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/8457>
19. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. – 324 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Наугольник_психологія_стресу.pdf?utm
20. Олійник М. КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. – Київ: Інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2021. – 25 с. URL: <https://i-cbt.org.ua/wp->

content/uploads/2021/08/Oliynyk-M.-KPT-orientovana-model-dopomogy-pry-emotsiynomu-vygoranni.pdf?utm

21. Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу під час кризових і трансформаційних процесів. – Львів–Торунь: Liha-Pres, 2024. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_advanced_training_KPSI.pdf

22. Психологічні умови благополуччя персоналу організацій: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (19–21 жовтня 2023 р.). – Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2023. – 120 с. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2022/pages/21484/zbirnik-tez-iv-mizhnarodnoi-naukovo-praktichnoi-konferencii-psikhologichni-umovi-blagopoluchchya.pdf>

23. Сергета І. В., Мостова О. П., Панчук О. Ю., Стоян Н. В. Особливості процесів формування показників емоційного вигорання студентів у динаміці навчання в сучасних закладах вищої медичної освіти // Медичні перспективи. – 2020. – Т. 25, № 2. – С. 155–162. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2307-0404/article/view/206797/207045>

24. Солонина О. І. Схильність до соціальної тривоги у студентів із різним рівнем вигорання. *Український католицький університет. Кафедра клінічної психології*. 2021. С. 20–34. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14570/2767>

25. Цюприк А., Федорович С. Профілактика емоційного вигорання студентів-психологів. – Педагогіка та психологія професійної освіти, 2019. – № 1. – С. 160–170. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pedagog/article/view/1222/1184>

26. Addressing student burnout // UCLA School Mental Health Project. – 2019. – P. 1–10. URL: <https://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/addressstudentdrop.pdf>

27. Bibliometric analysis of studies on academic burnout in students // Monash University Research Repository. – 2023. – P. 1–15. URL: <https://research.monash.edu/files/653352185/643049209-oa.pdf>

28. Carranza Esteban R. F., Mamani-Benito O., Castillo-Blanco R., Caycho-Rodríguez T., Villafuerte de la Cruz A. S., Dávila Villavicencio R. Effect of emotional exhaustion on satisfaction with studies and academic procrastination among Peruvian university students // Frontiers in Education. – 2023. – Vol. 8. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1015638/full>

29. Fedchyshyn N. O., Shulhai A. H., Klishch H. I., Sas L. M. Emotional burnout syndrome in medical students: challenges amidst the war // Medical Education. – 2024. – No. 4. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/15142

30. Fesun N., Nechytailo V., Kanivets I., Zhurat I., Radchuk I. Correlation of socio-psychological factors with burnout syndrome in students // Scientific Works of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – 2021. – P. 45–52. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3775>

31. Kovalkova T., Malkova T. Burnout syndrome: a study among lecturers // Proceedings of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021) : [collection of scientific papers]. – Atlantis Press, 2021. – Vol. 170, Advances in Economics, Business and Management Research. – P. 51–58. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0051.pdf

32. Malakcioglu C. Emotional loneliness, perceived stress, and academic burnout of medical students after the COVID-19 pandemic // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1370845/full>

33. Neufeld-Kroszynski G., Michael K., Karnieli-Miller O. Associations between medical students' stress, academic burnout and moral courage efficacy // BMC Psychology. –

2024. – Vol. 12. URL: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-024-01787-6>

34. Olson N., Oberhoffer-Fritz R., Reiner B., Schulz T. Stress, student burnout and study engagement – a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects // BMC Psychology. – 2025. – Vol. 13. URL: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-025-02602-6>

35. Qiang J., He X., Xia Z., Huang J., Xu C. The association between intolerance of uncertainty and academic burnout among university students: the role of self-regulatory fatigue and self-compassion // Frontiers in Public Health. – 2024. – Vol. 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2024.1441465/full>

36. Skomorovska I., Kyrsta N., Matyshak M. Vynyknennia profesiino-emotsiinoho vyhorannia u vykladachiv doshkilnykh zakladiv: faktory, symptomy, stadii ta profilaktyka // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – 2022. – Vol. 10, No. 1. – P. 152–158. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/download/6737/7022/1976>

37. Volska R., Kanchura Y. Emotional burnout syndrome: a study among students // Proceedings of the Scientific Conference of Zhytomyr Polytechnic State University. – 2023. – P. 69–72. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/69.pdf>

38. Yadlovska O., Boiaryn L., Mateiko N. Neuropsychological prevention of emotional burnout among university students // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2022. – Vol. 13, No. 1. – P. 188–201. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/71d5ef36-f750-479b-a267-8f46afd8feb3/content>

39. Zhang Y., Li X., Wang Y., Liu X. Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediation model // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol. 14. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1133706/full>

40. Zhou Y., Li X., Wang Y., Zhang X. Managing online learning burnout via investigating the role of loneliness and perceived social support // BMC Psychology. – 2025. – Vol. 13. URL: <https://bmcpsychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-025-02419-3>

АНОТАЦІЯ

Особливості емоційного вигорання у студентів та його зв'язок із рівнем тривожності. Ніколенко Ігор. – Кваліфікаційна робота.

У кваліфікаційній роботі досліджувалися особливості емоційного вигорання у студентів та його зв'язок із рівнем тривожності. Метою дослідження було з'ясувати специфіку взаємозв'язків у студентів першого та четвертого курсів. Було встановлено, що в студентів першого курсу емоційне вигорання пов'язане з високими рівнями тривожності, депресивності та емоційної нестабільності, що зумовлено труднощами адаптації, невпевненістю у власних силах і страхом невдачі. У четвертокурсників вигорання формується під впливом тривалого навчально-професійного стресу, перевантаження відповідальністю та невизначеності майбутнього. Водночас у обох групах позитивні соціальні зв'язки, самоприйняття, наявність життєвих цілей і здатність керувати середовищем знижують рівень емоційного виснаження. Порівняльний аналіз не виявив значущих відмінностей між групами, однак молодші студенти продемонстрували вищі показники самосприйняття та цілеспрямованості, тоді як старшокурсники – більш розвинені навички управління середовищем і зрілі соціальні зв'язки, що свідчить про їхню особистісну зрілість.

Ключові слова: емоційне вигорання, тривожність, студенти, емоційне виснаження, психологічне благополуччя.

ABSTRACT

Peculiarities of emotional burnout among students and its relationship with the level of anxiety. Ihor Nikolenko. – Qualification paper.

The qualification paper explores the peculiarities of emotional burnout among students and its relationship with the level of anxiety. The aim of the research was to determine the specific nature of these interrelations in first- and fourth-year students. It was found that among

first-year students, emotional burnout is associated with high levels of anxiety, depression, and emotional instability, which are caused by adaptation difficulties, lack of self-confidence, and fear of failure. In fourth-year students, burnout develops under the influence of prolonged academic and professional stress, excessive responsibility, and uncertainty about the future. At the same time, in both groups, positive social connections, self-acceptance, the presence of life goals, and the ability to manage one's environment reduce emotional exhaustion. Comparative analysis did not reveal significant differences between the groups; however, younger students showed higher levels of self-perception and goal orientation, while senior students demonstrated more developed environmental management skills and mature social relations, indicating greater personal maturity.

Keywords: emotional burnout, anxiety, students, emotional exhaustion, psychological well-being.