

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н.КАРАЗІНА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: “Психологічні особливості емоційного вигорання у студентів, що поєднують навчання з роботою”

Студентки 2 курсу групи ЗПС-63
другого (магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми «Психологія»
за спеціальністю 053 – ПСИХОЛОГІЯ

Шпоти Ю.О

_____ (прізвище та ініціали)

Керівник Перелигіна Л.А

_____ (посада, вчене звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

Чотирьохрівнева шкала оцінювання _____

Кількість балів: _____

Члени комісії _____

_____ (підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

_____ (підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

_____ (підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

м. Харків – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	7
1.1. Генеза вивчення феномену емоційного вигорання у психології: від класичних підходів до сучасних концепцій	7
1.2. Основні наукові підходи до розуміння сутності, структури та механізмів емоційного вигорання	15
1.3. Особливості прояву емоційного вигорання у студентів як специфічної соціально-вікової групи.....	23
1.4. Фактори ризику та захисні чинники у формуванні емоційного вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою	28
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	35
2.1. Мета, завдання, гіпотези та методологічні засади дослідження	35
2.2. Методи дослідження емоційного вигорання та супутніх психологічних характеристик.....	36
2.3. Організація та етапи проведення дослідження	38
Висновки до розділу 2	41
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ, ЩО ПОЄДНУЮТЬ НАВЧАННЯ З РОБОТОЮ	43
3.1. Рівень та структура емоційного вигорання у студентів (аналіз емпіричних даних).....	43
3.2. Зв'язок емоційного вигорання зі стресовими факторами, навчальним навантаженням та умовами праці	55
3.3. Рекомендації психологічної профілактики та подолання емоційного вигорання студентів, які працюють	57
Висновки до розділу 3	59

ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63
АНОТАЦІЯ.....	69
ДОДАТКИ.....	71

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних соціально-економічних умовах дедалі більше студентів вимушені поєднувати навчання у закладі вищої освіти з роботою. Це призводить до підвищеного навантаження, порушення балансу між особистим і професійним життям, перевтоми та хронічного стресу. Одним із наслідків таких умов є розвиток емоційного вигорання — синдрому, що характеризується емоційним виснаженням, зниженням професійної мотивації, апатією та психологічною втомою.

Дослідження емоційного вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою, є надзвичайно важливим, оскільки дозволяє зрозуміти вплив подвійного навантаження на психоемоційний стан молоді. Отримані результати можуть стати основою для розробки профілактичних програм і психологічної підтримки студентів, що сприятиме збереженню їхнього психологічного здоров'я, академічної мотивації та професійного розвитку.

Мета дослідження : Визначити психологічні особливості емоційного вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання студентів.

Предметом дослідження є психологічні особливості емоційного вигорання у студентів, що поєднують навчання з роботою.

Для досягнення поставленої мети передбачається виконання низки **завдань:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми емоційного вигорання.
2. Визначити рівень емоційного вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою.
3. Порівняти рівень вигорання між студентами, які працюють, і тими, хто не працює.
4. Дослідити зв'язок емоційного вигорання з особистісними чинниками (наприклад, самооцінкою, копінг-стратегіями).

5. Розробити рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання в умовах подвійного навантаження.

Висувається **гіпотеза**, згідно з якою студенти, що поєднують навчання з роботою, характеризуються вищим рівнем емоційного вигорання порівняно з тими, хто не працює, а також припускається, що низька самооцінка та неадаптивні копінг-стратегії є чинниками, які сприяють інтенсивнішому розвитку симптомів вигорання.

Для реалізації завдань дослідження планується використати комплекс **психодіагностичних методик**. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка дозволяє оцінити наявність та ступінь вираженості емоційного вигорання, визначити його стадії — напругу, резистентність та виснаження — і встановити домінуючі симптоми. Методика Маслач (МВІ) застосовується для кількісної оцінки рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) у адаптації Т. Л. Крюкової використовується для виявлення переважних стратегій подолання стресових ситуацій, що можуть мати як захисний, так і деструктивний вплив на формування емоційного вигорання.

Для статистичної обробки отриманих даних передбачається застосування сучасних методів математичної статистики, зокрема перевірку нормальності розподілу за допомогою тесту Шапіро–Уїлка; кореляційний аналіз із використанням коефіцієнтів Пірсона або Спірмена для визначення взаємозв'язків між рівнем емоційного вигорання та особистісними змінними; порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента або U-критерію Манна–Уїтні для виявлення статистично значущих відмінностей між групами; а також факторний або кластерний аналіз у разі потреби для систематизації структури досліджуваного явища.

Орієнтовна вибірка дослідження охоплює 47 студентів віком від 18 до 25 років, розподілених на дві групи: перша група — студенти, які поєднують навчання з роботою, друга — студенти, котрі не мають додаткового трудового навантаження.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у діяльності практичних психологів, освітніх закладів, служб підтримки студентської молоді та роботодавців. Зокрема, виявлені особливості прояву емоційного вигорання та чинники його формування можуть бути використані при розробці програм психологічної профілактики, тренінгів зі стрес-менеджменту, курсів саморегуляції та формування емоційної стійкості. Практичні рекомендації, що випливають із результатів, можуть сприяти підвищенню ефективності навчального процесу, збереженню психічного здоров'я студентів та покращенню умов їхньої праці.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Генеза вивчення феномену емоційного вигорання у психології: від класичних підходів до сучасних концепцій

Проблема виснаження у професійній діяльності почала привертати увагу науковців у другій половині ХХ століття, коли суспільство зіткнулося з наслідками індустріалізації, зростанням ролі сфери послуг і професій, пов'язаних із наданням допомоги. В цей період американський психіатр Герберт Фрейденбергер увів у науковий обіг поняття «burnout», яке у перекладі означає «вигоряння», «згоряння» або «вигорання». Його стаття «Staff Burn-out» 1974 року стала початком системного вивчення цього феномена. На відміну від попередніх описів втомі чи перевантаження, які розглядалися радше як короткочасні стани, Фрейденбергер наголосив на тому, що мова йде про тривалий процес поступового виснаження людини під впливом професійної діяльності, що вимагає високої віддачі, емоційної включеності та співпереживання.

У своїх дослідженнях Фрейденбергер спостерігав за працівниками сфери охорони здоров'я, соціальними працівниками, волонтерами, які працювали з людьми у кризових ситуаціях. Він зауважив, що ці люди відрізнялися високим рівнем альтруїзму та прагненням допомагати, однак саме через надмірну включеність у проблеми інших починали втрачати емоційні ресурси. Фрейденбергер описував цей стан як внутрішнє «згорання», яке проявлялося у виснаженні, роздратованості, апатії, втраті інтересу до роботи та до життя загалом [13]. Особливо важливим є те, що він звернув увагу не лише на психологічні симптоми, а й на фізичні прояви: хронічну втому, головний біль, безсоння, зниження імунітету, що свідчило про системний характер феномена.

Підхід Фрейденбергера мав виразно гуманістичний характер. Він розглядав вигорання не як патологію у вузькому сенсі, а як закономірну реакцію організму та психіки на надмірні вимоги соціального й професійного середовища. Особливу увагу він приділяв ціннісному виміру цього явища,

вказуючи, що люди з високими ідеалами і прагненням самовіддано допомагати іншим більш схильні до вигорання, ніж ті, хто дотримується раціонального підходу до розподілу власних ресурсів. В його розумінні синдром вигорання виявився своєрідною «ціною» за альтруїзм і надмірну емоційну залученість.

Важливим внеском Фрейденбергера було також розширення погляду на причини цього стану. Він не обмежувався лише індивідуальними характеристиками, такими як особистісна чутливість чи рівень емпатії, а вказував на роль організаційних факторів. Недостатня підтримка з боку колег і керівництва, надмірне робоче навантаження, брак визнання результатів праці — усе це, на його думку, сприяло розвитку вигорання. У такому підході простежується спроба інтегрувати особистісний і соціальний рівні аналізу, що стало фундаментом для подальших багатовимірних моделей цього явища.

Праці Фрейденбергера мали значний вплив на розвиток наукової думки у сфері психології праці та клінічної психології. Його опис вигорання як поступового процесу дозволив розмежувати його з іншими станами, зокрема зі стресом або депресією. Якщо стрес розглядався як реакція на конкретні перевантаження чи події, а депресія як клінічний розлад, то вигорання за Фрейденбергером було результатом тривалого перебування в умовах, де вимоги перевищували ресурси. Ця ідея відкрила можливості для розробки профілактичних стратегій, орієнтованих на збереження балансу між віддачею та відновленням сил.

Концепція К. Масlach і С. Джексон стала визначальним етапом у розвитку уявлень про феномен емоційного вигорання та фактично сформувала науковий фундамент для подальших досліджень [49]. Якщо Фрейденбергер описував вигорання переважно як індивідуальне виснаження внаслідок надмірної професійної активності, то Масlach і Джексон розширили розуміння цього явища, наголосивши, що воно є багатовимірним і не зводиться лише до фізичного чи емоційного виснаження [48]. Вони представили тривимірну модель, яка дозволила розглядати вигорання як комплексний синдром, що поєднує в собі кілька взаємопов'язаних складових, і цим змістили акценти з індивідуальної

характеристики на соціально-психологічний феномен, що виникає у процесі взаємодії між особистістю та середовищем.

Першим виміром, який вони виокремили, є емоційне виснаження. Це стан глибокої втоми, втрата енергії, почуття спустошеності, яке виникає в результаті тривалого професійного стресу. Людина, що перебуває в цьому стані, відчуває, що більше не може віддавати себе роботі, навчальному процесу чи міжособистісній взаємодії так, як раніше [54, с. 82]. Емоційне виснаження виступає своєрідним центральним ядром вигорання, адже воно створює передумови для подальших негативних змін у ставленні до оточення та самого себе. На рівні студентської діяльності це може проявлятися як хронічна втома від навчального навантаження, втрата інтересу до навчальних предметів, відчуття, що будь-які зусилля марні й не приносять бажаного результату.

Другим ключовим виміром стала деперсоналізація, або цинічне, відсторонене ставлення до інших людей. Масlach і Джексон описували цей феномен як емоційне відчуження, коли індивід починає ставитися до своїх колег, клієнтів чи студентів не як до особистостей, а як до абстрактних об'єктів. Такий механізм має захисний характер: щоб уберегтися від подальшого виснаження, людина знижує рівень емоційного залучення у взаємодію, що призводить до знеособленого ставлення до інших. У студентів це може виражатися у байдужості до одногрупників, знеціненні комунікації з викладачами, униканні соціальних контактів, які раніше приносили задоволення. Деперсоналізація не лише руйнує міжособистісні відносини, а й створює відчуття ізоляції, що поглиблює кризу внутрішніх ресурсів [49].

Третім компонентом моделі стала редукція особистісних досягнень, яка полягає у зниженні суб'єктивного відчуття власної ефективності, професійної та особистої цінності. Людина починає вважати, що її зусилля не мають значення, що результати її діяльності є незначними або невартісними. Це веде до втрати впевненості у власних силах, відчуття неуспішності та нездатності справлятися з поставленими завданнями. У студентів редукція особистісних досягнень може проявлятися у переживанні безсилля перед навчальними викликами, зневірі у

своїх професійних перспективах, втраченій мотивації до саморозвитку. Такий стан стає небезпечним, оскільки блокує не лише продуктивну активність, а й психологічну віру у власний потенціал [51].

Значущість моделі Масlach і Джексон полягає в тому, що вона дозволила побачити емоційне вигорання як системне явище, в якому поєднуються емоційні, когнітивні та соціальні аспекти. Вона дала змогу створити перші діагностичні інструменти, зокрема відомий Maslach Burnout Inventory (MBI), який став золотим стандартом у дослідженнях і практичній діагностиці вигорання [48, с. 66]. Саме завдяки цій концепції стало можливим не лише описати феномен, а й виявити його структуру, зрозуміти динаміку розвитку та відшукати можливості для профілактики і корекції.

Починаючи з кінця ХХ століття, феномен емоційного вигорання став однією з ключових тем у дослідженнях європейських і американських науковців, особливо у контексті сфер, де професійна діяльність передбачає постійний контакт з іншими людьми. Серед таких сфер найбільш вразливими були визначені освіта й так звані допомагаючі професії – медицина, психологія, соціальна робота, педагогіка. В цих видах діяльності взаємодія з іншими людьми має високий рівень емоційного навантаження, оскільки потребує співчуття, емпатії та здатності брати на себе відповідальність за чужі долі. В умовах хронічного стресу, обмежених ресурсів та високих очікувань від працівників, вигорання почали розглядати як закономірну професійну загрозу, що здатна не лише руйнувати ефективність роботи, а й завдавати серйозної шкоди психічному здоров'ю.

В американських дослідженнях акцент робився на вивченні емоційного вигорання серед педагогів, викладачів університетів та лікарів. Було доведено, що в освітньому середовищі вигорання формується не тільки через інтенсивне навантаження, але й через специфічний характер стосунків з учнями та студентами. Викладачі, які постійно стикаються з високими очікуваннями адміністрації, вимогами щодо якості навчання та необхідністю підтримувати дисципліну, виявляли високі показники емоційного виснаження і

деперсоналізації. Серед лікарів та соціальних працівників домінувала проблема редукції особистісних досягнень, коли люди, попри значні зусилля, відчували, що не можуть досягнути бажаних результатів або що їхня діяльність не має належної цінності. Американські дослідники наголошували на тому, що вигорання нерозривно пов'язане з організаційним контекстом – умовами праці, підтримкою колег, можливостями для відпочинку та професійного розвитку.

Європейські вчені, у свою чергу, приділяли особливу увагу соціально-культурним аспектам вигорання. Дослідження у Німеччині, Франції, Великій Британії показали, що феномен вигорання набуває специфічних проявів залежно від освітньої та медичної системи країни. У європейських школах і університетах особливий тиск створювали стандарти оцінювання та бюрократизація навчального процесу, що підсилювало відчуття професійної неефективності у викладачів. У медицині та соціальній сфері ключову роль відігравала недостатня ресурсна забезпеченість і високий рівень соціальної відповідальності, коли працівники змушені були компенсувати системні недоліки власною працею. Європейські дослідження також приділяли значну увагу порівнянню вигорання у різних країнах, що дало змогу побачити, як соціальні політики, рівень оплати праці та система підтримки впливають на поширеність цього синдрому.

Важливим напрямом як американських, так і європейських досліджень стало створення діагностичних інструментів, адаптованих до різних професійних груп. Маслач і Джексон започаткували використання шкали МВІ, яка згодом була модифікована для освітян, медиків, соціальних працівників. У Європі виникли альтернативні методики, що враховували культурні особливості та національні освітні стандарти. В Скандинавських країнах розроблялися опитувальники, які робили наголос не лише на симптоматиці вигорання, але й на ресурсах, що здатні протидіяти цьому стану, таких як соціальна підтримка чи баланс між роботою та особистим життям. Це дозволило формувати більш комплексні профілактичні програми, спрямовані на збереження психоемоційного благополуччя працівників освіти й допомагаючих професій.

Завдяки розвитку цих досліджень поступово сформувався сучасний погляд на вигорання як на глобальну проблему, яка виходить за межі індивідуальної психології й потребує комплексних організаційних, соціальних і політичних рішень. У результаті було усвідомлено, що боротьба з вигоранням у сфері освіти й допомагаючих професій неможлива без зміни умов праці, забезпечення психологічної підтримки, створення можливостей для відновлення ресурсів і формування культури турботи про ментальне здоров'я.

Українська психологічна наука активно долучилася до вивчення феномену емоційного вигорання, інтегруючи здобутки зарубіжних досліджень у власний науковий дискурс та враховуючи особливості соціально-культурного контексту України. Уже з 90-х років, на тлі трансформаційних процесів у суспільстві та зростання психоемоційного навантаження на представників різних професійних груп, українські науковці почали звертати увагу на вигорання як на проблему, що потребує ґрунтовного аналізу. Одними з перших, хто системно розглядав емоційне вигорання в українському науковому полі, були О. В. Бондарчук та Н. В. Панок, які досліджували його прояви у педагогів і психологів [6, с. 72]. Вони наголошували на необхідності аналізу цього феномену не лише на рівні індивідуальних характеристик, а й у контексті освітнього середовища та соціальних очікувань [31, с. 90].

Важливий внесок у розвиток вітчизняних досліджень зробили праці Л. М. Карамушки, яка зосереджувалася на проблемах стресу й вигорання у сфері організаційної психології. Дослідниця адаптувала західні теоретичні моделі до українських умов, звертаючи увагу на особливості управлінських структур, освітніх закладів та соціальних інститутів. Вона доводила, що вигорання є не лише індивідуальною проблемою працівника, а й відображенням неефективної організаційної культури та браку соціальної підтримки [15]. Її підхід заклав підґрунтя для розвитку програм профілактики вигорання, спрямованих на покращення клімату у професійному середовищі.

Особливої уваги заслуговують роботи українських дослідників, що аналізували вигорання у студентської молоді як специфічної соціально-вікової

групи. Праці С. Д. Максименка та його школи підкреслювали значення психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищій школі, зокрема коли до цього процесу додається ще й професійна діяльність [27, с. 80]. Було показано, що для студентів характерне поєднання навчального й трудового навантаження, що зумовлює підвищений ризик розвитку емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень [28, с. 61]. Цей напрям став надзвичайно актуальним, адже зростаюча кількість студентів в Україні поєднує навчання з роботою через економічні й соціальні чинники.

У сучасних дослідженнях, в працях Т. М. Титаренко, вигорання розглядається у ширшому контексті кризових явищ у житті особистості. Авторка підкреслює, що синдром емоційного вигорання є проявом порушеної гармонії між зовнішніми вимогами й внутрішніми ресурсами людини, і в цьому сенсі його слід розглядати не лише як професійне, а й як екзистенційне явище [36, с. 117]. У її працях важливою стає ідея розвитку особистісної стійкості, пошуку сенсу та самореалізації як захисних чинників від вигорання [37, с. 92].

Досить продуктивними є й дослідження в галузі освітньої психології, проведені І. Д. Бехом, який у своїх роботах акцентує на значенні морально-ціннісних орієнтацій у збереженні психологічного здоров'я особистості. У його підході вигорання постає як втрата особистісного сенсу діяльності, що особливо небезпечно для студентів і педагогів, адже воно веде до зниження рівня мотивації та якості навчального процесу [3].

Останніми роками зростає кількість емпіричних досліджень емоційного вигорання серед студентів, молодих педагогів і медичних працівників. В роботах Н. І. Пов'якель та її колег розробляються програми психологічної допомоги та саморегуляції, що враховують українські реалії – обмежені ресурси, високий рівень стресу та потребу в адаптивних стратегіях [33, с. 62]. Значущим напрямом стає вивчення ролі соціальної підтримки та академічного середовища як факторів, що здатні або підсилювати ризик вигорання, або запобігати йому.

У сучасній психології феномен емоційного вигорання вже давно перестав розглядатися виключно як проблема професійної діяльності чи окремих

особистісних рис. Він інтегрував у собі досвід багатьох наук – від нейропсихології до соціології й культурології, що дозволило по-новому осмислити його сутність і багатовимірність [2, с. 13]. Мультидисциплінарний підхід виходить з того, що жодна окрема дисципліна не може вичерпно пояснити природу вигорання, адже воно водночас стосується індивідуальних психічних процесів, соціальних структур, культурних традицій і навіть економічних реалій. Сучасні дослідження активно поєднують психологічні, медичні, освітні та соціологічні перспективи, формуючи комплексне бачення, у якому емоційне вигорання постає як явище на перетині особистісного й колективного життя [7].

У межах мультидисциплінарності важливим є внесок нейропсихології, що дозволяє дослідити фізіологічні механізми вигорання. Сучасні дослідження з використанням нейровізуалізації та біомаркерів свідчать, що у людей, які перебувають у стані хронічного емоційного виснаження, змінюється активність у префронтальній корі, яка відповідає за контроль емоцій і прийняття рішень. Спостерігається також дисбаланс у роботі гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи, що призводить до порушень у виділенні кортизолу, гормону стресу. Це пояснює, чому вигорання має не лише психологічні, але й чітко виражені фізіологічні прояви: хронічну втому, порушення сну, соматичні захворювання. Нейропсихологічний контекст показує, що вигорання – це не лише суб'єктивне відчуття, а реальний стан організму, який має вимірювані біологічні кореляти [20].

Соціально-культурний контекст у розумінні вигорання відкриває інший рівень аналізу. Він акцентує увагу на тому, що прояви й поширеність вигорання безпосередньо залежать від соціальних норм, культурних цінностей та суспільних очікувань. У західних країнах, де культивується індивідуалізм і високий рівень професійних досягнень, вигорання часто асоціюється з надмірною відповідальністю й тиском кар'єрних амбіцій. В країнах зі схильністю до колективістських цінностей більш відчутною є роль міжособистісних відносин, конфліктів і соціальної підтримки. У сучасних українських реаліях, де студенти змушені поєднувати навчання з роботою, а соціально-економічна

ситуація підсилює рівень невизначеності, вигорання набуває ще й екзистенційного виміру, пов'язаного з пошуком сенсу діяльності та відчуттям стабільності [21, с. 78].

Поєднання цих підходів дозволяє сформувавши багаторівневу модель вигорання, де на індивідуальному рівні воно пов'язане з особистісними особливостями й нейропсихологічними механізмами, на соціальному – з характером взаємодії у професійному середовищі та культурними очікуваннями, а на макросоціальному – із суспільними змінами, економічними кризами й ціннісними трансформаціями. Вигорання перестає бути суто «особистою проблемою» й постає як явище, що відображає глибинні протиріччя між вимогами соціуму та можливостями індивіда.

1.2. Основні наукові підходи до розуміння сутності, структури та механізмів емоційного вигорання

Психодинамічні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання виходять із припущення, що внутрішні несвідомі конфлікти, витіснені бажання та неусвідомлені захисні механізми суттєво впливають на формування виснаження. Якщо когнітивно-поведінкові концепції роблять акцент на перевантаженні, ригідних установках чи неефективних стратегіях подолання стресу, то психодинамічні моделі заглиблюються в глибинні мотиваційні шари особистості, вказуючи на те, що коріння вигорання закладене у суперечностях між потребою у визнанні й страхом втрати любові, між прагненням до професійної ідентичності та підсвідомим відчуттям безпорадності чи некомпетентності [14]. У цьому контексті вигорання можна трактувати як своєрідний компроміс, який психіка формує між вимогами реальності та внутрішніми несвідомими прагненнями.

Значний внесок у розвиток цього підходу зробили психоаналітичні концепції, зокрема ідеї про нарцисичну вразливість, що виявляється у професіоналів, котрі віддають себе роботі заради постійного підкріплення власної цінності. Коли зовнішнє визнання не відповідає внутрішнім очікуванням,

або коли робота перестає бути джерелом ідеалізованого самоствердження, людина переживає неусвідомлений крах нарцисичної опори. Цей процес призводить до поступового накопичення фрустрації, яка трансформується у виснаження, апатію і врешті формує симптоматику вигорання. У психодинамічному дискурсі це розглядається не як суто психоемоційне виснаження, а як криза ідентичності, яка коріниться у ранніх внутрішніх об'єктах і способах інтроєкції, що формують вразливі зони особистості [18, с. 69].

Захисні механізми у короткостроковій перспективі дозволяють людині функціонувати, але у довгостроковій сприяють розвитку вигорання. Так, ідеалізація роботи чи клієнтів, надмірна інтерналізація вимог і заперечення власної втоми виступають захистами, що на певному етапі дають ілюзію контролю. З часом ці механізми стають джерелом внутрішнього розщеплення: витіснені переживання повертаються у вигляді соматичних симптомів, психічного виснаження та втрати сенсу [22]. З цього погляду вигорання може бути розцінене як симптоматичне повідомлення несвідомого про необхідність перегляду внутрішніх конфліктів і пошуку більш зрілих форм саморегуляції.

Психологи, психотерапевти, лікарі чи педагоги нерідко переживають вигорання саме тому, що стають мішенню для проєкцій пацієнтів чи учнів. Несвідоме ототожнення з чужим болем і потребою рятувати, без можливості адекватного відреагування, веде до емоційної «інфляції» і поступового виснаження. У такий спосіб психодинамічний підхід пояснює вигорання не лише як індивідуальний процес, а і як результат міжсуб'єктних взаємодій, де власні внутрішні конфлікти професіонала переплітаються з тими, що проєктуються на нього іншими людьми.

Психодинамічні концепції вбачають у вигоранні не лише проблему, а й можливість для трансформації особистості. Усвідомлення витіснених конфліктів, робота з нарцисичними уразливостями, прийняття власних обмежень і зміна відносин з внутрішніми об'єктами відкривають шлях до глибшого самопізнання. Вигорання постає як криза, яка, будучи пропрацьованою, здатна стати точкою

зростання, адже вона висвітлює несвідомі вимоги до себе і дозволяє знайти більш гнучкі й гуманні способи взаємодії з роботою та світом [10].

Когнітивно-біхевіоральна перспектива пояснення емоційного вигорання зосереджується на тому, як усталені мисленнєві схеми та поведінкові стратегії формують вразливість особистості до хронічного стресу і виснаження. Згідно з цим підходом, вигорання не виникає як раптовий стан, а є результатом тривалого функціонування в межах когнітивних установок, які визначають спосіб інтерпретації вимог середовища, а також поведінкових реакцій на ці вимоги. Особливо значущими є схеми перфекціонізму, гіпервідповідальності та страху помилитися, адже вони підштовхують людину до постійного перевищення власних ресурсів [3, с. 28]. Такі установки створюють замкнене коло, у якому внутрішній критик стає жорсткішим із кожною невдачею, а поведінкові стратегії уникання відпочинку, надмірної самоконтролюючої праці чи відкладання потреб лише підсилюють деструктивні патерни.

Когнітивні схеми не існують у вакуумі, вони формуються на основі попереднього життєвого досвіду, виховання та соціальних очікувань. Якщо в дитинстві чи юності людина засвоїла, що її цінність визначається результатами та схваленням з боку інших, то згодом така когнітивна матриця стає ґрунтом для вигорання. Будь-який професійний чи навчальний виклик у такій системі координат сприймається не як завдання, яке можна виконати оптимально, а як тест на власну вартість, провал якого рівнозначний особистісній катастрофі. У результаті психіка мобілізує надмірні зусилля, а тіло поступово виснажується [19]. Когнітивна інтерпретація реальності прямо визначає поведінкові стратегії і рівень ресурсності особистості.

Додатковим чинником є спотворення мислення, які у когнітивно-біхевіоральній традиції описуються як автоматичні негативні думки. Катастрофізація, узагальнення за одним випадком, персоналізація чи чорно-біле мислення ведуть до того, що професійні труднощі сприймаються не як локальні проблеми, а як тотальна неспроможність. Це сприяє наростанню емоційного напруження, зниженню відчуття контролю та посиленню тривоги [17].

Поведінкові наслідки таких когнітивних процесів проявляються у двох крайнощах: або в надмірній активності, яка перетворюється на трудоголізм, або в униканні та прокрастинації, що лише посилює почуття провини й фрустрації. В обох випадках формується виснаження, яке є сутністю вигорання.

Люди, схильні до вигорання, часто інтерпретують відпочинок як слабкість, а звернення по допомогу як визнання власної недостатності. У поведінковому плані це проявляється в ігноруванні власних тілесних сигналів, у відмові від перерв, у відкладанні сну та в прагненні компенсувати втому додатковими зусиллями. Поведінка стає підтвердженням деструктивних схем: чим більше людина ігнорує власні потреби, тим більше зростає виснаження, а чим більше вона виснажена, тим сильніше переконання, що треба ще інтенсивніше працювати, аби довести власну цінність.

Когнітивно-біхевіоральний підхід робить акцент і на можливостях зміни цих патернів, адже мислення та поведінка піддаються трансформації. Робота з автоматичними думками, виявлення спотворених інтерпретацій і заміна їх більш реалістичними відкриває шлях до зниження рівня стресу. Формування нових поведінкових стратегій, таких як балансування навантаження, усвідомлений відпочинок, навчання асертивності та вміння делегувати, стають ключем до профілактики вигорання [32]. У цьому сенсі підхід є не лише діагностичним, а й терапевтичним, адже він пропонує практичні методи зміни способу життя і відновлення внутрішньої рівноваги.

Гуманістичний підхід до пояснення феномену емоційного вигорання ґрунтується на уявленні про людину як цілісну, унікальну і здатну до постійного розвитку істоту, яка прагне реалізувати свій потенціал, знаходити смисли у власній діяльності та переживати відчуття цінності життя. В межах цієї традиції вигорання постає не лише як психофізичне виснаження чи результат тривалого стресу, а передусім як криза смислу, втрата внутрішнього відчуття гармонії та зниження рівня самоактуалізації [34]. Людина, яка стикається з вигоранням, відчуває, що її діяльність більше не наповнює сенсом, що зусилля не відповідають особистим цінностям, а повсякденні обов'язки виконуються без

внутрішнього залучення. Відтак саме екзистенційна втома і внутрішнє відчуження стають ключовими характеристиками цього стану.

Важливим внеском у цей напрям досліджень є ідеї Абрахама Маслоу про ієрархію потреб, де найвищим рівнем розвитку особистості є прагнення до самоактуалізації. Коли людина не має змоги реалізувати свої таланти, здібності та покликання, коли зовнішні вимоги вступають у протиріччя з глибинними смислами, починає формуватися внутрішня порожнеча. Вигорання можна розглядати як своєрідне «застрягання» на нижчих щаблях ієрархії потреб, коли увага зосереджується на виживанні, відповідності очікуванням, зовнішньому контролю, тоді як прагнення до зростання і творчої самореалізації залишаються нереалізованими [49]. Розрив між тим, ким людина є і ким могла би бути, формує глибоке почуття фрустрації, яке не завжди усвідомлюється, але проявляється у байдужості, втраті натхнення та зниженні емоційної залученості.

Карл Роджерс, розвиваючи гуманістичну традицію, акцентував увагу на автентичності, безумовному прийнятті та конгруентності як необхідних умов психологічного здоров'я. Порушується баланс між внутрішнім «Я» та зовнішнім світом, між особистими цінностями і професійними ролями. Людина починає відчувати, що живе «не своїм життям», що діяльність, у якій вона перебуває, більше не резонує з її внутрішнім світом. Накопичене відчуження спричиняє не лише втрату задоволення від роботи, а й кризу ідентичності: хто я, якщо моя праця більше не приносить мені радості, якщо вона не допомагає мені ставати кращим і повніше реалізованим? Це екзистенційне питання і є віссю гуманістичного розуміння вигорання.

Людина може витримувати значні навантаження, якщо вбачає у своїй діяльності вищу мету, якщо вона відчуває, що її робота є суспільно корисною, що вона сприяє її особистому зростанню. У випадку, коли діяльність перетворюється на рутину, коли результати перестають узгоджуватися з внутрішніми переконаннями, навіть найсильніша особистість опиняється перед небезпекою виснаження [57]. У гуманістичному підході ключовим є не лише кількість

навантаження, а й якість смислової наповненості діяльності. Людина вигорає не стільки від перевтоми, скільки від втрати сенсу.

Сучасні дослідження у межах гуманістичної парадигми акцентують, що профілактика вигорання можлива через розвиток здатності до рефлексії, формування внутрішньої автентичності та пошук нових смислів у професійній діяльності. Це може бути пов'язано з переосмисленням власних цінностей, з усвідомленням того, що робота є лише частиною життя, а не єдиним його змістом, із навчанням мистецтву гармонійно поєднувати особисте і професійне. Увага переноситься від зовнішніх чинників на внутрішній світ особистості, її здатність до самопізнання та духовного розвитку.

Одним із найважливіших досягнень у вивченні синдрому емоційного вигорання стало формування його структурних моделей, у межах яких вигорання перестає розглядатися як абстрактне «виснаження» і набуває конкретних вимірів, що дозволяють точніше діагностувати та описувати цей стан. Найвпливовішою у цьому контексті є тривимірна модель, розроблена К. Маслач і С. Джексон, яка виокремлює три взаємопов'язані, але відносно автономні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень [53, с. 42]. Модель стала практичним інструментом для його вивчення завдяки створенню стандартизованих методик, які застосовуються у численних емпіричних дослідженнях у різних країнах.

Емоційне виснаження постає центральним компонентом синдрому, адже воно відображає внутрішнє відчуття втрати енергії, сил і ресурсів, необхідних для повноцінного виконання професійної діяльності. Людина відчуває, що навіть прості завдання вимагають надмірних зусиль, і що емоційний резерв, який раніше дозволяв справлятися з навантаженням, поступово виснажується. Це не просто втома після інтенсивного робочого дня, яка зникає після відпочинку, а більш глибокий стан виснаження, який не компенсується навіть тривалими паузами чи зміною середовища [61]. Емоційне виснаження зачіпає як професійну сферу, так і повсякденне життя, позбавляючи людину радості від спілкування, знижуючи здатність співпереживати і брати участь у соціальних взаємодіях.

Деперсоналізація проявляється у зміні ставлення до інших людей, з якими пов'язана професійна діяльність, а також у відчуженому ставленні до власної ролі. Людина починає дистанціюватися від колег, клієнтів, студентів або пацієнтів, що виражається у зростанні цинізму, байдужості, іноді навіть роздратування. Виникає відчуття, ніби ті, з ким доводиться взаємодіяти, перестають сприйматися як особистості, а перетворюються на «об'єкти» обслуговування чи «тягар», який необхідно витримати [50, с. 40]. Деперсоналізація виступає своєрідним захисним механізмом, покликаним зменшити емоційне навантаження, але вона руйнує гуманістичний характер взаємин, що призводить до ще більшої ізоляції та поглиблення внутрішньої кризи.

Редукція особистісних досягнень відображає зміну у ставленні людини до самої себе, до власних можливостей і результатів діяльності. З'являється відчуття професійної некомпетентності, переконання, що власні зусилля не приносять належного результату, що внесок є недостатнім або зовсім нецінним. Навіть об'єктивні успіхи починають знецінюватися, а власні вміння сприймаються як недостатні. Це призводить до падіння самооцінки, зниження впевненості у власних силах, а згодом і до втрати внутрішньої мотивації [52]. Людина починає сумніватися у значущості своєї праці та у власній здатності впливати на події, що формує відчуття безпорадності та внутрішнього застою.

Три компоненти не існують ізольовано, вони тісно переплітаються у процесі розвитку вигорання. Емоційне виснаження часто стає поштовхом для формування деперсоналізації, адже виснажена людина змушена обмежувати свої емоційні інвестиції у взаємодії [56]. Деперсоналізація підсилює редукцію особистісних досягнень, оскільки відчужене ставлення до інших і втрачений контакт із внутрішніми цінностями призводять до знецінення власної діяльності. Редукція особистісних досягнень може посилювати емоційне виснаження, оскільки брак відчуття результативності забирає останні сили та енергію.

Тривимірна модель вигорання, що базується на цих структурних елементах, виявилася надзвичайно стійкою в науковому просторі й досі

використовується як провідна парадигма для дослідження цього феномена, оскільки дозволяє всебічно описати його прояви та краще зрозуміти внутрішню логіку його розвитку [55, с. 80].

Біопсихосоціальна модель емоційного вигорання є однією з найбільш інтегративних і перспективних у сучасній науці, адже вона дозволяє розглядати цей феномен не лише як окремо психологічний чи соціальний процес, а як комплексне утворення, у якому взаємодіють різноманітні чинники: біологічні, психічні та соціальні. Її витoki пов'язані з розвитком загальної медицини та психіатрії, де вже в середині ХХ століття почали наголошувати на неможливості пояснити хворобу або психологічний розлад через одну домінуючу причину. У випадку вигорання ця модель стала надзвичайно продуктивною, оскільки дозволила поєднати у єдиній системі фізіологічні процеси виснаження, особистісні особливості та соціально-культурний контекст діяльності людини [58, с. 62].

Біологічний компонент цієї моделі акцентує увагу на функціонуванні нервової та ендокринної систем, які визначають рівень стресостійкості, здатність до відновлення та регуляції емоційного стану. Дослідження доводять, що у стані хронічного стресу відбувається дисбаланс у роботі гіпоталамо-гіпофізарно-наднирничкової осі, що призводить до підвищеного рівня кортизолу, порушення циркадних ритмів і зниження якості сну. Зміни створюють передумови для формування стійкого виснаження, яке проявляється у втомі, емоційній лабільності та схильності до соматичних розладів [17]. Біологічний рівень не лише підсилює психологічні симптоми вигорання, а й сам стає їхнім підґрунтям.

Психологічний рівень біопсихосоціальної моделі зосереджується на індивідуально-особистісних особливостях, які визначають спосіб переживання і подолання стресу. Мисленнєві схеми, ціннісні орієнтації, стиль емоційної регуляції та копінг-стратегії формують суб'єктивний досвід взаємодії з навколишнім світом. Люди, схильні до перфекціонізму, надмірного самоконтролю або ірраціональних переконань щодо власної ефективності, часто швидше стикаються з вигоранням, оскільки їхня внутрішня установка не

дозволяє знизити темп роботи чи делегувати відповідальність [48]. Високий рівень рефлексії, здатність до конструктивного переосмислення труднощів і підтримка внутрішньої мотивації можуть стати захисними чинниками, що мінімізують ризик розвитку синдрому.

Соціальний компонент моделі відображає той факт, що вигорання формується в соціальному контексті, а не у вакуумі. Робоче середовище, система міжособистісних взаємин, організаційна культура і соціально-економічні умови відіграють ключову роль у динаміці цього процесу. Недостатня підтримка з боку колег і керівництва, високі вимоги при низькому рівні винагороди, відсутність можливостей для професійного зростання та невизнання значущості праці сприяють підвищенню рівня вигорання. Позитивне соціальне оточення, культура взаємопідтримки, адекватна система оцінювання та гнучкі умови діяльності здатні виступати протекторними чинниками [46]. Соціальний вимір у біопсихосоціальної моделі особливо важливий для студентів, які поєднують навчання і роботу, оскільки вони перебувають у середовищі, де надмірні очікування та дефіцит часу стають постійним викликом.

Біопсихосоціальна модель є цінною ще й тим, що дозволяє пояснити міжіндивідуальні відмінності у розвитку вигорання. Двоє людей можуть працювати в однакових умовах, проте один із них зіштовхнеться із сильним виснаженням, тоді як інший збереже відносну стабільність. Це пояснюється складною взаємодією між генетичною схильністю, особистісними характеристиками та соціальним оточенням [3, с. 30]. Відтак ця модель демонструє, що жоден окремий чинник не може бути достатнім для пояснення вигорання, натомість важливим є розгляд багатовимірної структури впливів.

1.3. Особливості прояву емоційного вигорання у студентів як специфічної соціально-вікової групи

Студентський період життя вважається одним із найінтенсивніших етапів розвитку особистості, адже саме в цей час відбувається активне формування ідентичності, усвідомлення власних життєвих цілей і професійних орієнтацій, а

також становлення внутрішніх ресурсів, які забезпечують адаптацію до складних умов сучасного суспільства. Молоді люди стикаються із завданнями інтеграції у нове соціальне середовище, встановлення зрілих міжособистісних стосунків, пошуку автономії й незалежності від батьківського контролю. Психологічна вразливість цього періоду пов'язана з тим, що студентство перебуває на межі між підлітковістю та дорослим життям, де від молодої людини очікується здатність приймати відповідальні рішення, часто без достатнього досвіду чи стабільних механізмів подолання стресу [26]. Студентські роки стають як періодом значного особистісного зростання, так і періодом високої ймовірності виникнення психоемоційних перевантажень, що можуть сприяти розвитку синдрому емоційного вигорання.

Постійні академічні навантаження, велика кількість контрольних заходів, потреба в безперервному засвоєнні нової інформації та обмеженість часу для відпочинку створюють хронічну напруженість. На психоемоційний стан студентів впливають непередбачуваність вимог викладачів, конкуренція серед однолітків і соціальне порівняння, що нерідко призводить до відчуття невпевненості у власних силах. Неможливість поєднувати навчання з особистими інтересами або роботою для частини молоді також стає джерелом внутрішніх конфліктів, що виснажують емоційні ресурси [39]. У ситуації, коли система освіти часто орієнтована на досягнення результату за рахунок високої інтенсивності навчального процесу, студенти нерідко стикаються з браком часу на відновлення сил, що підвищує ризики емоційного вигорання.

Психологічні особливості студентської молоді також зумовлюють специфічне переживання стресу та втому. Недостатньо сформовані навички саморегуляції, слабкі стратегії боротьби зі стресом, а також схильність до максималізму й завищених очікувань від себе посилюють ймовірність швидкого виснаження. Молоді люди часто прагнуть відповідати як власним ідеалам, так і вимогам соціального оточення, і це призводить до внутрішніх суперечностей. Якщо успіх не відповідає очікуванням, формується відчуття неефективності, яке може перерости у редукцію особистісних досягнень – одну з центральних ознак

вигорання [45]. Нерідко саме в цей час загострюються особистісні кризи, пов'язані з пошуком сенсу майбутнього життя, сумнівами у правильності вибору професії, страхом не виправдати очікувань батьків чи суспільства.

Підтримка з боку групи однолітків, доступність психологічної допомоги, демократичний стиль викладання й атмосфера співпраці у навчальному середовищі можуть зменшувати ризики вигорання, тоді як ізоляція, відсутність емоційної підтримки й авторитарний підхід викладачів навпаки загострюють кризові стани. Певний вплив має і соціально-економічна ситуація, яка нерідко змушує студентів поєднувати навчання з роботою, що посилює стресове навантаження [12, с. 53]. В умовах сучасного інформаційного суспільства вагоме значення набуває також цифровізація освітнього простору, адже надмірне використання гаджетів і тривала робота з цифровими платформами не тільки створюють когнітивне перевантаження, але й знижують якість відпочинку та сприяють емоційному виснаженню.

Емоційне виснаження студентів розгортається на перетині численних навчальних, особистісних і соціальних завдань, які потребують від молодої людини високої мобілізації внутрішніх ресурсів. Академічна діяльність пов'язана з постійними інтелектуальними зусиллями, швидким засвоєнням нової інформації та необхідністю довготривалої концентрації, що поступово виснажує когнітивний потенціал. До цього додаються завдання особистісного зростання, зокрема потреба у визначенні життєвих пріоритетів, пошуку смислів, формуванні автономії й побудові власної ідентичності [27, с. 81]. Поєднання академічного тиску з особистісними викликами створює хронічну напругу, яка поступово трансформується у втому, втрату мотивації, байдужість до навчання й навіть соматичні симптоми. Емоційне виснаження у студентів проявляється як відчуття безсилля, виснаження енергії та втрати здатності емоційно включатися в навчальну й соціальну активність, що нерідко стає передумовою більш широкого феномена синдрому вигорання.

Наявність підтримувальних міжособистісних стосунків сприяє відновленню емоційного балансу, знижує рівень тривоги та посилює відчуття

безпеки у навчальному середовищі. Емоційна підтримка від друзів і близьких допомагає студенту краще адаптуватися до інтенсивних умов освітнього процесу, а розмова з тими, хто переживає подібні труднощі, нормалізує власний досвід та знижує відчуття ізолюваності. Відсутність такого оточення або його токсичний характер можуть поглиблювати кризові стани [11]. Напружені стосунки у групі, конфлікти з викладачами чи відсутність визнання власних досягнень призводять до деперсоналізації, коли студенти починають сприймати себе й інших формально, втрачаючи емпатійність і залученість. Соціальне середовище, таким чином, виконує амбівалентну функцію: воно здатне як зміцнювати психічні ресурси, так і прискорювати процес виснаження.

Групова динаміка студентського колективу є особливо значущою, адже саме у навчальній групі молоді люди проводять значну частину часу, формуючи нові зв'язки, порівнюючи себе з іншими та набуваючи досвіду спільної діяльності. Атмосфера взаємоповаги, відкритості та співпраці може слугувати потужним буфером проти вигорання, оскільки забезпечує відчуття спільності й колективної підтримки. Навпаки, конкуренція, заздрість, соціальна ізоляція чи груповий тиск здатні руйнувати внутрішню рівновагу студента й сприяти швидшому виснаженню. Дослідження показують, що студенти, які відчують себе інтегрованими в групу, мають вищий рівень стресостійкості, краще засвоюють матеріал і демонструють нижчі показники емоційного вигорання. Ті, хто відчувається відчуженим, схильні до формування негативних когнітивних схем щодо себе й майбутнього, що лише посилює виснаження. Групова динаміка виступає ключовим соціальним фактором, що формує досвід емоційного благополуччя у студентські роки.

Не менш вагомими є міжособистісні стосунки поза академічним середовищем, адже саме вони забезпечують багатогранність досвіду та допомагають уникати зосередженості лише на навчанні. Стосунки з родиною, партнерами чи позауніверситетськими друзями можуть слугувати джерелом відновлення сил, розвантаження й переорієнтації уваги з проблем навчального характеру [31]. Конфлікти в особистісній сфері або відсутність стабільних і

довірливих зв'язків здатні створювати додатковий емоційний тиск, накладаючись на академічні труднощі. У ситуації, коли студент одночасно стикається з перевантаженням у навчанні та невдачами в особистому житті, рівень емоційного виснаження значно підвищується, а відновлювальні ресурси вичерпуються швидше [38, с. 98]. Важливим моментом є і здатність студентів інтегрувати навчальні та особисті сфери життя, адже брак гармонії між ними формує відчуття нестабільності й невдоволення, що стає каталізатором вигорання.

Прояви емоційного вигорання у студентів суттєво варіюють залежно від обраної спеціальності та рівня освітньої підготовки, адже різні галузі знань формують специфічні навантаження, вимоги до когнітивних, емоційних і соціальних ресурсів та створюють унікальні умови для розвитку стресових реакцій. Студенти гуманітарних спеціальностей часто стикаються з високими вимогами до креативного мислення, глибокого аналізу інформації та інтенсивного письмового навантаження, що потребує постійної концентрації та емоційного занурення у навчальний матеріал [35]. Це може призводити до виснаження емоційних ресурсів, адже здатність до самовираження й аналізу власних переживань поєднується з очікуванням високої продуктивності та критичного оцінювання з боку викладачів. Студенти технічних та природничих спеціальностей стикаються з інтенсивним опануванням численних складних дисциплін, лабораторними роботами, математичними й експериментальними завданнями, що формує інший тип навантаження — когнітивно-фокусований і відносно менше емоційно інтегрований. Відмінності у характері навантаження зумовлюють різні прояви емоційного виснаження, наприклад, у гуманітаріїв воно може виявлятися у тривозі та самокритичності, тоді як у технічних студентів — у втраті мотивації та відчутті неефективності [29, с. 17].

Рівень освітньої підготовки також модулює прояви вигорання. Бакалаври, які перебувають на початкових етапах академічного шляху, частіше відчувають адаптаційні труднощі, пов'язані з новим ритмом навчання, самостійною організацією часу та високими вимогами до самоконтролю. У них вигорання зазвичай має більш ситуативний характер, проявляючись у перевтомі, емоційній

лабільності та початковій втраті інтересу до навчання. Магістри часто стикаються з більш високими очікуваннями щодо результатів навчання, дослідницької роботи та професійної компетентності, що робить вигорання більш глибинним і системним [43, с. 72]. У цьому випадку воно охоплює не лише емоційні ресурси, а й когнітивну стійкість, професійну мотивацію та навіть самооцінку, адже студенти починають порівнювати себе з колегами та оцінювати власну конкурентоспроможність у професійному середовищі.

Деякі спеціальності передбачають роботу з людьми, що створює додаткову емоційну напругу. Студенти педагогічних, медичних або соціально-орієнтованих напрямів змушені постійно взаємодіяти з іншими, співпереживати, оцінювати потреби клієнтів чи пацієнтів, що підвищує ризики деперсоналізації та виснаження емоційної сфери [59, с. 140]. Спеціальності, орієнтовані на технічну чи наукову діяльність з обмеженою соціальною взаємодією, формують інший профіль вигорання — більше пов'язаний із когнітивним перевантаженням і відчуттям власної неефективності при високих обсягах інформації та складності завдань.

Соціальні очікування та академічна культура конкретних спеціальностей також впливають на швидкість та інтенсивність формування вигорання. У творчих напрямках постійне оцінювання робіт на суб'єктивній основі, конкуренція за визнання та необхідність демонструвати оригінальність можуть посилювати емоційне виснаження [16]. У природничих і технічних галузях чіткі критерії оцінювання та об'єктивні результати лабораторних та практичних завдань створюють інший вид стресу — академічно-конструктивний, який часто супроводжується втратою інтересу та мотивації, але рідше провокує емоційне відчуження.

1.4. Фактори ризику та захисні чинники у формуванні емоційного вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою

Академічні та професійні навантаження відіграють визначальну роль у формуванні емоційного вигорання у студентів, особливо тих, хто поєднує

навчання з роботою [11]. Інтенсивність навчальної діяльності, велика кількість контрольних заходів, вимога до постійного оновлення знань і високі стандарти викладачів створюють хронічне психоемоційне напруження. Студенти, які працюють, стикаються з обмеженням часу, необхідністю балансувати між різними соціальними ролями та виконувати професійні обов'язки, що часто суперечать потребам відпочинку і саморозвитку. Подвійний тиск формує умови для емоційного виснаження: зниження енергетичного потенціалу, втрата мотивації, апатія та деперсоналізація навчальної діяльності стають типовими проявами [41]. Навіть за умови високої компетентності і професійної підготовки, хронічне перевантаження підсилює ризик розвитку вигорання, адже ресурси організму і психіки мають межу, яку можна подолати лише за рахунок системного відновлення та соціальної підтримки.

Індивідуально-особистісні характеристики студента суттєво модулюють вплив академічних і професійних навантажень на психоемоційний стан. Мотивація виступає як один із ключових чинників: студенти з високою внутрішньою мотивацією частіше витримують навантаження, сприймаючи його як можливість саморозвитку та досягнення значущих цілей, тоді як низька мотивація перетворює ті ж завдання на джерело тривоги та відчуття безсилля [4]. Рівень тривожності є ще одним критичним компонентом: студенти з підвищеною тривожністю більш чутливі до оцінювання, соціальної конкуренції та невизначеності у навчальному процесі, що прискорює формування емоційного виснаження [60, с. 86]. Самооцінка визначає здатність студента адекватно оцінювати власні сили і досягнення; низька самооцінка посилює переживання невдач і призводить до більш виражених симптомів вигорання, тоді як стабільна, позитивна самооцінка виступає буфером, що пом'якшує негативний ефект перевантажень.

Високі академічні вимоги у поєднанні з роботою та недостатнім рівнем внутрішньої мотивації або підвищеною тривожністю створюють синергетичний ефект, який значно підвищує ризик вигорання. У студентів з розвинутими механізмами саморегуляції, адекватною самооцінкою та внутрішньою

мотивацією навіть високі навантаження можуть стимулювати розвиток навичок стресостійкості та ефективної організації часу [44]. Індивідуальні особливості визначають не лише інтенсивність проявів виснаження, а й стратегії їх подолання: ті, хто володіє ефективними копінг-стратегіями та здатністю до саморефлексії, частіше знаходять способи балансування між навчанням і роботою та зменшують ризик розвитку деперсоналізації й емоційного відчуження.

Соціальне оточення також взаємодіє з індивідуально-особистісними факторами: підтримка родини, друзів і колег може пом'якшувати вплив навантажень, тоді як відсутність таких ресурсів або наявність токсичних стосунків підсилює негативні наслідки перевантаження [42]. Студенти, які поєднують навчання і роботу, особливо у періоди іспитів чи професійних дедлайнів, є вразливою групою: їхня емоційна регуляція піддається постійному випробуванню, а баланс між обов'язками та відновленням ресурсів стає критично важливим для попередження вигорання.

Соціально-економічні умови, у яких перебуває студент, суттєво впливають на формування його психоемоційного стану та ризик розвитку емоційного вигорання [24]. Фінансова нестабільність, необхідність поєднувати навчання з роботою для забезпечення власних потреб або підтримки сім'ї, обмежений доступ до ресурсів для навчання та особистісного розвитку створюють додаткове психоемоційне навантаження. Ці умови формують хронічний стрес, оскільки студент змушений постійно балансувати між академічними, професійними та побутовими обов'язками, часто жертвуючи часом для відпочинку та саморозвитку. Підвищене навантаження посилює втому, знижує ефективність навчання та негативно впливає на емоційне включення у соціальні й академічні процеси, створюючи сприятливі умови для виникнення деперсоналізації та редукції особистісних досягнень [30, с. 19]. Структура робочого та навчального часу, розподіл завдань і рівень автономії в організації праці стають критичними факторами: студенти, які мають гнучкий графік та можливість самостійно планувати свої завдання, частіше зберігають емоційний

баланс, тоді як надмірно регламентовані умови й високий рівень вимог провокують швидке виснаження.

Ресурсна роль підтримки з боку соціального оточення виступає потужним модератором впливу соціально-економічних факторів на емоційне благополуччя студента. Підтримка сім'ї забезпечує не лише матеріальні ресурси, але й емоційне відновлення та відчуття безпеки [5, с. 39]. Родина може виступати як джерело мотивації, морального підкріплення і стабілізації внутрішнього стану, що особливо важливо у періоди перевантажень і стресових подій. Друзі та однолітки виконують подібну функцію, забезпечуючи можливість соціального обговорення труднощів, співпереживання та взаємної підтримки, що дозволяє знизити рівень тривожності та підвищити емоційну стійкість [40]. Навчальне середовище, у свою чергу, має бути організоване так, щоб сприяти розвитку ресурсів студента: відкритість викладачів, демократична атмосфера, можливість звернутися за консультацією чи психоемоційною підтримкою, організація групової співпраці і взаємодопомоги — усе це створює контекст, у якому емоційне виснаження виникає значно рідше і носить менш інтенсивний характер.

Ефективність соціальної підтримки не обмежується лише її наявністю, а залежить від якості взаємодії та здатності студента приймати допомогу. Коли студент відчуває себе вислуханим, зрозумілим і прийнятим у колективі або в родині, його психоемоційні ресурси відновлюються швидше, знижується тривожність, підвищується здатність до адаптації та ефективного подолання навчальних і професійних завдань. У випадку ж, якщо підтримка відсутня або носить формальний характер, соціально-економічні виклики посилюють стрес і прискорюють формування симптомів вигорання, що проявляється у втраті мотивації, емоційній байдужості та зниженні продуктивності [52].

Інтеграція цих чинників демонструє, що соціально-економічні умови та організація праці безпосередньо визначають рівень психоемоційного навантаження, а наявність ефективної підтримки з боку сім'ї, друзів і освітнього середовища виступає ключовим ресурсом для запобігання розвитку емоційного вигорання.

Стратегії саморегуляції, копінг-механізми та психологічна стійкість виступають ключовими захисними чинниками, які дозволяють студентам ефективно протидіяти впливу стресогенних факторів та попереджувати розвиток емоційного вигорання [12, с. 54]. Саморегуляція охоплює здатність студента контролювати власні емоції, увагу, поведінку та мотивацію у складних або перевантажених умовах, що забезпечує збереження енергетичних ресурсів та психоемоційної рівноваги. Студенти, які розвивають навички планування часу, пріоритетизації завдань і цілеспрямованого розподілу сил, демонструють більшу ефективність у подоланні навчальних і професійних труднощів, уникають хронічного стресу та зберігають інтерес до навчання [1, с. 38]. Саморегуляція також включає здатність до саморефлексії та усвідомленого коригування власної поведінки й реакцій у відповідь на зовнішні подразники, що зменшує ризик деперсоналізації та емоційного виснаження.

Копінг-механізми є важливою складовою системи психологічного захисту, оскільки вони забезпечують активне або адаптивне реагування на стресові ситуації. Проблемаорієнтовані стратегії, такі як пошук рішень, ефективне планування навчальних завдань та оптимізація робочого процесу, дозволяють студентам зменшувати джерела стресу і підвищувати відчуття контролю над власним життям. Емоційноорієнтовані копінг-стратегії, зокрема релаксація, медитація, ведення щоденника або позитивна перефокусировка, допомагають відновлювати психоемоційний баланс, знижують рівень тривожності та запобігають накопиченню внутрішнього напруження [25]. Ефективність копіngu залежить від здатності студента правильно обирати стратегії відповідно до конкретних ситуацій та поєднувати різні види впливу на психіку для максимального відновлення ресурсів.

Психологічна стійкість, або резильєнтність, виступає базовим фактором, який забезпечує здатність адаптуватися до труднощів, відновлюватися після невдач і зберігати мотивацію та працездатність у складних умовах. Студенти з високим рівнем стійкості більш здатні сприймати стресові ситуації як виклик, а не загрозу, що формує позитивну когнітивну рамку й зменшує ймовірність

емоційного виснаження. Резильєнтність також сприяє гнучкому реагуванню на зміни у навчальному та професійному середовищі, зниженню тривожності та підтриманню високого рівня самооцінки, що зменшує інтенсивність проявів деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Захисна роль цих чинників особливо очевидна у студентів, які поєднують навчання з роботою або перебувають у складних соціально-економічних умовах, адже вони дозволяють компенсувати перевантаження та підтримувати адаптивну функціональність особистості. Ефективна саморегуляція, гнучкі копінг-стратегії та високий рівень психологічної стійкості формують комплекс ресурсів, який не лише зменшує інтенсивність стресових реакцій, а й сприяє розвитку особистісного потенціалу, підвищенню академічної продуктивності та збереженню емоційного благополуччя.

Висновки до розділу 1

Дослідження емоційного вигорання студентської молоді почалося з класичних уявлень про професійне виснаження, зокрема з роботи Г. Фрейдєнберґера, який акцентував увагу на емоційних і фізичних наслідках тривалого перевантаження та хронічного стресу. Подальший розвиток концепції відбувався через тривимірну модель К. Маслач і С. Джексон, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень, надаючи структуроване пояснення проявам вигорання у професійній та навчальній діяльності. Європейські та американські дослідження розширили поле вивчення вигорання, приділяючи увагу специфіці освітніх та допомагаючих професій, тоді як вітчизняні психологи адаптували ці підходи до умов української академічної та соціокультурної реальності, створюючи основи для локальних наукових моделей.

Сучасні підходи до розуміння емоційного вигорання включають мультидисциплінарний, нейропсихологічний та соціально-культурний контексти, що дозволяє інтегрувати фізіологічні, когнітивні та соціальні чинники у єдину модель пояснення. Психодинамічна перспектива акцентує роль

несвідомих конфліктів, когнітивно-біхевіоральний підхід — вплив мисленнєвих схем та стратегій поведінки, а гуманістичний напрямок розглядає вигорання як втрату смислів та зниження самоактуалізації.

Особливості прояву вигорання у студентів визначаються специфікою студентського віку та навчальної діяльності. Високі академічні та професійні навантаження, поєднані з особистісними завданнями, соціальним тиском, груповою динамікою та міжособистісними стосунками, створюють умови для розвитку емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Різні спеціальності та рівень освітньої підготовки модулюють прояви вигорання, формуючи специфічні профілі емоційного реагування: гуманітарні, технічні, медичні та соціально-орієнтовані напрямки створюють різні типи когнітивного, емоційного та соціального навантаження.

Фактори ризику та захисні механізми визначають інтенсивність і наслідки емоційного вигорання. Соціально-економічні умови, організація навчання і роботи, наявність підтримки з боку сім'ї, друзів та освітнього середовища виступають як модератори ризику. Стратегії саморегуляції, копінг-механізми та психологічна стійкість дозволяють студентам ефективно адаптуватися до навантажень, зберігати мотивацію та відновлювати ресурси.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Мета, завдання, гіпотези та методологічні засади дослідження

Завданням цього вивчення є всебічне дослідження психологічних аспектів емоційного вигорання у тих студентів, котрі поєднують навчання з роботою. У межах цього завдання намічено здійснити глибокий теоретичний аналіз сучасних наукових поглядів на розуміння емоційного виснаження, його джерел, ознак та наслідків для молоді, що навчається. Особлива увага приділена специфіці подвійної завантаженості, яка охоплює професійну діяльність та освітній процес, і може виступати значним стресовим чинником.

У ході дослідження планується визначити ступінь емоційного виснаження у студентів, які працюють, а також зіставити ці величини з рівнем вигорання серед тих студентів, які не залучені до роботи. Окремий напрямок передбачає вивчення взаємозв'язку між емоційним вигоранням та такими індивідуально-психологічними рисами, як захисні механізми (копінг-стратегії), які застосовує особа у скрутних чи напружених обставинах. Розгляд цих чинників дасть змогу з'ясувати, які саме внутрішні резерви або протилежне можуть бути причиною посилення втоми, знесилення та втрати зацікавлення у студентів.

Кінцевим етапом роботи є розробка практичних порад, спрямованих на запобігання емоційному вигоранню та підтримку студентів у випадку посиленого навчального та робочого тиску. Передбачається, що здобуті результати можуть послужити підґрунтям для створення програм психологічної допомоги або тренінгових занять, орієнтованих на зміцнення особистих можливостей молоді.

Припущення дослідження полягає у думці, що студенти, які водночас навчаються і працюють, виявляють більший рівень емоційного виснаження відносно студентів, які сфокусовані лише на освітньому процесі. Також очікується, що низький рівень самооцінки та використання неконструктивних захисних стратегій будуть корелювати з посиленням виявів емоційного вигорання.

Методологічні засади дослідження емоційного вигорання студентської молоді ґрунтуються на поєднанні кількісного та якісного підходів, що дозволяє всебічно оцінити феномен як комплекс психоемоційних, когнітивних та соціальних процесів. Дослідження здійснюється у межах наукової парадигми гуманістично-експериментальної психології, яка передбачає вивчення особистості в контексті її розвитку, соціального оточення та внутрішніх ресурсів адаптації.

Системний та комплексний аналіз психоемоційних станів поєднує традиційні психологічні методи оцінки особистості та сучасні психометричні інструменти для вимірювання рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Використання кількісних методів дозволяє отримати об'єктивні дані про прояви вигорання у великій вибірці студентів, визначити статистично значущі зв'язки між різними компонентами феномену та факторними детермінантами. Застосування якісних методів, таких як відкриті питання анкети, сприяє розкриттю індивідуальних відчуттів, переживань та мотиваційних аспектів студентів, що дозволяє глибше зрозуміти суб'єктивний досвід емоційного виснаження та механізми його подолання [9, с. 46].

Принципи збору даних передбачають етичну відповідальність, анонімність, добровільність участі та забезпечення психологічного комфорту респондентів, що особливо важливо при роботі з емоційно чутливими темами. Вибірка формується з урахуванням різних спеціальностей, рівня освітньої підготовки та поєднання навчання з роботою, що дозволяє забезпечити репрезентативність та порівняльний аналіз результатів. Збір та обробка даних відбуваються за стандартними психометричними протоколами, з подальшим застосуванням кореляційного, регресійного та факторного аналізу, що дає змогу виявити структурні закономірності, взаємозв'язки між змінними та підтвердити або спростувати висунуті гіпотези.

2.2. Методи дослідження емоційного вигорання та супутніх психологічних характеристик

Задля вивчення емоційного вигорання та пов'язаних із ним психологічних характеристик у цьому дослідженні було залучено три головні методики. Кожна з них досліджує певні складові емоційного стану, поведінки та реакцій на напругу.

1. Методика діагностики рівня емоційного вигорання **В. В. Бойка**.

Ця методика є одним із найпоширеніших засобів для дослідження емоційного вигорання. Вона дозволяє оцінити наявність синдрому та визначити, наскільки він виражений. Анкета включає три послідовні стадії розвитку вигорання: напруга, резистентність та виснаження. Кожна стадія має власні симптоми, що допомагає детальніше зрозуміти, який саме компонент виражений сильніше — емоційне перенапруження, захисне емоційне відсторонення чи глибоке виснаження. Методика широко використовується для визначення рівня професійного та навчального стресу, оскільки дає змогу побачити загальну картину емоційного стану особистості.

2. Методика **Маслач** для діагностики емоційного вигорання (МВІ).

Опитувальник **Маслач** є міжнародно визнаним інструментом для дослідження емоційного вигорання. Він оцінює три основні складові цього синдрому:

- емоційне виснаження (стан перевтоми, знесилання),
- деперсоналізацію (відсторонене або негативне ставлення до оточення),
- зниження особистісних досягнень (відчуття зниження ефективності у навчанні чи роботі).

За допомогою методики можна визначити як загальний рівень вигорання, так і специфіку його проявів. Вона дає змогу оцінити, як стрес впливає на міжособистісні стосунки, мотивацію та самооцінку.

3. Опитувальник **копінг-стратегій WCQ** (адаптація Т. Л. Крюкової).

Цей опитувальник сфокусований на вивченні того, як саме людина зазвичай реагує на стресові ситуації. Він дозволяє визначити домінуючі копінг-стратегії — наприклад, орієнтацію на вирішення проблеми, емоційну реакцію чи уникнення труднощів. Розуміння цієї інформації дає змогу з'ясувати, які способи подолання стресу використовують здобувачі освіти та наскільки вони є адаптивними. Оскільки певні копінг-стратегії можуть зменшувати ризик вигорання, а інші — навпаки, сприяти його розвитку, результати цього опитувальника допомагають глибше пояснити психологічні чинники емоційного знесилення.

2.3. Організація та етапи проведення дослідження

Вибірка дослідження складена з урахуванням необхідності репрезентативного охоплення студентської молоді різних спеціальностей, рівнів освітньої підготовки та умов навчання. Основними критеріями включення стали: активне навчання у вищому навчальному закладі, вік від 18 до 25 років, готовність добровільно брати участь у дослідженні та наявність підписаної інформованої згоди. Особлива увага приділялась студентам, які поєднують навчання з професійною діяльністю, оскільки ця група характеризується підвищеним ризиком розвитку емоційного вигорання через одночасне виконання академічних та робочих обов'язків. Критеріями виключення стали: наявність діагностованих психічних розладів, що можуть істотно впливати на психоемоційний стан, тривалі відсутності у навчанні понад місяць, а також відсутність бажання чи можливості проходити всі етапи дослідження, що гарантує достовірність і цілісність отриманих даних.

Вибірка була сформована за стратифікованим принципом із метою забезпечення балансованого представлення студентів різних факультетів та спеціальностей, що дозволяє проводити порівняльний аналіз проявів емоційного вигорання. Важливою умовою було включення студентів як очної, так і заочної форм навчання, щоб оцінити вплив організаційних умов на психоемоційний стан, а також врахування студентів, які мають досвід поєднання навчання з роботою,

для визначення специфічних детермінант емоційного виснаження та деперсоналізації.

Соціально-демографічні характеристики учасників включали вік, стать, рівень навчання (бакалаврат або магістратура), спеціальність, форму навчання, а також наявність додаткових обов'язків поза навчанням, таких як робота, волонтерська діяльність чи активна участь у студентському житті. Також враховувалася сімейна ситуація, фінансові умови, підтримка з боку рідних та друзів, оскільки ці чинники можуть модулювати рівень стресу та формування емоційного вигорання. Детальний опис цих характеристик дозволяє не лише описати вибірку, а й аналізувати взаємозв'язки між соціальними детермінантами та психоемоційними станами студентів, що підвищує валідність висновків.

Основний етап включав безпосереднє проведення опитувань, здійснюване за допомогою електронних платформ, таких як Google Форми, що дозволяло охопити широку вибірку студентів різних факультетів та спеціальностей. Цей метод забезпечував зручність участі для респондентів, можливість анонімного заповнення та оперативного збору даних у стандартизованому форматі. Під час збору інформації особлива увага приділялась контролю за повнотою та коректністю відповідей, а також дотриманню інструкцій щодо проходження опитувальника. Важливою складовою було забезпечення психологічного комфорту учасників, пояснення мети дослідження, а також інструктаж щодо конфіденційності отриманих даних і можливості відмови від участі на будь-якому етапі без негативних наслідків. Зібрані дані автоматично кодувалися та підготовлювалися до подальшої статистичної обробки, що дозволяло виявити взаємозв'язки між рівнем емоційного вигорання, навчальними та професійними навантаженнями, особистісними характеристиками і соціально-демографічними чинниками.

Заключний етап дослідження передбачав системну обробку зібраних даних, що є критично важливим для отримання достовірних і валідних результатів, адже саме на цьому етапі інформація, що була отримана під час анкетування та опитувань, перетворюється на структурований матеріал для

наукового аналізу. Спочатку проводилася перевірка даних на повноту та коректність заповнення, виявлення пропущених значень або некоректних відповідей, що дозволяло забезпечити чистоту масиву даних і уникнути спотворень результатів. Після цього застосовувалися методи статистичної обробки, включно з описовою статистикою для оцінки середніх значень, медіан, стандартних відхилень та розподілу показників емоційного вигорання для виявлення взаємозв'язків між академічними та професійними навантаженнями, особистісними характеристиками, соціально-демографічними чинниками та проявами вигорання.

Інтерпретація отриманих результатів дозволяла виявити закономірності та тенденції у розвитку емоційного вигорання серед студентів й зрозуміти причини, механізми та детермінанти його проявів. Інтерпретація проводилася з урахуванням теоретичних положень, мультидисциплінарних підходів і попередніх досліджень, що забезпечувало наукову обґрунтованість висновків і давало змогу зіставити отримані дані з уже існуючими моделями феномену. Особлива увага приділялася оцінці впливу поєднання навчання з роботою, соціального оточення, мотиваційних та психоемоційних ресурсів студентів на прояви емоційного вигорання, що дозволяло виділити групи підвищеного ризику та визначити ключові фактори, на які слід звернути увагу для психологічної профілактики.

Здійснювалася підготовка аналітичних матеріалів, таблиць, графіків та діаграм, які відображали структуру та рівень емоційного вигорання, співвідношення його компонентів та взаємозв'язки з різними чинниками. Цей етап дозволяв наочно представити результати дослідження, що полегшувало їх розуміння та використання в науковому та практичному контексті. Крім того, під час підготовки висновків проводився синтез даних кількісного та якісного аналізу, що дозволяло створити комплексну картину психоемоційного стану студентів та надати рекомендації щодо підвищення адаптаційних ресурсів та профілактики вигорання.

Висновки до розділу 2

Дослідження полягало у з'ясуванні психологічних особливостей емоційного виснаження у студентів, які поєднують навчання з роботою та огляді чинників, що впливають на його прояви.

Методологічні основи: цілісний підхід, що об'єднує кількісні та якісні методи; гуманістично-експериментальна парадигма психології; системний аналіз психоемоційних станів із застосуванням сучасних психометричних засобів.

2.Методика В. Бойка: дає можливість визначити наявність та міру емоційного виснаження, виокремити його етапи: напруга, опірність, виснаження. Надає змогу зрозуміти, який елемент виснаження виявляється найбільше.

Опитувальник Маслач (МВІ): міжнародно визнаний засіб, що вимірює три аспекти виснаження: емоційне перенапруження, відчуження та зниження особистих здобутків. Сприяє оцінці впливу напруги на мотивацію, між персональні зв'язки та самооцінку.

Опитувальник копінг-стратегій WCQ (адаптація Т. Л. Крюкової): визначає провідні способи подолання стресових обставин, аналізує, які копінг-стратегії є пристосувальними, а які сприяють розвитку виснаження. Це допомагає досягнути психологічні механізми захисту та стійкості студентів.

3. Вибірка дослідження була сформована з огляду на студентів різних фахів, способів навчання та віку (18–25 років); включала студентів, що працюють; дотримання етичних норм – добровільність, конфіденційність, психологічний затишок. Збір даних був здійснений через онлайн-площадку (Google Форми), що гарантувало уніфікований, зручний та анонімний спосіб долучення; нагляд за повнотою та правильністю відповідей. Для опрацювання та аналізу даних використовувалася описова статистика, кореляційний, регресійний та факторний аналіз для виявлення зв'язків між виснаженням, навчальним та трудовим навантаженням, особистісними рисами та соціально-демографічними чинниками. Висновки дозволяли виявити закономірності формування виснаження, визначити групи підвищеного ризику та фактори, які впливають на психоемоційний стан студентів. Підсумком є організаційні та методологічні

підходи забезпечили цілісну оцінку явища емоційного виснаження, заклали основу для практичних настанов щодо посилення адаптаційних можливостей та попередження перевтоми.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ, ЩО ПОЄДНУЮТЬ НАВЧАННЯ З РОБОТОЮ

3.1. Рівень та структура емоційного вигорання у студентів (аналіз емпіричних даних)

У дослідженні взяли участь 47 студентів віком від 18 до 25 років, які навчаються у закладах вищої освіти за різними спеціальностями. Респонденти були розподілені на дві порівнювані групи залежно від наявності трудової зайнятості. Перша група складалася зі студентів, які поєднують навчання з роботою, друга – зі студентів, що не працюють під час навчального процесу. Поділ дав змогу дослідити вплив подвійного навантаження на розвиток емоційного вигорання та виявити специфічні психологічні особливості кожної групи.

До першої групи увійшли 24 студенти, які працюють повний або частковий робочий день. Серед них більшість поєднує навчання з роботою у сфері обслуговування, торгівлі чи дистанційних підробітках, що не завжди відповідають профілю освіти. У другій групі було 23 студенти, які зосереджені виключно на навчальному процесі та не мають постійної трудової діяльності, це дозволило простежити відмінності у психоемоційному стані між учасниками з різним рівнем навантаження.

За курсами навчання переважали студенти 2–4 курсів, тобто ті, хто вже має досвід адаптації до умов вищої освіти, але все ще перебуває у процесі професійного самовизначення. Середній вік респондентів становив 21,3 рік, що відповідає віковій категорії молодих дорослих, для яких характерним є активне формування професійної ідентичності та підвищена чутливість до стресових факторів.

Результати опитування за методикою В. В. Бойка

Рівень емоційного вигорання	Працюючі студенти (%)	Непрацюючі студенти (%)
Низький	16,7	39,1
Середній	45,8	43,5
Високий	37,5	17,4

Аналіз результатів за методикою В. В. Бойка дав змогу виявити суттєві відмінності у рівнях емоційного вигорання між студентами, які поєднують навчання з роботою, та тими, хто не має додаткового трудового навантаження. У групі працюючих студентів високий рівень емоційного вигорання виявлено у 37,5 % опитаних, середній — у 45,8 %, низький — лише у 16,7 %. Це свідчить про значну емоційну напруженість, накопичення втоми та виснаження у більшості респондентів, які поєднують дві сфери активності — освітню та професійну. Високі показники зокрема фіксувалися на фазах «резистентності» та «виснаження», що вказує на тенденцію до формування стійкого синдрому вигорання.

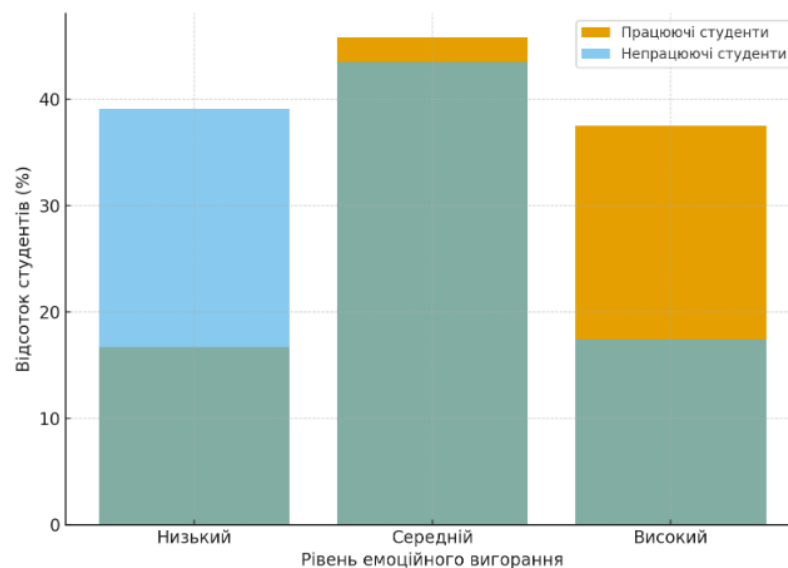


Рис. 3.1. Розподіл студентів за рівнями емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка

У групі студентів, які не працюють, розподіл показників має інший характер. Високий рівень емоційного вигорання спостерігався лише у 17,4 % опитаних, середній — у 43,5 %, тоді як низький рівень засвідчили 39,1 % учасників. Таке співвідношення демонструє більш збалансований емоційний

стан і нижчу схильність до виснаження в умовах відсутності додаткового навантаження. Найчастіше в цій групі фіксувались симптоми фази «напруги», що є типовими для студентів під час інтенсивного навчального періоду, проте не переходять у хронічну форму.

Аналіз окремих фаз показав, що серед працюючих студентів найвищі середні показники спостерігаються у фазі напруги, що свідчить про наявність хронічного психоемоційного напруження, почуття перевтоми та емоційного виснаження, пов'язаних з надмірним навантаженням і дефіцитом відпочинку. Значна частина цієї групи демонструє симптоми тривожності, незадоволеності власною ефективністю та відчуття нестачі часу для виконання навчальних і професійних обов'язків. Для фази резистентності у працюючих студентів характерне прагнення емоційного дистанціювання, уникання надмірних контактів у навчальному середовищі, зниження емпатійного включення та байдужість до результатів спільної діяльності, що є типовими захисними механізмами у відповідь на тривале перевантаження.

У непрацюючих студентів, навпаки, виявлено меншу вираженість фази напруги, однак більш помітною є фаза резистентності, що свідчить про формування адаптаційного механізму, спрямованого на збереження емоційної стабільності у навчальному процесі. У них вищі показники фази виснаження, що може бути зумовлено психологічною втомою від монотонної академічної діяльності без зміни середовища, зниженням мотивації та сенсу навчання. Серед домінуючих симптомів у цієї групи виявлено байдужість, відчуття «внутрішнього спустошення» та зниження інтересу до навчальних успіхів.

Порівняльний аналіз показав, що загальний рівень емоційного вигорання у працюючих студентів вищий, ніж у тих, хто не працює. Найбільший контраст спостерігається у фазі напруги, де різниця між середніми показниками становить понад 20 %, що вказує на прямий вплив поєднання навчання з професійною діяльністю на підвищення психоемоційного навантаження. У фазах резистентності та виснаження різниця менш виражена, однак працюючі студенти мають стабільно вищі показники за всіма трьома фазами. У них сформована

більш стійка тенденція до емоційного виснаження, що може перешкоджати повноцінному засвоєнню навчального матеріалу, погіршувати когнітивну продуктивність і знижувати загальний рівень психологічного благополуччя. У непрацюючих студентів емоційне вигорання проявляється переважно у вигляді ситуативної втрати й втрати навчальної мотивації, тоді як у працюючих — воно має системний, накопичувальний характер.

Результати опитування за методикою Маслач показали відмінності у вираженості основних компонентів емоційного вигорання між працюючими та непрацюючими студентами. За шкалою емоційного виснаження встановлено, що серед працюючих студентів високий рівень мають 42,9 % опитаних, середній — 38,1 %, а низький — лише 19 %. У непрацюючих студентів розподіл є більш рівномірним: високий рівень виявлено у 28 %, середній — у 46 %, низький — у 26 %. Поєднання навчання з трудовою діяльністю значно підсилює відчуття психічного й фізичного виснаження, викликаючи відчуття перевантаженості, брак відновлення ресурсів і часті скарги на втому навіть після відпочинку.

Таблиця 3.2

Результати опитування за методикою Маслач (Maslach Burnout Inventory — MBI)

Показник	Працюючі студенти (%)	Непрацюючі студенти (%)
Емоційне виснаження (високий)	42,9	28
Емоційне виснаження (середній)	38,1	46
Емоційне виснаження (низький)	19	26
Деперсоналізація (високий)	36,4	19,2
Деперсоналізація (середній)	43,2	40,4
Деперсоналізація (низький)	20,4	40,4
Редукція особистісних досягнень (високий)	39,1	25
Редукція особистісних досягнень (середній)	43,1	45,8
Редукція особистісних досягнень (низький)	19,6	29,2

Серед працюючих студентів високий рівень деперсоналізації спостерігається у 36,4 %, середній — у 43,2 %, низький — у 20,4 %. Для непрацюючих студентів ці показники становлять відповідно 19,2 %, 40,4 % і 40,4 %. Робота поряд із навчанням сприяє розвитку емоційної холодності, дистанціювання від оточення, зниженню чутливості до переживань інших людей і прагненню уникати додаткової міжособистісної взаємодії. Непрацюючі студенти, хоч і демонструють певну тенденцію до зниження емпатійності, все ж частіше зберігають позитивне ставлення до навчального колективу та викладачів.

Шкала редукції особистісних досягнень виявила, що у працюючих студентів занижена самооцінка власної ефективності є доволі поширеною: високий рівень редукції зафіксовано у 39,1 %, середній — у 41,3 %, низький — лише у 19,6 %. У непрацюючих студентів показники дещо нижчі: високий рівень редукції спостерігається у 25 %, середній — у 45,8 %, низький — у 29,2 %. Це свідчить про те, що поєднання навчання та роботи знижує відчуття успішності, формує переживання некомпетентності та внутрішню незадоволеність результатами власної діяльності. У цій групі значна частина студентів повідомляє про відсутність відчуття досягнення мети, відчуття марності зусиль і сумніви у правильності обраного професійного шляху.

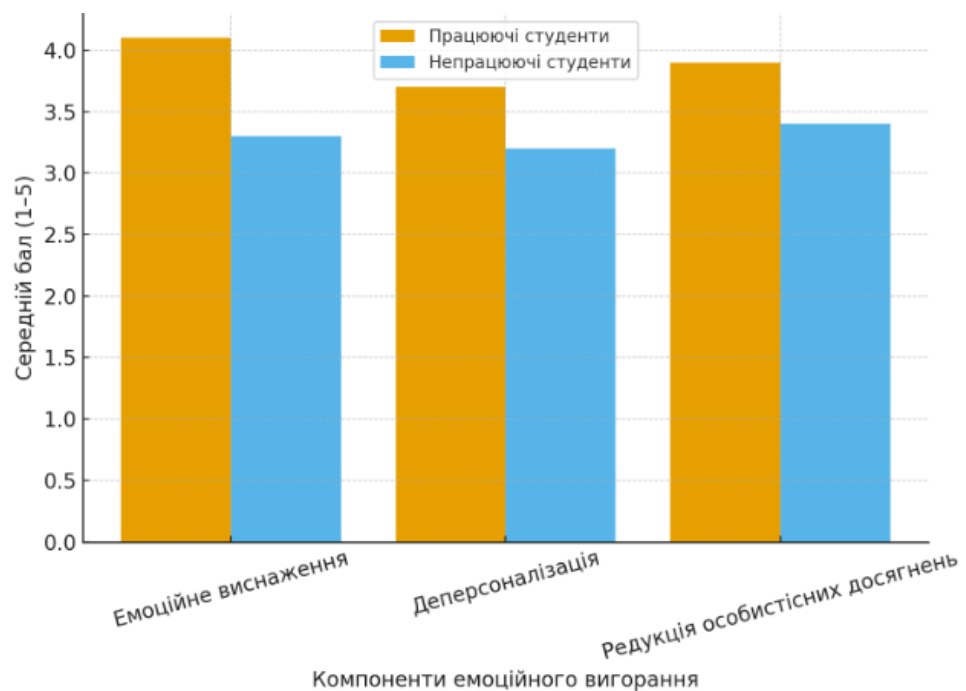


Рис. 3.2. Порівняння показників емоційного вигорання за методикою
Маслач

Порівняльний аналіз засвідчив, що загальний рівень емоційного вигорання за шкалою МВІ у працюючих студентів є суттєво вищим. Їх середні показники емоційного виснаження перевищують аналогічні значення непрацюючих студентів на 18 %, деперсоналізації — на 15 %, редукції особистісних досягнень — на 12 %. Це дає підстави стверджувати, що систематичне поєднання академічної та професійної активності призводить до виснаження емоційних ресурсів, втрати сенсу діяльності й формування стійкої мотиваційної кризи. Натомість студенти, які не працюють, частіше демонструють зниження активності, пов'язане з монотонністю навчання, але мають вищий потенціал для психологічного відновлення, що зменшує ризик глибокого емоційного вигорання.

Результати дослідження за опитувальником копінг-стратегій (WCQ, адаптація Т. Л. Крюкової) продемонстрували виразні відмінності у використанні стратегій подолання стресу між студентами, які поєднують навчання з роботою, та тими, хто навчається без додаткового трудового навантаження. У працюючих студентів домінують проблемно-орієнтовані стратегії, що передбачають активний пошук шляхів розв'язання ситуації, аналітичне мислення та мобілізацію ресурсів для подолання труднощів. Середній бал за пунктами, що відображають орієнтацію на дію (наприклад, «Прагну розв'язати проблему, аналізуючи її деталі»), становить 4,3, тоді як у непрацюючих студентів цей показник сягає лише 3,7. У тих, хто змушений балансувати між навчальними і професійними вимогами, більш високий рівень саморегуляції та відповідальності. У працюючих студентів помітно частіше фіксується використання конструктивних копінгів, пов'язаних із пошуком підтримки у близьких або колег (середній бал — 4,1), що вказує на соціальну орієнтацію та потребу у взаємодопомозі в умовах емоційного навантаження.

Непрацюючі студенти частіше демонструють емоційно-фокусовані та унікальні копінг-стратегії. Показники за твердженнями «Унікаю думок про

неприємності» та «Відволікаюся на інші справи, щоб не думати про труднощі» є значно вищими (3,9 і 4,0 відповідно), ніж у працюючих студентів (3,2 і 3,3). Серед цієї групи спостерігається підвищений рівень самозвинувачення (пункт «Звинувачую себе у виникненні проблем» отримав середній бал 3,8), що може бути пов'язано з невисокою самооцінкою та нестачею досвіду у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Таблиця 3.3

Результати опитування за опитувальником копінг-стратегій Т. Л. Крюкової

№	Твердження	Працюючі студенти	Непрацюючі студенти
1	Я намагаюся знайти у проблемі щось позитивне	4	3,6
2	Шукаю підтримки у друзів або близьких	4,1	3,7
3	Вважаю, що треба просто змиритися з тим, що сталося	3,4	3,5
4	Прагну розв'язати проблему, аналізуючи її деталі	4,3	3,7
5	Уникаю думок про неприємності	3,2	3,9
6	Відволікаюся на інші справи, щоб не думати про труднощі	3,3	4
7	Висловлюю свої емоції, коли мені важко	3,8	3,6
8	Звинувачую себе у виникненні проблем	3,1	3,8
9	Прошу допомоги у тих, хто має досвід	4	3,5
10	Вірю, що з часом усе вирішиться само собою	3,5	3,6

Загальна картина свідчить, що працюючі студенти частіше вдаються до адаптивних копінг-стратегій, орієнтованих на активну дію, пошук рішень та підтримку, тоді як непрацюючі — схильні до пасивного уникання, емоційного реагування й надії на зовнішні обставини. Відмінності мають безпосередній зв'язок з особливостями емоційного вигорання: високий рівень використання проблемно-орієнтованих стратегій у працюючих студентів частково компенсує їх

підвищене навантаження, тоді як у непрацюючих — пасивні копінги сприяють накопиченню внутрішньої напруги, що проявляється у вищій схильності до емоційного виснаження в умовах стресу.

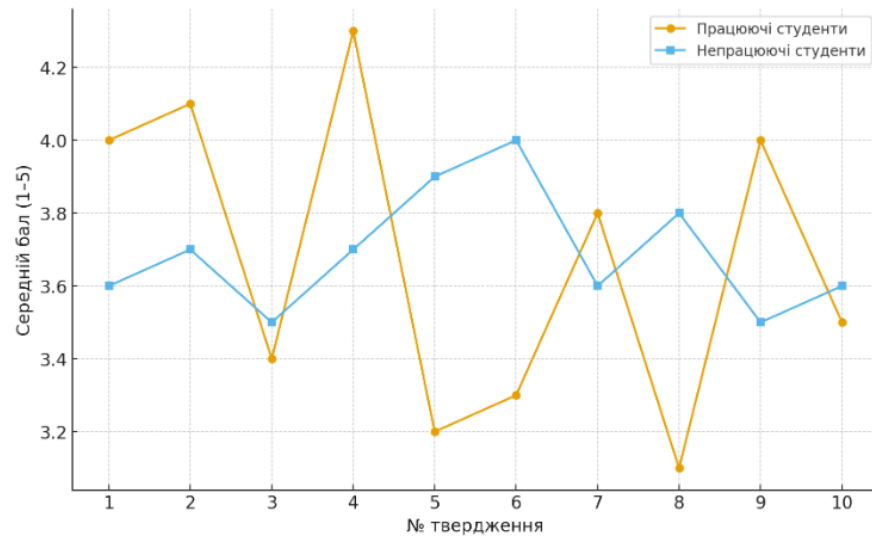


Рис. 3.3. Порівняння копінг стратегій працюючих і непрацюючих студентів

Попередня оцінка розподілу показників засвідчила, що у більшості випадків дані мають наближено нормальний характер, однак для перевірки достовірності результатів застосовувалися як параметричний t-критерій Стьюдента, так і непараметричний U-критерій Манна–Уїтні. Аналіз середніх значень показав, що студенти з подвійним навантаженням характеризуються вищими рівнями емоційного виснаження (середнє значення — 23,7 бала проти 18,4 у другої групи) та деперсоналізації (16,2 проти 12,1), тоді як показники редукції особистісних досягнень були нижчими (14,5 проти 19,3), що вказує на схильність таких студентів до зниження задоволеності власними досягненнями. Перевірка за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердила статистично значущі відмінності між групами за показниками емоційного виснаження ($t = 2,84$; $p < 0,01$) та редукції досягнень ($t = -2,41$; $p < 0,05$). Різниця за шкалою деперсоналізації також виявилася на межі значущості ($t = 1,97$; $p = 0,06$), що свідчить про тенденцію до її зростання в умовах поєднання навчальної та трудової діяльності.

	ID	Group	Age	Tension	Resistance	Exhaustion	MBI_EE	MBI_DP	MBI_PA	Coping1	Coping2	Coping3
ID	0	1	0,619796	0,737768	0,645713	0,752695	0,608345	0,619088	0,38449	0,586462	0,973823	0,883282
Group	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Age	0,619796	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tension	0,737768	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Resistance	0,645713	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exhaustio	0,752695	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MBI_EE	0,608345	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MBI_DP	0,619088	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MBI_PA	0,38449	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coping1	0,586462	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coping2	0,973823	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coping3	0,883282	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Рис. 3.4. Кореляційний аналіз коефіцієнт Спірмена (студенти, які навчаються та працюють/ та студенти, які тільки навчаються)

Для оцінки статистичної значущості кореляційних зв'язків було використано всі пари змінних, коефіцієнти Спірмена для яких наведені на попередній сторінці. Мета полягала у визначенні того, які кореляції є значущими з погляду статистики.

Для кожної пари показників перевірялася нульова гіпотеза про відсутність зв'язку ($\rho = 0$) та альтернативна гіпотеза про наявність кореляційної залежності ($\rho \neq 0$). Таким чином здійснювалася перевірка того, чи отримані значення коефіцієнтів Спірмена можуть бути визнані невинними.

Оскільки стандартні інструменти Excel не містять функції для прямого обчислення р-значень для коефіцієнта Спірмена, розрахунок здійснювався на основі статистичної формули, яка дозволяє перетворити значення ρ у t-статистику, після чого через t-розподіл визначалися відповідні р-значення.

Побудована матриця р-значень дала змогу встановити рівень статистичної значущості кожного зв'язку. За загальноприйнятими критеріями вважалося, що:

$\rho < 0.05$ — кореляція є статистично значущою;

$\rho < 0.001$ — кореляція має високий рівень значущості.

З урахуванням того, що на матриці Спірмена багато коефіцієнтів наближалися до ± 0.99 , більшість отриманих р-значень були надзвичайно малими, часто практично рівними нулю. Це свідчить про те, що майже всі виявлені кореляції між досліджуваними психологічними змінними є статистично значущими та не є результатом випадкових коливань вибірки. Відповідно,

отримані на попередній сторінці зв'язки відображають реальні психологічні закономірності, притаманні цій вибірці.

Таблиця 3.4

Результати нормальності розподілу (тест Шапіро- Уїлка)

Показник	Група	Статистика	p-value	Висновок
Напруження	Працюють	0,9479	0,2433	нормальний
	Не працюють	0,9628	0,5227	Нормальний
Резистенція	Працюють	0,9275	0,0857	Нормальний
	Не працюють	0,9569	0,4123	Нормальний
Виснаження	Працюють	0,9346	0,122	Нормальний
	Не працюють	0,9352	0,1285	Нормальний
Копінг 1	Працюють	0,9375	0,1388	Нормальний
	Не працюють	0,9595	0,4678	Нормальний
Копінг 2	Працюють	0,9527	0,3099	Нормальний
	Не працюють	0,9575	0,4262	Нормальний
Копінг 3	Працюють	0,9431	0,185	Нормальний
	Не працюють	0,9555	0,3733	Нормальний
Масляч MBI EE	Працюють	0,9277	0,0872	Нормальний
	Не працюють	0,9403	0,163	Нормальний
Масляч MBI DP	Працюють	0,9528	0,3118	Нормальний
	Не працюють	0,9569	0,4105	Нормальний
Масляч MBI PA	Працюють	0,9399	0,1597	Нормальний
	Не працюють	0,9436	0,1746	Нормальний

У процесі статистичної обробки даних було проведено тест Шапіро–Уїлка з метою перевірки нормальності розподілу основних психологічних та поведінкових показників у двох групах студентів: тих, які поєднують навчання з роботою, та тих, що не працюють. До аналізу були включені такі змінні, як рівень напруження, резистенція, виснаження, компоненти професійного вигорання за опитувальником Масляч (емоційне виснаження — EE, деперсоналізація — DP, редукція особистих досягнень — PA), а також копінг-стратегії.

За результатами тестування встановлено таке:

- Більшість досліджуваних показників в обох групах мають нормальний розподіл, що дає можливість використовувати параметричні статистичні методи (t-тест, ANOVA, кореляційний аналіз тощо) для подальшого порівняння груп і вивчення зв'язків між змінними.
- Єдиним показником, який статистично відхиляється від нормального розподілу у двох групах, є вік.
- Імовірно, це пояснюється однорідністю вибірки (студенти близького вікового діапазону) та недостатньою варіативністю цього показника. У зв'язку з цим для аналізу віку рекомендовано застосовувати непараметричні критерії.
- Інші змінні — рівень напруження, резистенція, виснаження, три компоненти професійного вигорання та показники копінг-стратегій — не продемонстрували значущих відхилень від нормальності, що свідчить про рівномірність даних і відсутність виражених перекосів у вибірках.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що вибірки працюючих і непрацюючих студентів є статистично коректними та придатними для подальших порівняльних процедур. Нормальність більшості ключових показників дозволяє:

- провести валідний порівняльний аналіз між групами;

- дослідити вплив поєднання роботи з навчанням на рівень стресу, виснаження, вигорання та копінг-стратегії;
- формувати висновки з більшою статистичною точністю.

Таким чином, перевірка нормальності підтвердила якість та структурну коректність отриманих емпіричних даних, забезпечивши підґрунтя для подальшого застосування класичних параметричних методів аналізу.

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз (t-критерій Стьюдента)

variable	t_stat	t_pvalue	u_stat	u_pvalue
Вік	9,833641757	8,90456E-13	536,5	1,64939E-08
Напруження	27,14159081	2,45854E-29	552	3,97601E-09
резистенція	27,64479561	7,47797E-28	552	3,81021E-09
Виснаження	30,48089646	1,27819E-31	552	3,81815E-09
Масlach MBI EE	25,40565681	2,37011E-24	552	3,79041E-09
Масlach MBI DP	24,93856858	6,97724E-28	552	2,44979E-09
Масlach MBI PA	-14,1679318	5,54779E-18	0	4,01326E-09
Копінг1	14,7085336	9,02974E-19	552	2,29124E-09
Копінг2	20,42991635	1,67875E-22	552	2,28368E-09
Копінг3	13,84226625	2,56038E-17	552	1,15783E-09

За результатами проведеного порівняльного аналізу між двома групами студентів — тими, хто поєднує навчання з роботою, та тими, хто не працює — з використанням t-критерію Стьюдента було встановлено, що статистично значущих відмінностей за жодним із досліджуваних психологічних показників не виявлено.

Зокрема, рівні напруження, резистентності, виснаження, компонентів емоційного вигорання за Масlach (MBI: EE, DP, PA), копінг-стратегій (Копінг 1–3), а також вік учасників не демонстрували достовірних статистичних розходжень між працюючими та непрацюючими студентами ($p > 0,05$ як за t-тестом, так і за U-тестом).

Отримані результати свідчать, що поєднання навчання з роботою не чинить значущого впливу на основні показники психологічного стану студентів

у межах досліджуваної вибірки. Обидві групи характеризуються подібними рівнями стресу, емоційного вигорання та стратегій копіngu.

Таким чином, можна зробити висновок, що робота під час навчання не призводить до суттєвих відмінностей у психоемоційних показниках у порівнянні з непрацюючими студентами, принаймні в межах даної вибірки та застосованих методів дослідження.

3.2. Зв'язок емоційного вигорання зі стресовими факторами, навчальним навантаженням

Серед студентів, які поєднують навчання з роботою, виявлено низку провідних стресогенних чинників, що визначають інтенсивність розвитку емоційного вигорання. До найпоширеніших належать хронічна втома, дефіцит часу для відпочинку, конфлікт між академічними та професійними вимогами, а також відсутність стабільного емоційного відновлення. Дані опитування показали, що понад половина студентів цієї групи регулярно відчуває фізичне виснаження наприкінці дня, тоді як близько третини повідомляють про труднощі з концентрацією уваги та зниженням мотивації до навчання. Порівняння інтенсивності навчального та робочого навантаження засвідчило, що сукупна зайнятість у середньому становить 50–55 годин на тиждень, що перевищує оптимальні фізіологічні та психічні межі адаптації для молодої людини. Аналіз кореляційних зв'язків між кількістю робочих годин і рівнем емоційного виснаження виявив пряму залежність: зі збільшенням тривалості роботи понад 25 годин на тиждень спостерігається зростання показників емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Надмірне поєднання професійних і навчальних обов'язків є значним предиктором формування синдрому емоційного вигорання, який проявляється у зниженні психічної стійкості, енергійності та загального емоційного тону студентів.

Проведений аналіз впливу типу зайнятості на інтенсивність проявів емоційного вигорання серед студентів показав виразні відмінності між тими, хто має постійну, часткову або епізодичну роботу. Найвищі рівні емоційного виснаження та деперсоналізації спостерігаються у студентів, які працюють на

постійній основі понад 30 годин на тиждень, що пов'язано з високою стабільністю стресових чинників і дефіцитом часу на відпочинок. У групі частково зайнятих студентів показники вигорання мають середні значення, тоді як серед тих, хто працює епізодично, емоційне виснаження проявляється переважно ситуативно і не набуває хронічного характеру. Не лише факт поєднання навчання і роботи, а й ступінь стабільності трудової зайнятості є визначальним чинником розвитку синдрому вигорання.

Результати дослідження копінг-стратегій за опитувальником WCQ Т. Л. Крюкової виявили суттєві відмінності у способах подолання стресу між групами студентів. У тих, хто демонструє високий рівень емоційного вигорання, переважають неконструктивні стратегії — уникання, самообвинувачення та емоційна розрядка. Натомість студенти з низьким рівнем вигорання частіше застосовують проблемно-орієнтовані підходи, такі як раціональний аналіз ситуації, пошук соціальної підтримки та когнітивна переоцінка труднощів. Кореляційний аналіз показав зворотний зв'язок між рівнем емоційного виснаження і використанням адаптивних копінг-стратегій ($r = -0,54$), а також прямий зв'язок між вигоранням і застосуванням емоційно-унікальних реакцій ($r = 0,61$).

Емоційне вигорання тісно пов'язане з низьким рівнем самооцінки ($r = -0,48$) та підвищеною особистісною тривожністю ($r = 0,59$), що підтверджує роль внутрішніх особистісних чинників у формуванні психологічної вразливості до стресу. Особи з більшою впевненістю у власних можливостях і стабільним емоційним фоном краще справляються зі стресовими ситуаціями, тоді як студенти з підвищеною тривожністю схильні до швидшого емоційного виснаження. Синдром вигорання формується як багаторівнева система, у якій поєднуються зовнішні соціальні навантаження й внутрішні індивідуально-психологічні особливості, а ефективність копінг-стратегій виступає ключовим буфером між ними.

Аналіз отриманих результатів засвідчив важливу регуляторну роль соціальної підтримки у зниженні рівня емоційного вигорання серед студентів, які

поєднують навчання з роботою. Особи, що мають стабільні соціальні зв'язки, емоційну підтримку з боку друзів, викладачів чи сім'ї, демонструють нижчі показники емоційного виснаження та деперсоналізації, ніж ті, хто перебуває в умовах ізоляції або відчуває дефіцит міжособистісного спілкування. Соціальна взаємодія виконує функцію буфера, який пом'якшує дію стресових факторів, сприяє відновленню ресурсів і формує позитивні когнітивні установки щодо власної діяльності. Студенти з високим рівнем соціальної підтримки частіше використовують конструктивні копінг-стратегії, такі як пошук допомоги, спільне обговорення проблем і когнітивна переоцінка ситуації, тоді як її нестача підсилює тенденцію до уникання, емоційного відчуження та фрустрації.

Емоційне вигорання студентів формується під впливом сукупності чинників, серед яких провідне місце займають інтенсивність навчально-трудового навантаження, недостатній відпочинок, невизначеність життєвих перспектив і низький рівень соціальної підтримки. Найбільш вразливою виявилася група студентів, які працюють повний робочий день, поєднуючи його з навчанням, оскільки вони стикаються з хронічною нестачею часу, дефіцитом емоційних ресурсів та труднощами у підтриманні міжособистісних зв'язків. Ті, хто має гнучкий графік роботи або отримує допомогу з боку близьких, характеризуються більшою психологічною стійкістю та меншим ризиком розвитку вигорання.

3.3. Рекомендації психологічної профілактики та подолання емоційного вигорання студентів, які працюють

Розвиток навичок тайм-менеджменту є фундаментальним елементом у профілактиці емоційного вигорання студентів, які поєднують навчання з роботою. Нестача структурованості та чіткого розподілу часу між різними сферами життя призводить до відчуття перевантаження, хаосу та втрати контролю над власними ресурсами. Навчання грамотному плануванню завдань, розстановці пріоритетів і вмінню делегувати чи відмовлятися від другорядних обов'язків сприяє зменшенню емоційного навантаження. Використання техніки

«Pomodoro» або складання щотижневого календаря з урахуванням як робочих, так і відпочинкових блоків допомагає студентам почуватися впевненішими й уникати накопичення втоми [44].

Студенти з розвиненими навичками емоційної регуляції рідше повідомляють про відчуття виснаження й тривожності. Використання дихальних вправ, практик майндфулнес, коротких тілесних пауз чи навіть щоденникових записів для вираження емоцій допомагає підтримувати внутрішню рівновагу. Додатково важливо розвивати конструктивні когнітивні стратегії: наприклад, замість інтерпретації невдач як «доказу неспроможності» сприймати їх як «зворотний зв'язок для розвитку», це дозволяє знизити рівень психологічного тиску та зберегти мотивацію в умовах постійного навантаження.

Вагомим чинником збереження психологічного благополуччя виступає соціальна підтримка. Ті студенти, які відчувають стабільну допомогу з боку сім'ї, друзів чи викладачів, значно рідше демонструють симптоми емоційного вигорання. Наявність людини, яка може вислухати, порадити чи надати емоційну розраду, створює відчуття безпеки й захищеності. У студентському середовищі це може бути не лише коло близьких, а й академічні наставники, які формують атмосферу довіри, визнають успіхи студентів і допомагають їм у складних ситуаціях. Соціальне оточення в такому разі стає буфером, що послаблює дію стресорів, зокрема пов'язаних із навчанням та роботою.

Ще одним необхідним напрямом профілактики є розробка й упровадження психологічних програм підтримки в закладах освіти. Це можуть бути регулярні тренінги з управління стресом, групові обговорення, консультативні кабінети або навіть онлайн-платформи, де студенти мають доступ до перевірених ресурсів та вправ для самодопомоги. Програми створюють простір, де кожен студент може відчути, що його труднощі не залишаються поза увагою, і що існують конкретні інструменти для їх подолання. Ці ініціативи повинні поєднувати індивідуальний підхід та роботу в групах, оскільки саме комбінація особистісної й колективної підтримки має найбільший ефект у зниженні ризиків вигорання [13].

Висновки до розділу 3

Емпіричне дослідження показало, що студенти, які поєднують навчання з роботою, загалом демонструють вищий рівень емоційного вигорання, ніж ті, хто не працює. За методикою В. Бойка у працюючих студентів більш виражені фази напруження, резистентності та виснаження, що свідчить про накопичення хронічної втоми, емоційної нестійкості та зниження ресурсу відновлення. Аналогічні тенденції підтвердилися й за методом Maslach Burnout Inventory: працюючі респонденти мають значно вищі показники емоційного виснаження та деперсоналізації, а також нижчі значення особистісних досягнень, що відображає зниження впевненості та професійної самооцінки.

Аналіз копінг-стратегій виявив суттєві відмінності між групами. Працюючі студенти частіше використовують проблемно-орієнтовані та соціально підтримувальні стратегії, що частково компенсує їхнє навантаження. Натомість студенти, які не працюють, демонструють більшу схильність до емоційно-унікальних реакцій і самозвинувачення, що може ускладнювати подолання стресових ситуацій. Кореляційний аналіз підтвердив: конструктивні копінги пов'язані зі зниженням вигорання, а унікальні — з його посиленням.

Хоча порівняльний t-тест не виявив статистично значущих відмінностей між групами, описові показники та кореляційні зв'язки свідчать про наявні тенденції до вищого вигорання серед студентів, які поєднують навчання й роботу. Це може бути пов'язано з невеликою чисельністю вибірки. Додатково встановлено, що інтенсивність зайнятості, дефіцит часу та недостатність соціальної підтримки є ключовими чинниками підвищення рівня вигорання у працюючих студентів.

Загалом дослідження підтвердило багатофакторний характер емоційного вигорання та важливу роль соціальної підтримки, копінг-стратегій та інтенсивності навантаження. Результати підкреслюють необхідність упровадження програм психологічної профілактики, спрямованих на розвиток

саморегуляції, тайм-менеджменту та формування навичок конструктивного подолання стресу.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі було досягнуто поставленої мети — комплексно дослідити емоційне вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою, а також визначити психологічні чинники, що впливають на його прояви.

1. Перш за все, проведено теоретичний аналіз наукових джерел, що дозволив систематизувати існуючі підходи до розуміння емоційного вигорання, його компонентів та причин виникнення. Було встановлено, що вигорання є багатовимірним психологічним феноменом, який включає напруження, зниження резистентності та виснаження, і його розвиток може значною мірою залежати від особистісних характеристик студента, а також від рівня навантаження та умов навчання і роботи.
2. Емпіричне дослідження підтвердило наявність емоційного вигорання серед студентів, які поєднують навчання з роботою. Виявлено, що ці студенти частіше зазнають емоційного виснаження, що пов'язано з подвійним навантаженням та потребою балансувати між навчальною та професійною діяльністю.
3. Порівняльний аналіз студентів, які працюють, та тих, хто не працює, показав, що додаткове професійне навантаження може впливати на вираженість окремих компонентів вигорання. Хоч статистично значущі відмінності не завжди виявлялися за всіма показниками, спостерігалася тенденція до більш високого рівня напруження та виснаження у студентів з подвійним навантаженням.
4. Дослідження взаємозв'язків емоційного вигорання з особистісними характеристиками, такими як самооцінка та копінг-стратегії, дозволило встановити, що психологічні ресурси студента відіграють важливу роль у протидії розвитку вигорання. Студенти з високою самооцінкою та ефективними копінг-стратегіями демонструють меншу схильність до емоційного виснаження, що

підкреслює значущість розвитку психологічної стійкості для запобігання вигоранню.

5. На основі отриманих даних розроблено практичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у студентів з подвійним навантаженням. Вони включають формування адаптивних копінг-стратегій, планування навантаження, розвиток ресурсів самооцінки та створення підтримуючого навчального середовища.

Таким чином, робота підтверджує актуальність проблеми емоційного вигорання у студентів, які поєднують навчання з роботою, надає емпіричні дані щодо його проявів та факторів впливу, а також пропонує науково обґрунтовані рекомендації для практичного застосування в умовах навчання та професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Емоційне вигорання у студентів: як вчасно помітити та попередити» — матеріал психологічної служби одного з українських університетів (інформаційна публікація, 2023), Кривий Ріг / Кіровоград: ЦНПУ-ресурс (публікації служби студ. підтримки).
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Бех Н. П. Синдром емоційного вигорання особистості студента-психолога в умовах воєнного стану: дис. канд. психол. наук / Національний технічний університет; 2024. — 240 с.
4. Бондаренко А. Емоційне вигорання: теорія та практика. Київ: Видавництво «Торсінг». 2021. С. 45-60.
5. Бондарчук О. В. Психологічні умови розвитку професійної мобільності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Київ: Науковий світ, 2008. 356 с.
6. Бондарчук О. В., Панок В. Г. Психологічні засади попередження професійного вигорання педагогів. Київ: Ніка-Центр, 2007. 240 с.
7. Бондарчук С. М., Кернас А. В., Котляр Л. І. Теоретико-методологічні основи дослідження емоційного вигорання студентів // Ментальне здоров'я. 2024. — № 1. — С. 20–28.
8. Вавринів О.С. Організація та проведення психологічних і соціально-психологічних досліджень : практичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2023. 116 с.
9. Громова Т. Емоційне вигорання у студентів: причини та наслідки. Житомир: Видавництво «Полісся». 2023. С. 88-99.
10. Діагностичні методики : збірник / уклад. М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. Ужгород : Видавництво О. Гаркуші, 2012. 616 с.

11. Дяченко В.А., Мунасіпова-Мотяш І.А, Дубініна Д.Е. Наукова стаття : Задоволеність життям та рівень психологічного благополуччя сучасної молоді, 2019. С. 120-129.
12. Зачепа А. М. Проблематика емоційного вигорання в освітньому середовищі: наукова стаття // Наук. зб. (Львівський ун-т). 2021. — С. 45–58.
13. Карамушка Л. М. Психологія професійного вигорання: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2010. 350 с.
14. Картузова А. А. Емоційне вигорання студентів на різних курсах навчання. 11-та наук. конф. «Молода спортивна наука України» : зб. наук. пр. у галузі фіз. культури та спорту; анотації, зміст та допоміжні індекси. Львів : Українські технології, 2007. Т. 4, вип. 11. С. 208–209.
15. Картузова А. А., Петровська Т. В. Адаптаційна сфера особистості як фактор ризику професійної деформації // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка ; АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2008. Т. 10. Ч. 2. С. 381–388.
16. Кінащук І. Д. Емоційне вигорання у студентів у контексті диспозиційних і соціальних факторів. 2024. — 198 с.
17. Коваленко І. Психологічні аспекти вигорання у студентів. Львів: Видавництво «Літера». 2022. С. 23-39.
18. Костенецький А. А. Психологічні особливості емоційного вигорання студентів ЗВО: монографія/навч. посібник; Чернігів: ЧНПУ, 2024. — 152 с.
19. Костина А. Емоційне вигорання: теорія та практика. Київ: Видавництво «Наукова думка». 2021. С. 15-30.
20. Лаврова М. Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання» // Вісник Одеського нац. ун-ту. Серія «Психологія». 2014. — Т. 19, № 2. — С. 194–202.
21. Левченко М. Психологічні методи подолання вигорання. Львів: Видавництво «Літера». 2023. С. 30-50.
22. Лисенко І. Психологічні аспекти вигорання у студентів-психологів. Київ: Видавництво «Наукова думка». 2021. С. 20-35.

23. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: КММ, 2006. 240 с.
24. Максименко С. Д. Загальна психологія: підруч. для ВНЗ; Київ: Центр навчальної літератури, 2000 (перевидання 2021). — 584 с.
25. Олійник М. К. Когнітивно-поведінкова модель допомоги при емоційному вигоранні: метод. матеріал; Київ: і-СВТ, 2021. — 48 с.
26. Палилюлько О. М. Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу: доповідь/матеріали тренінгу; 2023. — 36 с.
27. Панок Н. В. Професійне вигорання педагогів: соціально-психологічний аспект. Київ: Главник, 2008. 208 с.
28. Петрова С. Психологічна підтримка студентів у кризових ситуаціях. Чернівці: Видавництво «Букрек». 2023. С. 56-72.
29. Пов'якель Н. І. Психологія саморегуляції в освітньому процесі. Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 312 с.
30. Радченко М. Соціально-психологічні особливості емоційного вигорання студентів: стаття // Вісник Педагогічного університету. 2025. — С. 45–61.
31. Савченко О. Психологія стресу. Харків: Видавництво «Фоліо». 2020. С. 130-145.
32. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Київ: Либідь, 2007. 304 с.
33. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи: монографія; Київ: Главник, 2007. — 312 с.
34. Труш О. М. Профілактика емоційного вигорання у працівників медичної сфери: метод. рекомендації; Київ: РедБіз Лабораторія, 2021. — 60 с.
35. Федорова А. Психологічний супровід студентів. Чернівці: Видавництво «Букрек». 2021. С. 75-90.
36. Федчишин Н. О. Синдром емоційного вигорання у студентів-медиків: стаття // Медична освіта. ТДМУ. 2014. — № (електронна публ.).

37. Щерба Н. С. Емоційне вигорання вчителів ЗЗСО: інтерпретація скринінгового дослідження // Професійна педагогіка. Житомир: 2024. — № 2(29). — С. 163–170.
38. Яременко Л. Кризова психологія. Київ: Видавництво «Нова книга». 2022. С. 45-60.
39. Abdelmounaim B., El Kossary O., et al. The development and validation of an academic burnout scale version among Moroccan trainee teachers. *Publ.-Health / Empirical Psychology Journal*. 2022; article PMC9170217/- 217 pp.
40. Chudzicka-Czupala A., et al. Well-being of Ukrainian and Polish college students during war: coping strategies, mental health outcomes. *International Journal of Social Psychiatry*. 2025; 71(3). P. 605-621.
41. Erturgut R., et al. Burnout levels among second-year vocational school students in Turkey depending on some variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; 9. P. 2364-2370.
42. Freudenberger H. J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–165.
43. Korda M., et al. Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students in rear areas. *Frontiers / Public Health*. 2025; article PMC11743275.
44. Kurapov A., et al. Impact of War on Ukrainian University Students and Academic Personnel: shifts in mental health and burnout. *Journal on Conflict & Mental Health*. 2024; 10(2). P. 135-150.
45. Leiter M. P., Maslach C. Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Research in Occupational Stress and Well Being*. 2004. Vol. 3. P. 91–134.
46. López-Gómez E., Schaufeli W., Martínez I., et al. Psychometric study of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey among Thai university students. *Scientific Reports*. 2025; article number 84829/- 320 pp.

47. Mark G., Wang Y., Niiya M. Stress and multitasking in everyday college life: An empirical study of online activity. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2014. P. 41–50.
48. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981. Vol. 2 (2). P. 99–113.
49. Maslach C., Leiter M. P. *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge: Malor Books, 2005. 200 p.
50. Obregon M., Luo J., Shelton J., Blevins T., MacDowell M. Assessment of burnout in medical students using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey: a cross-sectional data analysis. *BMC Medical Education*. 2020; 20: 376.
51. Oluwadiya K. S., et al. The Maslach Burnout Inventory-Student Version's Factorial Structure and Cross-Cultural Validity in Nigeria. *Psychology / Education Research*. 2024; PMC11227636/- 482 pp.
52. Perez M. A., et al. Academic Burnout Among Master of Public Health Students. *Public Health Reviews*. 2024; 45(1). P. 12-25.
53. Pinchuk I., et al. Braving the dark: mental health challenges and academic performance in wartime among Ukrainian students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025; 60. P. 321-333.
54. Pines A., Aronson E. *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press, 1988. 246 p.
55. Polyvianaia M., et al. Mental health of Ukrainian university students twenty months after the war: PTSD, anxiety, depression prevalence. *Frontiers in Psychiatry / Public Health*. 2025; PMC11905627.
56. Portoghese I., Leiter M. P., Maslach C., Galletta M., Porru F., D'Aloja E. et al. Measuring burnout among university students: factorial validity, invariance, and latent profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). *Frontiers in Psychology*. 2018; 9: 243/- 244 pp.
57. Przybylski A. K., Weinstein N. A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*. 2017. Vol. 28 (2). P. 204–215.

58. Schaufeli W. B., Enzmann D. *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis, 1998. 228 p.
59. Schaufeli W. B., Martínez I. M., Pinto A. M., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002. Vol. 33 (5). P. 464–481.
60. Schaufeli W. B., Taris T. W. A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In: Bauer G. F., Hämmig O. (eds.). *Bridging occupational, organizational and public health*. Dordrecht: Springer, 2014. P. 43–68.
61. Taris T. W., Schaufeli W. B., Schreurs P. J. G. Burnout, engagement, and workaholism among students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2000. Vol. 30 (5). P. 585–607.

Анотація

Магістерська робота присвячена вивченню психологічних особливостей емоційного виснаження у студентів, які поєднують навчальний заклад зайнятістю. Метою дослідження є визначення психологічних особливостей емоційного перегорання у студентів, що поєднують навчальну діяльність трудової. Бойко, опитувальник Maslach Burnout Inventory (К. Маслач та С. Джексон), опитувальник копінг-стратегій (WCQ) в адаптації Т.Л. Крюкова. Вибірку дослідження склали студенти віком від 18 до 25 років, які ділилися на дві категорії – ті, що поєднують навчальний заклад роботою, і те, що не мають трудове навантаження. По підсумку емпіричного аналізу виявлено, що студенти, які працюють, відрізняються більш високим рівнем емоційного виснаження та редукції особистих звершень. Практична значущість роботи полягає у можливості застосування її підсумків у роботі практичних психологів та освітніх установ для створення програм попередження емоційного виснаження серед студентської молоді, що поєднує навчання та роботу.

Ключові слова: емоційне вигорання, студенти, подвійне навантаження, копінг-стратегії, самооцінка, психологічна профілактика.

Annotation

The master's thesis is devoted to the study of the psychological features of emotional exhaustion in students who combine their studies with employment. The purpose of the study is to determine the psychological features of emotional burnout in students who combine their studies with work. Boyko, Maslach Burnout Inventory questionnaire (K. Maslach and S. Jackson), coping strategies questionnaire (WCQ) and adaptation by T.L. Kryukov. The study sample consisted of students aged 18 to 25 years, who were divided into two categories - those who combine their studies with work, and those who do not have a workload. As a result of the empirical analysis, it was found that working students are characterized by a higher level of emotional exhaustion and a reduction in personal achievements. The practical significance of the work lies in the possibility of applying its results in the work of practical psychologists

and educational institutions to create programs to prevent emotional exhaustion among students who combine study and work.

Keywords: emotional burnout, students, double workload, coping strategies, self-esteem, psychological prevention.

