

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки

Кафедра практичної психології

**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти

першого (бакалаврського) рівня

вищої освіти денної форми здобуття

освіти спеціальності 053 Психологія

Нікіти ПОНОМАРЬОВА

Науковий керівник

професор кафедри

практичної психології,

доктор психологічних наук, професор,

Галина КАТОЛИК

Рецензент:

професор кафедри загальної та

соціальної психології, кандидат

психологічних наук, доцент

Олена ВАВРИНІВ

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

« » _____ 2026 р., протокол №

завідувач кафедри практичної психології

_____ **Галина ОДИНЦОВА**

Львів 2026

АНОТАЦІЯ

Нікіти Пономарьова. Кваліфікаційна робота. Особливості емоційного вигорання у студентів-психологів в умовах війни.

У кваліфікаційній роботі висвітлено проблему емоційного вигорання у студентів-психологів в умовах війни. Проаналізовано феномен емоційного вигорання у сучасних наукових джерелах. Розглянуто особливості емоційного вигорання студентів в умовах війни. Проведено емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання студентів-психологів в умовах війни. Результати емпіричного дослідження показали, що у вибірці студентів-психологів ЕВ має специфічний профіль: при відносно помірному рівні емоційного виснаження спостерігається критично високий рівень деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Це може свідчити про ранню стадію розвитку вигорання, на якій емоційні ресурси ще частково збережені, однак уже відбуваються суттєві зміни у ставленні до себе та інших. Розроблено рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у студентів-психологів.

Ключові слова: емоційне вигорання, студенти-психологи, стрес, деперсоналізація, толерантність до невизначеності, резильєнтність, самоактуалізація, умови війни.

ABSTRACT

Nikita Ponomarev. Qualification work. Features of emotional burnout in psychology students in wartime.

The qualification work highlights the problem of emotional burnout in psychology students in wartime. The phenomenon of emotional burnout in modern scientific sources is analyzed. Features of emotional burnout of students in wartime are considered. An empirical study of the features of emotional burnout of psychology students in wartime is conducted. The results of the empirical study showed that in the sample of psychology students, EV has a specific profile: with a relatively moderate level of emotional exhaustion, a critically high level of depersonalization and reduction of personal achievements is observed. This may indicate an early stage of burnout development, at which emotional resources are still partially preserved, but significant changes in the attitude towards oneself and others are already taking place. Recommendations for the prevention of emotional burnout in psychology students are developed.

Keywords: emotional burnout, psychology students, stress, depersonalization, tolerance for uncertainty, resilience, self-actualization, war conditions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	
1.1. Емоційне вигорання як соціально-психологічний феномен.....	7
1.2. Особливості емоційного вигорання студентської молоді в умовах війни.....	10
Висновки до розділу 1.....	16
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	
2.1. Опис вибірки та методів дослідження.....	18
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	24
2.3. Рекомендації з метою профілактики емоційного вигорання студентів- психологів в умовах війни	42
Висновки до розділу 2.....	44
ВИСНОВКИ.....	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	51
ДОДАТКИ.....	56

ВСТУП

Актуальність дослідження особливостей емоційного вигорання у студентів-психологів в умовах війни зумовлена сукупністю соціально-психологічних, освітніх та професійних чинників, що суттєво посилюють психоемоційне навантаження на здобувачів освіти. Воєнний стан в Україні створює тривалу ситуацію невизначеності, хронічного стресу, підвищеної тривожності та емоційної напруги, що впливає як на загальний психічний стан молоді, так і на їхню здатність ефективно здійснювати навчальну діяльність. Особливо вразливою в цьому контексті є група студентів-психологів, оскільки їхня професійна підготовка передбачає постійне включення в емоційно насичені ситуації, рефлексію власних переживань, розвиток емпатії та навичок психологічної допомоги іншим, що за умов власної психотравматизації може сприяти емоційному виснаженню.

Важливе місце у розвитку уявлень про емоційне вигорання займають дослідження Г. Фрейденбергера, К. Масlach, С.Джексона, В. Шауфелі, С. Максименка, Л. Карамушки, Г. Ложкіна, М. Смультсон, Т. Зайчикової, Н. Левицької, А. Старченкової та ін. Узагальнення наукових підходів дозволяє констатувати, що емоційне вигорання має цілу низку негативних наслідків, зокрема призводить до погіршення фізичного й психічного стану, системи міжособистісних взаємин, знижує ефективність професійної діяльності. Окремий напрям становлять сучасні українські дослідження, присвячені емоційному вигоранню студентської молоді, зокрема студентів-психологів, де аналізуються чинники стресу, навчального навантаження, воєнного стану та їх вплив на формування емоційного виснаження.

Емоційне вигорання у студентів-психологів виступає як складний багатовимірний феномен, що включає деперсоналізацію, емоційне виснаження, редукцію особистісних досягнень, і може розглядатися як наслідок тривалого впливу навчального та соціального стресу, посиленого воєнними реаліями. В умовах війни значно зростає ризик порушення адаптаційних механізмів

особистості, зниження навчальної мотивації, професійної ідентифікації та психологічної стійкості майбутніх фахівців, що обумовлює необхідність ґрунтовного вивчення зазначеної проблематики.

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному вивченні особливостей емоційного вигорання студентів-психологів в умовах війни й розробці рекомендацій щодо профілактики емоційного вигорання у студентів.

Об'єкт дослідження - емоційне вигорання як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження: особливості емоційного вигорання студентів-психологів в умовах війни.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати феномен емоційного вигорання у сучасних наукових джерелах.
2. Розглянути особливості емоційного вигорання студентів в умовах війни.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання студентів-психологів в умовах війни.
4. Розробити рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у студентів-психологів.

Методи дослідження: аналіз, систематизацію та узагальнення наукової літератури; емпіричні методики: Опитувальник емоційного вигорання К. Маслач, методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера, шкала резильєнтності (CD-RISC-10) К. Коннора-Дж. Девідсона, а також «Індекс самоактуалізації» Джоунс і Крендалл; статистико-математичні методи: U-критерію Манна–Уїтні та коефіцієнта кореляції Спірмена. Обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою SPSS 22.0.

Вибірка дослідження: участь у дослідження прийняли 51 студент 3–4 курсів спеціальності «Психологія» ЛьвДУВС, серед яких 40 жіночої статі та 11 чоловічої статі. Вік опитаних 18 - 23 роки.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні наукових уявлень про специфіку емоційного вигорання у студентської молоді, зокрема у майбутніх психологів, в умовах війни. Результати дослідження сприятимуть розширенню теоретичних положень щодо механізмів виникнення та розвитку емоційного вигорання, його зв'язку з індивідуально-психологічними характеристиками, рівнем стресостійкості, самоактуалізації та адаптаційних ресурсів особистості.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки та впровадження психопрофілактичних і психокорекційних програм, спрямованих на зниження рівня емоційного вигорання серед студентів-психологів, підвищення їхньої стресостійкості, формування навичок саморегуляції та збереження психологічного благополуччя. Отримані дані можуть бути використані викладачами ЗВО, практичними психологами й кураторами академічних груп для організації психологічного супроводу студентів, оптимізації освітнього процесу та створення сприятливого емоційно-психологічного середовища навчання в умовах воєнного стану.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел, додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1 Емоційне вигорання як соціально-психологічний феномен

Проблема емоційного вигорання (далі - ЕВ) є однією із найбільш активно досліджуваних у сучасній психології, а її вивчення пов'язане з іменами як зарубіжних, так і українських науковців, які заклали теоретичні й емпіричні основи розуміння цього феномена.

Зарубіжний етап дослідження ЕВ розпочинається із робіт американського психіатра Герберта Фрейденбергера, яким у 1974 році вперше введено термін «burnout» для опису стану емоційного виснаження у представників допоміжних професій [17].

Подальший розвиток концепції пов'язаний із дослідженнями Крістіни Маслач, яка разом із Сьюзан Джексон обґрунтувала трикомпонентну модель ЕВ (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) і розробила один із найвідоміших діагностичних інструментів – МБІ [28]. Саме її роботи стали базовими для більшості сучасних досліджень у цій сфері.

Згідно з К. Маслач й М. Лейтер, ЕВ розглядається як професійна криза, тоді як Дж. Карулл і У. Уайт трактують його як певну екологічну дисфункцію, яка виникає внаслідок взаємодії особистісних і зовнішніх чинників [40].

Частина дослідників визначає ЕВ як синдром неадекватних установок у ставленні до клієнтів і до самого себе, який супроводжується фізичними та емоційними симптомами, що спричиняють дискомфорт.

Так, А. Ленгле розглядає вигорання як прояв неекзистенційної життєвої установки. Особистість ігнорує екзистенційну реальність, яка призводить до формування дефіцитарних життєвих проявів як у соматичній, так і в психічній сфері [34].

Також значний внесок зробили С. Джексон, В. Шауфелі та А. Баккер, які розглядали вигорання в контексті теорії збереження ресурсів й моделі вимог та

ресурсів (JD-R model), підкреслюючи роль хронічного стресу й дисбалансу між вимогами діяльності та особистісними ресурсами [32].

У Міжнародній класифікації хвороб (код Z73.0) [37] «вигорання» визначається як стан повного виснаження, який розглядається як клінічний синдром із невротичними ознаками, а не просто як підвищена втома від роботи. У осіб із цим синдромом спостерігається поєднання психосоматичних, психопатологічних, соматичних симптомів, а також прояви соціальної дезадаптації [30].

Крім того, можуть виникати хронічна втома, порушення уваги, пам'яті, сну (зокрема труднощі засинання й ранні пробудження), а також особистісні зміни. У більш тяжких випадках можливий розвиток тривожно-депресивних розладів, формування залежності від психоактивних речовин й підвищення суїцидального ризику [22].

У психологічному словнику-довіднику термін «емоційне вигорання» трактується як емоційний стан людини, яка перебуває в інтенсивному та тривалому емоційно насиченому спілкуванні із іншими в межах професійної діяльності [12].

ЕВ дослідники розглядають як складний психологічний стан, що виникає у людей, які перебувають у ситуації хронічного стресу. Він характеризується виснаженням, відчуттям безсилля, втратою мотивації та задоволення від діяльності, зниженням соціальної активності та зменшенням рівня самооцінки, песимістичним настроєм, зниженням життєвої енергії, емоційною спустошеністю, погіршенням психічного стану загалом [11; 17].

Основна відмінність між професійним й ЕВ полягає в їхніх детермінантах: професійне вигорання виникає як результат тривалої професійної діяльності та пов'язаного з нею стресу, тоді як ЕВ формується внаслідок хронічного емоційного перевантаження, причини якого можуть бути різноманітними і не обов'язково пов'язаними із роботою [3].

Розмежування цих двох феноменів є важливим, оскільки вони потребують різних підходів до профілактики та корекції. У випадку професійного вигорання

ефективними є заходи, спрямовані на зменшення робочого навантаження, оптимізацію умов праці й посилення організаційної підтримки із боку керівництва. Натомість при ЕВ доцільним є застосування інших стратегій, зокрема методів релаксації, медитації, психотерапевтичної допомоги, регулярної фізичної активності й розширення соціальної підтримки.

Наша увага в роботі зосереджена передусім на дослідженні ЕВ як складного психологічного стану, що може виникати у осіб, які перебувають в умовах тривалого стресового навантаження. Цей стан характеризується відчуттям виснаження, безсилля, втратою мотивації та задоволення від будь-якої діяльності, а також зниженням рівня соціальної активності й самооцінки.

Симптоматика ЕВ може проявлятися індивідуально, однак загалом до типових ознак належать:

- фізична втома, головні та м'язові болі, порушення сну;
- емоційне виснаження, втрата інтересу до діяльності, відчуття примусовості, пасивність;
- знецінення себе, інших людей і професійної діяльності;
- зниження продуктивності праці, труднощі у прийнятті рішень;
- підвищена дратівливість та агресивність;
- відчуття безнадійності й невпевненості у власних силах;
- емоційна дистанційованість у міжособистісних взаєминах;
- зниження емоційної стійкості та підвищення реактивності;
- посилення тривожності та депресивних проявів;
- ускладнення сімейних і міжособистісних стосунків [7].

Зазначені симптоми мають тенденцію до посилення у разі відсутності своєчасного подолання причин, що їх зумовлюють.

У цілому ознаки ЕВ відносно легко піддаються ідентифікації. Людина часто відчуває «дефіцит відпочинку», обмеженість життя лише професійними обов'язками та нестачу часу для власних інтересів і відновлення ресурсів. З часом це може переходити у хронічний стрес, пов'язаний із виконанням професійної чи навчальної діяльності.

ЕВ нерідко має подібні прояви із депресією, оскільки в обох станах спостерігаються зниження енергії, пасивність і втрата життєвого тону. Водночас дослідження показують, що ці явища не є тотожними. Зокрема, при ЕВ може спостерігатися специфічна особливість регуляції рівня кортизолу, коли його ранкове підвищення є зниженим, що суб'єктивно проявляється відчуттям відсутності сил уже на початку дня [5].

Якщо раніше синдром ЕВ переважно асоціювався із представниками соціально орієнтованих професій (лікарями, педагогами, психологами), то нині він спостерігається у представників різних сфер діяльності. Це пов'язано із загальним зростанням соціально-психологічної напруги, конкуренції, пришвидшенням темпу життя, трансформаціями в економічній і технологічній сферах, а також підвищенням вимог до ефективності та продуктивності праці, що в сукупності спричиняє зростання рівня емоційного стресу [8].

Узагальнюючи, ЕВ є багатокompонентним психологічним станом, який виникає переважно внаслідок тривалого впливу професійного стресу та негативно впливає на фізичне й психічне здоров'я особистості. Воно проявляється за умов постійного емоційного навантаження, перевтоми, а також впливу стресових чи травматичних ситуацій.

Отже, наукова розробка проблеми ЕВ є результатом міждисциплінарних зусиль зарубіжних й вітчизняних психологів, які послідовно розкривали його природу, структуру, механізми розвитку та чинники виникнення. Сьогодні особливого значення набувають дослідження, присвячені вигоранню студентів-психологів, оскільки вони поєднують навчальне навантаження із професійно-орієнтованою емоційною працею, що в умовах війни суттєво підвищує ризики психологічного виснаження та дезадаптації.

1.2 Особливості емоційного вигорання студентської молоді в умовах війни

Сучасні українські дослідження ЕВ студентської молоді характеризуються високим рівнем актуальності та зумовлені зростанням психоемоційного навантаження на здобувачів вищої освіти, трансформацією освітнього

середовища, а також впливом кризових соціальних умов, зокрема воєнного стану. У вітчизняній психологічній науці емоційне вигорання студентів переважно розглядається як багатокомпонентний психологічний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію (або цинічне ставлення до навчальної діяльності та міжособистісних взаємодій) і редукцію особистісних досягнень.

Досліджуючи синдром ЕВ, вважаємо доцільним зосередити увагу на вивченні психологічних особливостей ЕВ у студентської молоді, оскільки студентство є періодом життя, який характеризується новими викликами, підвищеним рівнем напруження та ситуаціями невизначеності. Цей етап часто супроводжується інтенсивним навчальним навантаженням, зростанням конкуренції, дефіцитом часу для відпочинку, а також труднощами в особистісній сфері.

Аналіз наукових джерел [1; 2; 11] свідчить, що на різних курсах навчання студенти стикаються із численними проблемними ситуаціями, які негативно впливають на їх психологічну стійкість й можуть сприяти розвитку синдрому ЕВ. У процесі навчання вони зазнають значного академічного навантаження, перебувають у стані постійної конкуренції, мають нестабільний розклад, відчують перевтому та психологічний стрес, що в сукупності може призводити до емоційного виснаження. Крім того, нерідко виникає незадоволеність власними навчальними результатами, потреба у зовнішньому визнанні та підтримці, а також страх невдачі чи провалу. Усі ці чинники підвищують ризик формування ЕВ у студентів [11].

Варто також враховувати, що студенти є досить вразливою групою щодо ЕВ через недостатній рівень соціальної підтримки. Відсутність належної підтримки із боку соціального оточення або суб'єктивне переживання самотності можуть спричиняти відчуття відчуженості та ускладнювати звернення по допомогу, що, у свою чергу, посилює ризик виникнення ЕВ [7].

На початковому етапі навчання, зокрема на першому курсі, існує підвищений ризик формування емоційного вигорання. Це може бути зумовлено

значним навчальним навантаженням, дефіцитом часу для відпочинку, а також посиленою тривожністю, пов'язаною з першою кризою студентського життя. Процес адаптації до нових навчальних умов нерідко ускладнюється внутрішніми переживаннями, зокрема відчуттям втрати інтересу до навчальної діяльності або неефективним розподілом власних ресурсів і обов'язків [8].

Додаткові труднощі можуть виникати із боку сімейного оточення, зокрема через надмірну батьківську опіку та контроль за навчальною й особистою сферою студента. Водночас недостатня підтримка з боку викладачів, відчуття монотонності навчального процесу та брак можливості впливати на прийняття рішень також ускладнюють адаптацію. У таких умовах період входження в нове освітнє середовище може супроводжуватися тривалою та напруженою кризою.

Студенти другого курсу загалом є менш вразливими до емоційного вигорання, оскільки основний етап адаптації вже пройдено, а наступні кризові періоди ще не є актуальними. На цьому етапі вони зазвичай краще орієнтуються в освітньому середовищі та успішніше долають труднощі, пов'язані з навчальною діяльністю [8].

Водночас студенти третього курсу можуть стикатися із кризою професійного самовизначення та апробації, а також із проявами професійної деформації, що може пришвидшувати розвиток емоційного вигорання. Остання проявляється у формуванні надмірної впевненості у власній професійній готовності та недооцінці складності майбутньої професійної діяльності [5].

Випускники переживають особливо напружений етап професійного становлення, який супроводжується невпевненістю у власній готовності до практичної діяльності та сумнівами щодо правильності обраної професії.

Результати українських досліджень свідчать про актуальність проблеми ЕВ серед студентів різних спеціальностей і рівнів навчання. Зокрема, у дослідженні Л. Помиткіної та Т. Ковалькової здійснено порівняльний аналіз рівня емоційного вигорання у студентів факультетів психології, соціології та інформаційних технологій [11]. Було встановлено, що ЕВ у навчальній діяльності може виникати внаслідок невідповідності між особистісними

характеристиками студента та вимогами освітнього середовища, зокрема високим навчальним навантаженням, недостатньою підтримкою викладачів, втратою контролю над процесом прийняття рішень, монотонністю навчання, а також браком часу для відпочинку й реалізації особистих інтересів [7;11].

Зокрема, студенти-психологи є більш схильними до ЕВ, що зумовлено специфікою їх професійної підготовки, яка передбачає вивчення патопсихологічних особливостей особистості, суїцидальної поведінки та залежностей. Значна кількість міжособистісних контактів із людьми, які перебувають у складних життєвих станах, може сприяти накопиченню негативних емоційних переживань і, як наслідок, розвитку емоційного виснаження. Водночас студенти спеціальностей інформаційних технологій зазвичай характеризуються меншою залученістю до безпосередньої міжособистісної взаємодії, позаяк їх професійна діяльність переважно орієнтована на роботу з технічними системами [11].

Дослідження І. Шостак, присвячене вивченню ЕВ у студентів ЗВО, показало, що більшість респондентів зазнають значного стресового навантаження, яке зумовлене поєднанням навчання та трудової діяльності, дефіцитом відпочинку, високими вимогами до себе та заниженою самооцінкою [18].

У дослідженні О. Буганової, присвяченому студентам медичних ЗВО, встановлено високий рівень ЕВ, що пояснюється специфікою майбутньої професійної діяльності, яка пов'язана із постійним емоційним навантаженням та відповідальністю за життя і здоров'я пацієнтів [1]. Також зазначається, що у студентів гуманітарних спеціальностей зафіксовано підвищений ризик ЕВ у тих освітніх напрямках, які передбачають інтенсивну взаємодію із людьми [1].

Проблему ЕВ студентів вивчали М. Гнатюк та Н. Міщенко, як досліджували особливості ЕВ у студентів медичного профілю й вплив на нього різноманітних психологічних чинників. Було встановлено, що хоча у більшості студентів спостерігається низький рівень вигорання, підвищений рівень

тривожності та знижена самооцінка можуть істотно підвищувати ризик його формування [4].

К. Болібрук та О. Марченко вивчали вплив механізмів психологічного захисту на розвиток ЕВ у студентів гуманітарних спеціальностей. Їхні результати дослідження свідчать, що окремі захисні механізми, зокрема регресія та проекція, можуть сприяти підвищенню ризику розвитку ЕВ [2].

Таким чином, наведені дослідження підтверджують, що ЕВ є актуальною проблемою серед студентської молоді в Україні незалежно від спеціальності й рівня навчання, а його розвиток зумовлюється комплексом особистісних і навчально-професійних чинників.

У межах сучасних підходів підкреслюється, що його виникнення зумовлене не лише інтенсивністю навчального навантаження, а й комплексною взаємодією індивідуально-психологічних характеристик особистості, особливостей організації освітнього процесу та соціального контексту, який сьогодні є значною мірою нестабільним і стресогенним [2].

Одним із провідних напрямів сучасних українських досліджень є вивчення впливу воєнного стану як потужного чинника підвищення рівня ЕВ студентів. Встановлено, що умови війни спричиняють хронічне психоемоційне напруження, підвищують рівень тривожності, знижують адаптаційні можливості молоді та виснажують її психологічні ресурси, що, у свою чергу, посилює прояви емоційного виснаження та ускладнює ефективне функціонування у навчальній діяльності. У цьому контексті ЕВ розглядається як складова ширшого спектра кризових психічних станів, притаманних студентській молоді в умовах тривалої невизначеності та загрози безпеці [2].

Іншим важливим напрямом досліджень є аналіз ролі навчальної мотивації та академічного навантаження у формуванні вигорання. Українські дослідники доводять, що переважаання внутрішньої мотивації до навчання виступає чинником психологічного захисту, тоді як домінування зовнішньої мотивації, пов'язаної з оцінками, соціальним тиском або вимушеним характером навчальної діяльності, підвищує ризик розвитку ЕВ. Надмірне академічне

навантаження у поєднанні з недостатнім рівнем відновлення та психологічної підтримки розглядається як один із ключових факторів формування симптомів вигорання у студентів ЗВО [19].

Суттєву увагу у сучасних дослідженнях приділено вивченню психологічних ресурсів особистості як чинників протидії ЕВ. Особливе значення надається резилієнтності, толерантності до невизначеності, копінг-стратегіям та емоційному інтелекту. Високий рівень психологічної стійкості сприяє зниженню інтенсивності емоційного виснаження, запобігає формуванню деперсоналізації та забезпечує більш ефективну адаптацію студентів до навчальних і соціальних стресів. Таким чином, психологічні ресурси розглядаються як важливий буферний механізм у структурі подолання вигорання [20].

Окремий блок сучасних українських досліджень становить аналіз соціально-психологічних детермінант ЕВ студентів [7; 19]. До них відносять рівень соціальної підтримки, характер міжособистісних взаємин у студентському середовищі, стиль взаємодії викладачів зі здобувачами освіти, а також вплив цифрового навчального навантаження. Встановлено, що недостатня соціальна підтримка, конфліктність у взаємодіях та низький рівень емоційного включення в освітнє середовище є значущими предикторами розвитку емоційного виснаження та зниження навчальної ефективності [21].

У практико-орієнтованих дослідженнях основна увага приділяється розробці й впровадженню програм профілактики і корекції ЕВ студентської молоді. Найчастіше використовуються тренінгові програми розвитку стресостійкості, технології майндфулнес, арттерапевтичні методи, а також психоедукаційні заходи, спрямовані на формування навичок саморегуляції та підвищення рівня психологічної компетентності студентів. Такі програми спрямовані не лише на зниження проявів ЕВ, а й на формування довготривалих ресурсів психічного здоров'я [9].

Методологічно сучасні українські дослідження базуються переважно на використанні стандартизованих психодіагностичних методик, серед яких найбільш поширеним є опитувальник ЕВ К. Масlach, шкали резилієнтності (CD-

RISC), методики самоактуалізації, а також інструменти діагностики тривожності та копінг-стратегій. Для статистичної обробки даних застосовуються кореляційний аналіз Пірсона, непараметричні критерії (зокрема U-критерій Манна–Уїтні) та інші методи математичної статистики, що дозволяє виявляти значущі взаємозв'язки між рівнем ЕВ та особистісними характеристиками студентів.

Таким чином, ЕВ студентської молоді є поширеним і тенденційно зростаючим психологічним явищем, яке особливо загострюється в умовах війни. Найбільш вираженими його компонентами виступають емоційне виснаження та деперсоналізація, тоді як основними чинниками ризику є хронічний стрес, навчальне перевантаження, невизначеність майбутнього й недостатній рівень соціальної підтримки. Водночас важливими захисними факторами визначаються резилієнтність, внутрішня навчальна мотивація та сформовані конструктивні копінг-стратегії. Відтак у сучасній психологічній науці підкреслюється необхідність подальшого розвитку системи психологічного супроводу студентів ЗВО та впровадження комплексних профілактичних програм, які спрямовані на збереження й зміцнення психічного здоров'я студентської молоді.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових розвідок дозволив встановити, що феномен ЕВ більшість дослідників розглядають як складний психологічний стан, що виникає у людей, які перебувають у ситуації хронічного стресу. Він характеризується виснаженням, відчуттям безсилля, втратою мотивації й задоволення від діяльності, зниженням соціальної активності та зменшенням рівня самооцінки, а песимістичним настроєм, зниженням життєвої енергії, емоційною спустошеністю, погіршенням психічного стану загалом. Крім того, можуть виникати хронічна втома, порушення уваги, пам'яті, сну (зокрема труднощі засинання й ранні пробудження), а також особистісні зміни. У більш тяжких випадках можливий розвиток тривожно-депресивних розладів, формування залежності від психоактивних речовин й підвищення суїцидального ризику.

ЕВ студентської молоді є поширеним і тенденційно зростаючим психологічним явищем, яке особливо загострюється в умовах війни. Найбільш вираженими його компонентами виступають емоційне виснаження й деперсоналізація, тоді як основними чинниками ризику є хронічний стрес, навчальне перевантаження, невизначеність майбутнього та недостатній рівень соціальної підтримки.

Студенти-психологи є більш схильними до ЕВ, що зумовлено специфікою їх професійної підготовки, яка передбачає вивчення патопсихологічних особливостей особистості, суїцидальної поведінки та залежностей. Значна кількість міжособистісних контактів із людьми, які перебувають у складних життєвих станах, може сприяти накопиченню негативних емоційних переживань і, як наслідок, розвитку ЕВ.

Війна є потужним чинником підвищення рівня ЕВ студентів. Умови війни спричиняють хронічне психоемоційне напруження, підвищують рівень тривожності, знижують адаптаційні можливості студентської молоді та виснажують її психологічні ресурси, що, у свою чергу, посилює прояви емоційного виснаження та ускладнює ефективне функціонування у навчальній діяльності. У цьому контексті ЕВ розглядається як складова ширшого спектра кризових психічних станів, притаманних студентській молоді в умовах тривалої невизначеності та загрози безпеці. Психологічні ресурси (внутрішня мотивація, ЕІ, резилієнтність, толерантність до невизначеності, адаптивні копінг-стратегії) розглядаються як важливий буферний механізм у структурі подолання ЕВ. У зв'язку із цим у сучасній психологічній науці підкреслюється необхідність подальшого розвитку системи психологічного супроводу студентів у ЗВО та впровадження комплексних профілактичних програм, які мають бути спрямовані на збереження й зміцнення психічного здоров'я студентської молоді.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Опис вибірки та методів дослідження

З метою вивчення соціально-психологічних характеристик емоційного вигорання студентської молоді було здійснено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 51 студент 2–4 курсів спеціальності «Психологія» ЛьвДУВС, серед яких 40 жіночої статі (78,4% вибірки) та 11 чоловічої статі (21,6%). Вік опитаних коливався в межах від 18 до 23 років.

Процедура дослідження психологічних особливостей ЕВ студентів в умовах війни передбачала використання низки психодіагностичних інструментів, зокрема: опитувальника емоційного вигорання К. Масlach [14]; опитувальника «Толерантність до невизначеності» С. Баднера [14]; шкали резильєнтності (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж. Девідсона [14]; а також, методики «Індекс самоактуалізації» А. Джоунс і Р. Крендалла [14].

Далі розглянемо зазначені методики більш детально.

Методика «Опитувальник емоційного вигорання К. Масlach» (MBI) є одним із найбільш використовуваних психодіагностичних інструментів для вивчення синдрому ЕВ в професійній і навчально-професійній діяльності. В основі методики лежить концепція К. Масlach, згідно із якою ЕВ розглядається як багатовимірний психологічний феномен, що формується внаслідок хронічного стресу та надмірних емоційних навантажень і проявляється у трьох основних компонентах: емоційне виснаження, деперсоналізація (або цинічне ставлення до інших) та редукція особистісних досягнень [28].

Методика складається із низки тверджень, які оцінюються за частотою переживання відповідних станів. Результати дозволяють кількісно визначити рівень вираженості кожного із трьох компонентів вигорання та загальний профіль ЕВ особистості [14].

Доцільність застосування опитувальника К. Маслач у дослідженні особливостей ЕВ студентів-психологів в умовах війни зумовлена його високою діагностичною чутливістю до стресових і хронічно напружених ситуацій, які є характерними для сучасного освітнього середовища в Україні. Студенти-психологи як майбутні фахівці системи «людина–людина» вже на етапі навчання стикаються із підвищеним емоційним навантаженням, необхідністю емпатійної взаємодії, рефлексії власних переживань та опрацювання складного психологічного матеріалу. В умовах війни ці чинники посилюються через загальну невизначеність, психотравмувальний контекст подій, порушення звичного навчального процесу, підвищений рівень тривожності та емоційної нестабільності.

Застосування даної методики дозволяє комплексно оцінити не лише ступінь ЕВ студентів, але й виявити тенденції до емоційного відсторонення та зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності, що є особливо значущим для студентів психологічних спеціальностей. Отримані дані можуть бути використані для виявлення груп ризику щодо розвитку вигорання та розробки профілактичних і корекційних програм психологічної підтримки в умовах воєнного стресу. Таким чином, опитувальник МБІ є науково обґрунтованим, надійним і валідним інструментом для дослідження ЕВ студентів-психологів у сучасних складних соціокультурних умовах.

Шкала резильєнтності CD-RISC-10, розроблена К. Коннором і Дж. Девідсоном, є короткою валідизованою психодіагностичною методикою, призначеною для оцінки рівня психологічної резильєнтності особистості, тобто здатності ефективно адаптуватися до стрес-ситуацій, відновлюватися після труднощів і зберігати психічну рівновагу в умовах несприятливих життєвих подій. Дана шкала є скороченою версією оригінального опитувальника CD-RISC-25 і містить 10 тверджень, які відображають ключові аспекти стресостійкості, зокрема здатність долати труднощі, внутрішню стійкість, гнучкість мислення, віру у власні ресурси та здатність відновлюватися після стресу. Респонденти оцінюють кожне твердження за п'ятибальною шкалою

Лайкерта залежно від частоти або ступеня прояву відповідних характеристик у їхньому житті. Загальний показник резильєнтності визначається шляхом сумування балів, де вищі значення свідчать про більш високий рівень психологічної стійкості.

Доцільність використання CD-RISC-10 у дослідженні особливостей емоційного вигорання студентів-психологів обґрунтовується її високою діагностичною чутливістю до змін у психоемоційному стані особистості в ситуаціях хронічного стресу та травматизації. В умовах воєнного часу студенти стикаються із підвищеним рівнем тривоги, невизначеності, інформаційного навантаження та емоційного виснаження, що створює ризики розвитку вигорання. Резильєнтність виступає ключовим захисним психологічним ресурсом, який може пом'якшувати негативний вплив стрес-факторів.

Застосування CD-RISC-10 дозволяє не лише кількісно оцінити рівень психологічної стійкості студентів, але й виявити її роль як буферного механізму щодо розвитку ЕВ. Це важливо для студентів-психологів, позаяк їх майбутня професійна діяльність тісно пов'язана із постійною взаємодією із емоційно складними ситуаціями й потребує високого рівня внутрішніх ресурсів. Результати можуть бути використані для визначення груп ризику, розробки програм розвитку резильєнтності й психологічної підтримки студентської молоді в часі війни. Відтак CD-RISC-10 є надійним, валідним і практично доцільним інструментом у комплексному дослідженні психологічних ресурсів й механізмів протидії ЕВ.

Опитувальник «Толерантність до невизначеності» С. Баднера (IAS) є психодіагностичною методикою, спрямованою на визначення індивідуальних особливостей сприйняття та переживання ситуацій невизначеності, багатозначності й недостатньої структурованості життєвих обставин. У концепції С. Баднера толерантність до невизначеності розглядається як особистісна характеристика, що відображає ступінь емоційного та когнітивного прийняття ситуацій, у яких відсутня чітка інформація, передбачуваність результатів або однозначні правила дій. Відповідно, низька толерантність

проявляється у підвищеній тривожності, напруженості, прагненні до надмірної структурованості, униканні невизначених ситуацій та схильності до ригідних когнітивних схем.

Методика традиційно включає серію тверджень, які відображають ставлення особистості до новизни, складності й неоднозначності життєвих ситуацій. Респонденти оцінюють ступінь згоди із твердженнями згідно шкали Лайкерта. Загальний показник дозволяє визначити рівень толерантності або інтолерантності до невизначеності, а також окремі поведінкові та когнітивні тенденції, пов'язані з реакціями на невизначеність.

Доцільність використання опитувальника С. Баднера у дослідженні зумовлена специфікою умов війни, які характеризуються високим рівнем непередбачуваності. Війна як макросоціальний стресор значно підвищує когнітивне й емоційне навантаження на студентську молодь, зокрема на здобувачів психологічної освіти, які одночасно виступають як учасники освітнього процесу та потенційні фахівці допомагаючих професій.

Відтак толерантність до невизначеності є важливим психологічним ресурсом, що може виконувати буферну функцію щодо розвитку ЕВ. Особи із низьким рівнем толерантності частіше переживають хронічну тривогу, емоційне напруження й виснаження в умовах нестабільності, що підвищує ризик формування симптомів ЕВ. Натомість високий рівень толерантності сприяє більш адаптивному сприйняттю складних життєвих ситуацій, гнучкості мислення, ефективнішому подоланню стресу.

Застосування даної методики дозволяє у межах емпіричного дослідження виявити взаємозв'язок між рівнем толерантності до невизначеності й ЕВ студентів-психологів, а також визначити її роль як потенційного предиктора або захисного чинника психологічного благополуччя в умовах війни.

Методика «Індекс самоактуалізації» (Self-Actualization Index, SAI), розроблена А. Джоунсом і Р. Крендаллом у 1986 році, є коротким стандартизованим опитувальником, спрямованим на вимірювання рівня самоактуалізації особистості як ключового конструкта гуманістичної психології.

Теоретичною основою методики виступають ідеї А. Маслоу та К. Роджерса про прагнення людини до реалізації власного потенціалу, автономії, автентичності та психологічної зрілості. Інструмент складається з 15 тверджень, які оцінюються згідно шкали Лайкерта, що відображає ступінь їхньої згоди із кожним висловлюванням. Зміст пунктів охоплює ключові аспекти самоактуалізації: прийняття себе та інших, емоційну відкритість, автономність, незалежність від зовнішнього схвалення, здатність до глибоких міжособистісних відносин, наявність життєвої мети та орієнтацію на внутрішні цінності. Частина тверджень має зворотне кодування, що дозволяє зменшити ефект соціальної бажаності відповідей. Узагальнений показник формується шляхом підсумовування балів, де вищі значення свідчать про більш виражений рівень самоактуалізації.

Психометричні характеристики методики підтверджують її наукову валідність і надійність. Крім того, індекс демонструє очікувані зв'язки із такими психологічними змінними, як самооцінка, раціональність мислення, нейротизм й екстраверсія, а також здатність диференціювати осіб із різним рівнем самоактуалізації. Важливою перевагою є стійкість до спотворення відповідей («faking good»), що підвищує достовірність отриманих результатів у дослідницьких умовах.

Доцільність використання «Індексу самоактуалізації» у дослідженні особливостей ЕВ студентів-психологів в часі війни є теоретично й емпірично обґрунтованою. По-перше, самоактуалізація безпосередньо пов'язана із психологічною стійкістю, внутрішніми ресурсами та здатністю особистості до саморегуляції, що виступають протективними чинниками щодо розвитку ЕВ. Особи із високим рівнем самоактуалізації характеризуються більшою автономністю, усвідомленістю власних потреб і здатністю до конструктивного переживання стресу, що знижує ризик хронічного ЕВ.

По-друге, специфіка професійної підготовки студентів-психологів передбачає активне залучення до емоційно насиченої міжособистісної взаємодії, що в умовах воєнного стану посилюється додатковими стресогенними факторами: невизначеністю, тривожністю, травматичними переживаннями. У

такому контексті рівень самоактуалізації може виступати інтегральним показником особистісної зрілості та внутрішньої ресурсності, що визначає індивідуальні відмінності у схильності до вигорання.

По-третє, методика Джоунса–Крендалла є короткою та не перевантажує респондентів, що особливо важливо в умовах підвищеного психоемоційного напруження. Це дозволяє включати її до комплексних батарей психодіагностичних інструментів поряд із методиками вимірювання ЕВ, резильєнтності та толерантності до невизначеності без ризику зниження якості відповідей.

Отже, методика «Індекс самоактуалізації» є валідним, надійним і методично доцільним інструментом для дослідження внутрішніх особистісних ресурсів студентів-психологів. Її використання дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми, що опосередковують розвиток ЕВ в час війни, зокрема роль особистісної зрілості, автономії та орієнтації на самореалізацію як чинників психологічної стійкості.

Математико-статистична обробка отриманих результатів за методиками здійснювалася із застосуванням коефіцієнта кореляції Спірмена та U-критерію Манна-Уїтні.

2.2 Аналіз результатів дослідження

Результати емпіричного дослідження згідно методики (MBI) (див. табл. 2.1 та рис. 2.1), демонструють виразну структурну специфіку ЕВ у студентів-психологів, що потребує комплексного аналізу як окремих компонентів синдрому, так і інтегрального показника.

Передусім, аналіз шкали «емоційне виснаження» засвідчує відносно помірний рівень прояву даного компоненту: частка досліджуваних із середнім рівнем становить 31,3%, тоді як високий і низький рівні представлені однаково – по 11,7%. Такий розподіл може свідчити про те, що значна частина студентів перебуває у стані хронічної втоми, проте ще не досягла критичних показників емоційного виснаження. Водночас наявність групи із високим рівнем вказує на

ризик розвитку глибших дезадаптивних станів, пов'язаних із перевантаженням, емоційною напругою та впливом стресогенних чинників, зокрема умов війни та специфіки навчально-професійної підготовки психологів.

Таблиця 2.1

Результати розподілу рівнів прояву ЕВ студентів-психологів згідно методики (MBI)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Емоційне виснаження	11,7%	31,3%	11,7%
Деперсоналізація	74,5%	19,6%	5,8%
Редукція особистих досягнень	82,3%	11,7%	5,8%
Загальний показник	76,4%	17,6%	5,8%

Натомість показники за шкалою «деперсоналізація» є значно більш тривожними: домінує високий рівень (74,5%), середній та низький рівні відповідно - 19,6% і 5,8%, що засвідчує певну тенденцію до формування цинічного, відстороненого або навіть дещо негативного ставлення до інших людей, що у контексті професійного становлення майбутніх психологів є особливо критичним. Високий рівень деперсоналізації може виступати захисним механізмом у відповідь на їх емоційне перевантаження, однак водночас він знижує емпатійність, ускладнює встановлення довірливих міжособистісних контактів і може негативно впливати на професійну ідентичність.

Ще більш вираженими є результати «редукція особистих досягнень»: 82,3% студентів-психологів демонструють високий рівень показника, що вказує на певне зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності, віри у власні можливості й результативність діяльності. Лише 11,7% мають середній рівень і 5,8% – низький. Такий розподіл свідчить про домінування негативної самооцінки професійних досягнень, що може супроводжуватися почуттям некомпетентності, сумнівами у правильності обраного фаху та зниженням

навчальної мотивації. У студентському віці, де відбувається інтенсивне формування профідентичності, такі тенденції можуть мати досить довготривалі наслідки для особистісного й кар'єрного розвитку.

Інтегральний показник ЕВ підтверджує загальну несприятливу картину: високий рівень констатовано у 76,4% студентів, середній – у 17,6%, низький – лише у 5,8%. Тобто, більшість досліджуваних перебуває у стані сформованого синдрому ЕВ або на межі його повного розвитку. Важливо підкреслити, що така структура вигорання характеризується не стільки класичним домінуванням емоційного виснаження, скільки переважанням когнітивно-ціннісних і міжособистісних деформацій (деперсоналізація та редукція досягнень).

Для більш зручного сприймання отримані результати представлено у вигляді рис. 2.1.

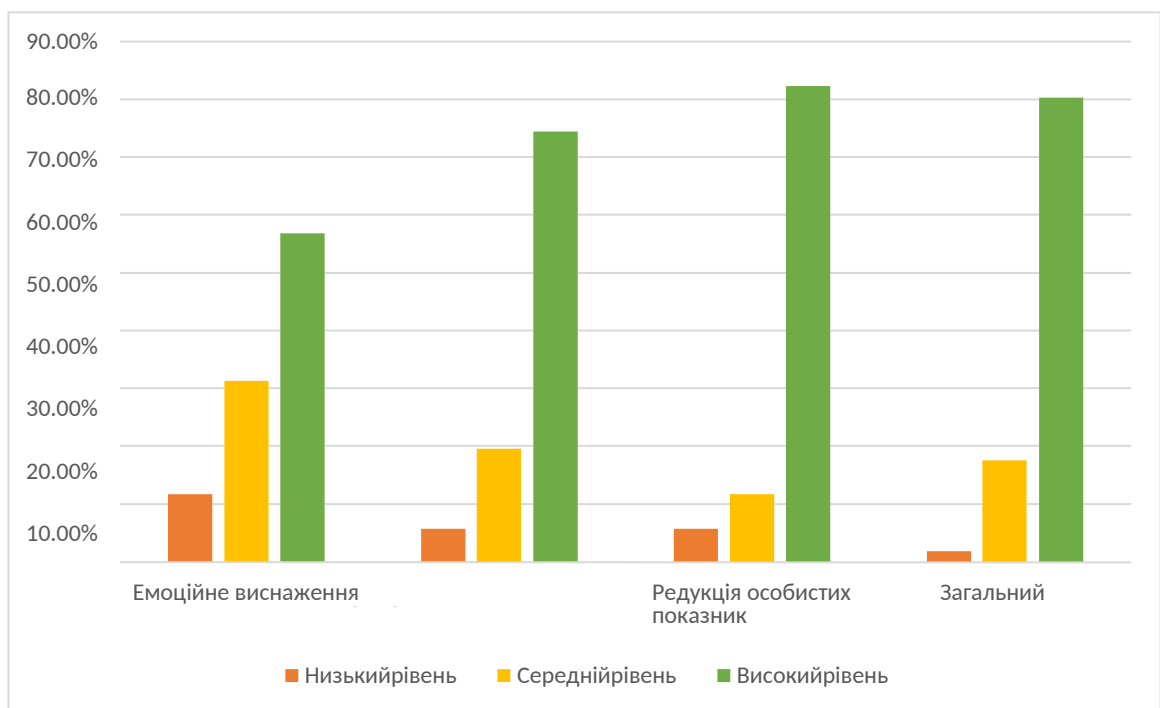


Рис.2.1 Результати згідно методики (MBI)

Узагальнюючи отримані результати, можна констатувати, що у досліджуваній вибірці студентів-психологів ЕВ має специфічний профіль: при відносно помірному рівні емоційного виснаження спостерігається критично високий рівень деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Це може

свідчити про ранню стадію розвитку вигорання, на якій емоційні ресурси ще частково збережені, однак уже відбуваються суттєві зміни у ставленні до себе та інших. Такий дисбаланс вказує на необхідність впровадження цілеспрямованих психопрофілактичних і корекційних програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, підтримку професійної самооцінки та формування адаптивних стратегій подолання стресу.

Результати дослідження толерантності до невизначеності у студентів-психологів за опитувальником С. Баднера (див. табл. 2.2 та рис. 2.2) дозволили нам виявити специфіку когнітивно-особистісного реагування на ситуації невизначеності, що є особливо значущим у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю.

Таблиця 2.2

**Результати дослідження студентів-психологів згідно методики
«Толерантність до невизначеності» С. Баднер**

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Шкали	%	%	%
Загальний показник	0%	88,2%	11,7%
Новизна проблеми	0%	98%	2%
Складність проблеми	0%	66,6%	33,3%
Нерозв'язність проблеми	11,7%	74,5%	13,7%

Аналіз загального показника толерантності до невизначеності засвідчує про домінування середнього рівня (88,2%) у переважній більшості досліджуваних, тоді як високий рівень зафіксовано лише у 11,7%, а низький рівень відсутній. Такий розподіл вказує на відносно адаптивний, але недостатньо сформований рівень здатності студентів-психологів приймати неоднозначність, невизначеність і багатоваріантність життєвих ситуацій. Відсутність низьких

показників є позитивною ознакою, що свідчить про базову готовність до взаємодії із невизначеними умовами, однак незначна частка високого рівня вказує на обмежену кількість осіб із розвиненою когнітивною гнучкістю та відкритістю до нових, нестандартних ситуацій.

Більш детальний аналіз за окремими шкалами дозволяє уточнити характер цих тенденцій. Зокрема, за шкалою «новизна проблеми» майже всі студенти-психологи (98%) демонструють середній рівень толерантності, тоді як високий рівень виявлено лише у 2%, а низький повністю відсутній. Тобто, студенти-психологи загалом здатні сприймати нові ситуації без вираженого дистресу, однак не схильні активно шукати чи приймати новизну як ресурс розвитку. Така позиція відображає скоріше обережно-адаптивну стратегію поведінки, ніж проактивну відкритість до невідомого.

За шкалою «складність проблеми» спостерігається дещо інша картина: 66,6% мають середній рівень, а досить значна частка – 33,3% – демонструє високий рівень толерантності. Відсутність низьких показників свідчить про те, що більшість студентів-психологів не схильні уникати складних завдань і здатні сприймати їх як прийнятний елемент професійної діяльності. Високий відсоток осіб із високим рівнем за цією шкалою вказує на наявність потенціалу до ефективного функціонування в умовах інтелектуальної та емоційної складності, що є важливою професійною якістю для психолога.

Водночас за шкалою «нерозв'язність проблеми» виявлено більш варіативний розподіл: 74,5% мають середній рівень, 13,7% – високий, а 11,7% – низький. Наявність групи із низьким рівнем толерантності до нерозв'язних ситуацій свідчить про те, що частина студентів-психологів відчуває труднощі у прийнятті ситуацій, які не мають однозначного або швидкого вирішення. Це може супроводжуватися підвищеною тривожністю, фрустрацією, прагненням до уникнення або надмірним контролем. У контексті майбутньої професійної діяльності психолога, де часто доводиться працювати із відкритими, неоднозначними та довготривалими проблемами клієнтів, така особливість може

виступати фактором ризику професійної дезадаптації. Для більш зручного сприймання отримані нами результати представлено у вигляді рис. 2.2.

Отже, можемо констатувати, що для досліджуваних студентів-психологів характерний переважно середній рівень толерантності до невизначеності із окремими проявами високої толерантності до складності проблем, але недостатньою готовністю до прийняття новизни та нерозв'язності. Такий профіль свідчить про наявність базових адаптаційних ресурсів, проте водночас вказує на потребу у розвитку когнітивної гнучкості, здатності витримувати невизначеність та формуванні більш зрілих стратегій реагування на ситуації, що не мають чіткої структури або передбачуваного результату. Означене набуває особливої актуальності в умовах соціальної нестабільності воєнного стану та професійних викликів, з якими стикаються майбутні психологи.

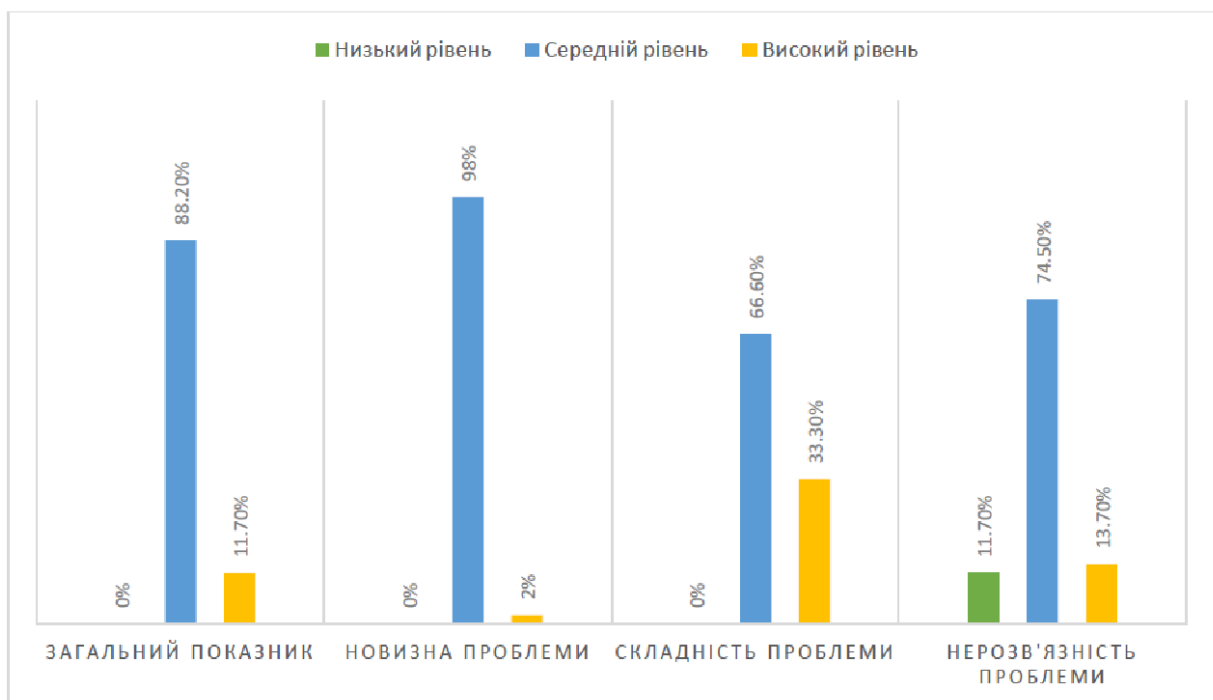


Рис. 2.2. Результати розподілу згідно методики «Толерантність до невизначеності» С. Баднер

Результати дослідження рівня резильєнтності студентів-психологів, отримані за шкалою CD-RISC-10 К. Коннора і Дж. Девідсона (див. табл. 2.3 та

рис. 2.3), дозволяють оцінити здатність майбутніх фахівців до психологічної стійкості, відновлення після стресових впливів й ефективного функціонування в умовах підвищеного емоційного навантаження. Загальна структура розподілу показників свідчить про переважання середньо-високого рівня резильєнтності у вибірці, що є важливим ресурсним фактором професійного становлення студентів-психологів.

Зокрема, встановлено, що найчисельнішу групу становлять студенти із високим рівнем резильєнтності - 33,3%, що говорить про їх розвинену здатність до подолання стрес-ситуацій, швидкого відновлення після труднощів, а також наявність внутрішніх ресурсів саморегуляції та адаптації. Такі особи, як правило, демонструють оптимістичне сприйняття життєвих подій, впевненість у власних можливостях і здатність зберігати ефективність діяльності навіть за умов невизначеності й емоційного напруження.

*Таблиця
2.3*

Результати дослідження студентів-психологів згідно опитувальника шкала резильєнтності (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж.Девідсон.

Рівень Резильєнтності	Відсоток студентів-психологів (%)
Низький	7,8%
< За середній	9,8%
Середній	19,6%
> За середній	29,4%
Високий	33,3%

Другою за чисельністю є група студентів-психологів із рівнем резильєнтності «вище за середній» (29,4%), що також свідчить про достатньо сформований адаптаційний потенціал, однак із певною варіативністю у використанні копінг-стратегій. Представники цієї групи загалом успішно

долають стресові ситуації, проте можуть проявляти ситуативну вразливість у разі тривалого або інтенсивного психоемоційного навантаження.

Середній рівень резильєнтності зафіксовано у 19,6% респондентів, що відображає помірну здатність до психологічного відновлення. Такі студенти, як правило, володіють базовими адаптаційними механізмами, однак їх ефективність значною мірою залежить від зовнішніх умов підтримки та індивідуальних ресурсів стресостійкості. У ситуаціях підвищеної складності вони можуть демонструвати зниження ефективності подолання труднощів.

Група із рівнем «нижче за середній» становить 9,8%, що вказує на наявність певних труднощів у подоланні стресових ситуацій, обмеженість адаптаційних стратегій та підвищену вразливість до емоційного виснаження. Особи цієї категорії можуть потребувати додаткової психологічної підтримки й розвитку ефективних навичок саморегуляції.

Найменш чисельною є група з низьким рівнем резильєнтності (7,8%), що є потенційно найбільш вразливою категорією у вибірці. Для таких студентів характерна знижена здатність до подолання труднощів, повільне відновлення після стресу, схильність до фіксації на негативних переживаннях та труднощі у використанні конструктивних копінг-стратегій.

Для більш зручного сприймання отримані нами результати представлено у вигляді рис. 2.3.

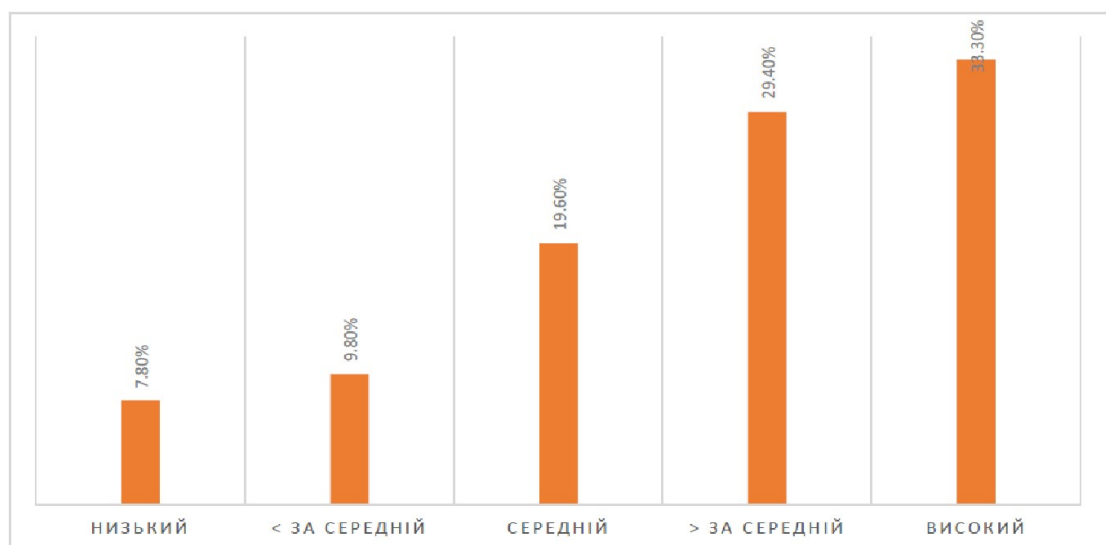


Рис.2.3 Результати дослідження студентів-психологів згідно опитувальника шкала резильєнтності (CD-RISC-10)

Отже, у вибірці студентів-психологів домінує середньо-високий рівень резильєнтності, що загалом свідчить про наявність достатнього адаптаційного потенціалу та внутрішніх ресурсів для професійного становлення. Водночас наявність груп із низькими та нижче середнього рівнями вказує на необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток стресостійкості, формування ефективних стратегій подолання труднощів та зміцнення особистісних ресурсів резильєнтності, що є особливо актуальним у контексті навчання в умовах війни.

Результати емпіричного дослідження рівня самоактуалізації студентів-психологів, отримані за методикою «Індекс самоактуалізації» А. Джоунса і Р. Крендалла, свідчать про однорідний розподіл показників у межах середнього рівня без варіативності за крайніми значеннями. Зокрема, встановлено, що 100% досліджуваних мають середній рівень самоактуалізації, тоді як низький і високий рівні не виявлені (0% відповідно).

Таблиця 2.4

Результати дослідження студентів-психологів згідно методики Індекс само актуалізації А. Джоунсі - Р. Крендалл

Рівень Самоактуаліза ції	Відсоток студентів-психологів (%)
Низький	0%
Середній	100%
Високий	0%

Такий результат може бути інтерпретований як прояв нормативного, але недостатньо диференційованого рівня особистісного розвитку студентів-психологів. Середній рівень самоактуалізації вказує на те, що респонденти

загалом мають базові передумови для саморозвитку, усвідомлення власних потреб, цінностей і потенціалу, однак ці процеси ще не досягли максимальної зрілості та інтегрованості особистості. Іншими словами, самоактуалізація перебуває на стадії становлення, що є типовим для періоду професійного навчання у ЗВО.

Відсутність високого рівня самоактуалізації свідчить про те, що у вибірці не виявлено студентів із вираженою тенденцією до повної реалізації власного особистісного потенціалу, автономності, високого рівня самоприйняття та глибокої внутрішньої мотивації до саморозвитку. Це ймовірно зумовлено як віковими особливостями студентської молоді, так і впливом зовнішніх соціальних умов, зокрема високого рівня стресогенності навчального середовища та воєнного стану, що обмежує ресурси для особистісної рефлексії та самореалізації.

Також відсутність низького рівня самоактуалізації може розглядатися як певна позитивна тенденція, тобто наявність у всіх досліджуваних певного базового рівня особистісної зрілості, мотивації до розвитку та потенціалу самореалізації. Це є важливим ресурсним чинником у контексті професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки професійна діяльність у цій сфері безпосередньо пов'язана з високим рівнем самосвідомості, рефлексивності та здатності до особистісного зростання.

Отже, досліджувана нами вибірка характеризується уніфікованим середнім рівнем самоактуалізації, що відображає нормативний, але ще не достатньо розвинений рівень особистісної зрілості. Означене вказує на необхідність створення психолого-педагогічних умов, спрямованих на стимулювання процесів самопізнання, розвиток внутрішньої мотивації до самореалізації, формування автономності й усвідомленої професійної ідентичності студентів-психологів.

З метою визначення психологічних особливостей ЕВ студентів-психологів нами було застосовано U-критерій Манна–Уїтні. Для проведення аналізу вибірку поділили на дві групи за методом квантилів: до I групи увійшли 25 %

респондентів із найвищими показниками ЕВ, до II - 25 % студентів-психологів із найнижчими значеннями цього показника. Результати статистичного аналізу, отримані за допомогою U-критерію Манна–Уїтні (див. табл. 2.5 та табл. 2.6), дозволили виявити специфіку психологічних особливостей ЕВ та толерантності до невизначеності у студентів-психологів, а також визначити наявність або відсутність достовірних міжгрупових відмінностей за досліджуваними показниками. Інтерпретація здійснювалася на основі значень U, Z та рівня статистичної значущості (p), що дало нам змогу визначити як наявність, так і відсутність достовірних міжгрупових відмінностей.

Таблиця 2.5

Особливості ЕВ студентів-психологів (U-критерій Манна-Уїтні)

	Емоц. виснаже ння	Деперс оналі зація	Ре дук ція	Заг. показ ник ЕВ	Заг. показ ник	Но визн а	Скл адні сть	Нерозв. проблем	Рів ень	Рів ень
U Манна-Уїтні	32,500	19,500	74,500	0,000	59,000	75,000	64,500	61,500	67,000	70,500
W Вилкоксона	123,500	110,500	165,50	91,000	150,00	166,000	155,500	152,500	158,000	161,500
Z	-2,671	-3,346	-0,515	-4,351	-1,311	-0,489	-1,031	-1,185	-0,900	-0,721
Асимп. знач. (двухстор оння)	0,008	0,001	0,607	0,000	0,190	0,625	0,303	0,236	0,368	0,471
Точне знач. [2* (1- ст.знач.)]	,006 ^b	,000 ^b	,614 ^b	,000 ^b	,204 ^b	,650 ^b	,311 ^b	,243 ^b	,390 ^b	,479 ^b

Примітка: Відмінності є достовірними, якщо U ємп нижче чи рівний U0,05 і тим більш достовірними, якщо Uємп є нижче чи рівний критичному значенню U 0,01

Критичні значення для $U_{кр}=39, p \leq 0,01; U_{кр}=51, p \leq 0,05$. (табл.2.6).

Таблиця 2.6

Критичні значення для Uкр

Uкр	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
39	51

Передусім, встановлено статистично значущі відмінності за ключовими компонентами синдрому ЕВ. Зокрема, за шкалою «емоційне виснаження» виявлено достовірні розбіжності між

групами ($U = 32,500$; $Z = -2,671$; $p = 0,008$; точне $p = 0,006$), що перевищує рівень значущості $p \leq 0,01$. Це засвідчує істотну різницю у рівні емоційного виснаження, яка може бути зумовлена різною інтенсивністю навчального навантаження, індивідуальними ресурсами стресостійкості або специфікою адаптації до професійної підготовки.

Ще більш виражені статистично-значущі відмінності зафіксовано згідно шкали «деперсоналізація» ($U = 19,500$; $Z = -3,346$; $p = 0,001$; точне $p = 0,000$), що також відповідає рівню значущості $p \leq 0,01$. Це є одним із найсильніших ефектів у дослідженні та вказує на суттєві розбіжності у формуванні емоційного відсторонення, цинічного або формального ставлення до інших людей. У контексті професійного становлення психологів це має особливу вагу, оскільки деперсоналізація безпосередньо впливає на емпатійність та якість міжособистісної взаємодії. Внаслідок перевантаження й стресових чинників у студентів-психологів спостерігається зниження емоційного фону, певна байдужість та відчуття внутрішнього спустошення. Як результат, вони відчують брак енергії для спілкування із оточенням. Дефіцит ресурсів для соціальної взаємодії, своєю чергою, призводить до посилення дистанціювання й відстороненості, зокрема у стосунках із одногрупниками й викладачами, що відтак може знижувати успішність навчальної діяльності.

Також виявлено високодостовірні відмінності за інтегральним показником ЕВ ($U = 0,000$; $Z = -4,351$; $p = 0,000$), що однозначно відповідає критерію $p \leq 0,01$. Нульове значення U свідчить про максимально можливу статистичну розбіжність між групами, що може вказувати на наявність однієї групи з критично високим

рівнем вигорання та іншої, із істотно нижчими показниками. Це дозволяє зробити висновок про принципову різницю у рівні сформованості синдрому ЕВ між порівнюваними вибірками студентів-психологів.

Натомість за шкалою «редукція особистих досягнень» статистично-значущих відмінностей не виявлено ($U = 74,500$; $Z = -0,515$; $p = 0,607$), оскільки значення p перевищує допустимий рівень значущості. Це засвідчує відносну однорідність студентів у сприйнятті власної професійної ефективності та рівня досягнень.

Аналогічно, за інтегральними показниками толерантності до невизначеності («новизна» – $U = 75,000$; $p = 0,625$; «складність» – $U = 64,500$; $p = 0,303$; «нерозв'язність проблем» – $U = 61,500$; $p = 0,236$; загальні показники – $U = 67,000$; $p = 0,368$; $U = 70,500$; $p = 0,471$) статистично-значущих відмінностей не виявлено. Усі значення p перевищують критичні рівні ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$), що засвідчує відсутність суттєвих міжгрупових розбіжностей за цими характеристиками.

Порівняння із критичними значеннями U (Укр = 39 при $p \leq 0,01$; Укр = 51 при $p \leq 0,05$) підтверджує, що статистично значущими є лише ті показники, де емпіричні значення U є нижчими за критичні (деперсоналізація, емоційне виснаження загальний показник ЕВ). Інші змінні не досягають критичних рівнів, що підтверджує їх статистичну незначущість.

Отже, можемо констатувати, що ЕВ у студентів-психологів має диференційований характер: найбільш чутливими до групових відмінностей є емоційне виснаження, деперсоналізація та інтегральний рівень ЕВ, тоді як редукція особистих досягнень й показники толерантності до невизначеності

залишаються відносно стабільними. Тобто, ключові прояви ЕВ формуються нерівномірно й можуть бути пов'язані із різними психологічними механізмами, що потребує подальшого диференційованого аналізу та розробки цільових психопрофілактичних програм.

Наступним етапом дослідження стало встановлення кореляційних зв'язків із використанням коефіцієнта Спірмена. Отримані результати кореляційного аналізу, подані в таблиці 2.7, дозволили простежити особливості взаємозв'язків між показниками ЕВ та компонентами толерантності до невизначеності у студентів-психологів. Загалом виявлені зв'язки мають переважно слабкий характер, однак окремі із них досягають рівня статистичної значущості, що уможлиблює їх змістовну інтерпретацію.

Таблиця 2.7

Результати кореляційного аналізу між показниками ЕВ та толерантності до невизначеності студентів-психологів

	Новизна	Складність	Нерозв'язність	Загальний показник
Загальний показник ЕВ	,132	,201	,160	,325*
Емоційне виснаження	,215	-,006	,194	,335*
Деперсоналізація	,147	-,009	,049	,208
Редукція особистих досягнень	,100	-,146	-,066	,074

Примітка –**– $p \leq 0.01$, *– $p \leq 0.05$

Зокрема, встановлено статистично-значущий позитивний кореляційний зв'язок між загальним показником ЕВ й загальним показником толерантності до невизначеності ($r = 0,325$; $p \leq 0,05$). Тобто, зі зростанням здатності студентів приймати й витримувати невизначеність може паралельно посилюватися загальний рівень ЕВ. Такий результат може загалом виглядати дещо нетиповим із позиції класичних уявлень, однак у контексті сучасних реалій,

зокрема умов воєнного стану й високої інформаційної й професійної невизначеності, він може бути інтерпретований як відображення підвищеного психологічного навантаження. Ймовірно, студенти-психологи, які краще витримують невизначеність, частіше опиняються в ситуаціях тривалого емоційного включення, що поступово призводить до виснаження ресурсів.

Аналогічна тенденція простежується і на рівні окремих компонентів ЕВ. Так, емоційне виснаження має значущий позитивний зв'язок із загальним показником толерантності до невизначеності ($r = 0,335$; $p \leq 0,05$). Тобто, вищий рівень здатності приймати новизну, складність і нерозв'язність ситуацій супроводжується посиленням емоційного виснаження. Зокрема, позитивний зв'язок із показником «новизна» ($r = 0,215$) та «нерозв'язаність проблем» ($r = 0,194$) хоча й не є статистично значущим, проте демонструє тенденцію до зростання емоційного виснаження в умовах постійного зіткнення із новими та невизначеними ситуаціями. Водночас від'ємний, але дуже слабкий зв'язок із «складністю» ($r = -0,006$) свідчить про відсутність вираженої залежності між цими змінними.

Щодо деперсоналізації, виявлено слабкі позитивні кореляції із усіма компонентами толерантності до невизначеності ($r = 0,147$; $r = -0,009$; $r = 0,049$ відповідно), які не досягають рівня статистичної значущості. Ймовірно, що формування цинічного чи відстороненого ставлення до інших у студентів-психологів не має вираженого прямого зв'язку зі здатністю приймати невизначеність, а, ймовірно, зумовлюється іншими чинниками, зокрема рівнем

емоційної підтримки, особистісними ресурсами або специфікою навчально-професійного навантаження.

Редукція особистих досягнень не демонструє також статистично значущих зв'язків із показниками толерантності до невизначеності, позаяк коефіцієнти є слабкими та переважно негативними (зокрема $r = -0,146$ із «складністю» та $r = -0,066$ із «нерозв'язністю»), що може свідчити про тенденцію до незначного зниження суб'єктивної оцінки власної ефективності в умовах сприйняття ситуацій як складних або невизначених, однак ця тенденція не має достатньої вираженості для однозначних висновків.

Отже, результати кореляційного аналізу засвідчили наявність окремих статистично-значущих зв'язків між толерантністю до невизначеності та ЕВ, зокрема його загальним рівнем й емоційним виснаженням. Водночас більшість інших зв'язків мають слабкий характер і не досягають рівня статистичної значущості, що може вказувати на багатофакторну природу феномену ЕВ студентів-психологів. Отримані дані дозволяють припустити, що толерантність до невизначеності в умовах підвищеного стресового навантаження може виступати не лише ресурсним, але й амбівалентним чинником, який по-різному пов'язаний із окремими компонентами ЕВ.

Результати подані в таблиці 2.8, відображають особливості взаємозв'язку між емоційним вигоранням та резильєнтністю у студентів-психологів. Отримані дані загалом демонструють наявність позитивних кореляційних зв'язків різного ступеня вираженості, серед яких окремі досягають статистичної значущості, що потребує змістовного аналізу в контексті досліджуваної вибірки та умов навчання.

Таблиця
2.8

**Результати кореляційного аналізу між показниками ЕВ й
резильєнтності студентів-психологів**

	Шкала резильєнтності
--	-----------------------------

Загальний показник ЕВ	,167
Емоційне виснаження	,492**
Деперсоналізація	,172
Редукція особистих досягнень	,340*

Примітка – ** – $p \leq 0.01$, * – $p \leq 0.05$

Найбільш виражений і статистично значущий зв'язок виявлено між емоційним виснаженням і резильєнтністю ($r = 0,492$; $p \leq 0,01$). Це вказує на досить сильну пряму залежність між рівнем психологічної стійкості та переживанням емоційного виснаження у студентів-психологів. Подібний результат на перший погляд виглядає парадоксальним, оскільки у класичних теоретичних моделях резильєнтність розглядається як чинник, що знижує ризик вигорання. Однак у контексті даного дослідження цей зв'язок може бути інтерпретований як відображення специфіки адаптаційних процесів у складних життєвих умовах, зокрема в умовах тривалого стресу та невизначеності. Ймовірно, студенти-психологи із більш високою резильєнтністю частіше залучаються до активного подолання стресових ситуацій, що, із одного боку, дозволяє їм ефективніше функціонувати, але із іншого, супроводжується значними емоційними витратами, які накопичуються у вигляді виснаження. Вища резильєнтність студентів-психологів допомагає їм утримуватися на досить позитивному рівні психологічного функціонування навіть в надто складних умовах, однак це приводить переважно до емоційної спустошеності, зростання втоми, апатії.

Подібна, хоча й менш виражена тенденція спостерігається і щодо редукції особистих досягнень, яка також має статистично-

значущий позитивний зв'язок із резильєнтністю ($r = 0,340$; $p \leq 0,05$). Тобто, навіть за наявності високої психологічної стійкості студенти-психологи іноді схильні знижувати суб'єктивну оцінку власної професійної ефективності. Ймовірно, це пов'язано із високими вимогами до себе, характерними для майбутніх психологів, а також із підвищеним рівнем рефлексивності, який може посилювати критичне сприйняття власних досягнень.

Щодо деперсоналізації, виявлено слабкий позитивний, але статистично незначущий зв'язок із резильєнтністю ($r = 0,172$). Це дозволяє припустити, що формування відстороненого або формалізованого ставлення до інших не має чіткої залежності від рівня психологічної стійкості та, ймовірно, визначається іншими чинниками, такими як емоційне перевантаження, міжособистісний досвід або особливості професійної підготовки.

Загальний показник ЕВ також демонструє слабкий позитивний зв'язок із резильєнтністю ($r = 0,167$), який не досягає рівня статистичної значущості. Це вказує на відсутність прямої лінійної залежності між цими інтегральними показниками у вибірці, однак не виключає складних опосередкованих або нелінійних взаємозв'язків між ними.

Таким чином, результати кореляційного аналізу засвідчують, що резильєнтність у студентів-психологів у даних умовах не виступає однозначним захисним чинником щодо ЕВ. Навпаки, виявлені позитивні зв'язки можуть свідчити про те, що висока психологічна стійкість супроводжується активною залученістю до подолання складних ситуацій, що в умовах тривалого стресу може призводити до накопичення емоційного виснаження та окремих проявів вигорання. Отримані дані підкреслюють складний, неоднозначний характер взаємодії між резильєнтністю та професійно-емоційним благополуччям майбутніх психологів.

Результати кореляційного аналізу, подані в таблиці 2.9, відображають особливості взаємозв'язку між показниками ЕВ та рівнем самоактуалізації у

студентів-психологів. Загалом отримані коефіцієнти кореляції є дуже слабкими та не досягають рівня статистичної значущості, що свідчить про відсутність виражених лінійних зв'язків між досліджуваними змінними у межах даної вибірки.

Зокрема, емоційне виснаження має дуже слабкий негативний зв'язок із самоактуалізацією ($r = -0,064$). Це може вказувати на досить незначну тенденцію до незначного зниження рівня самоактуалізації за умов підвищення емоційного виснаження, однак настільки низьке значення коефіцієнта не дозволяє говорити про стійку закономірність. Ймовірно, у студентів-психологів навіть за наявності емоційного перевантаження зберігається потенціал до особистісного розвитку та самореалізації, що нівелює прямий негативний вплив виснаження на самоактуалізаційні процеси.

Таблиця 2.9

**Результати кореляційного аналізу між показниками ЕВ
самоактуалізації студентів-психологів**

	Шкала самоактуалізації
Емоційне виснаження	-,064
Деперсоналізація	,102
Редукція особистих досягнень	,019
Загальний показник ЕВ	-,121

Таким чином, результати засвідчують відсутність виражених статистично значущих зв'язків між самоактуалізацією та ЕВ у студентів-психологів. Це підкреслює відносну автономність процесів особистісної самоактуалізації та формування ЕВ в умовах сучасного навчально-професійного середовища, а також про можливу опосередкованість їхнього взаємозв'язку іншими психологічними чинниками.

Отже, результати проведеного нами емпіричного дослідження засвідчують, що найбільш вираженими проявами ЕВ у студентів-психологів є

емоційне виснаження й деперсоналізація. Встановлено, що ЕВ студентів пов'язане із рівнем толерантності до невизначеності. Емоційне виснаження як складова ЕВ має взаємозв'язок із толерантністю до невизначеності й рівнем резильєнтності. Редукція особистих досягнень як показник ЕВ також пов'язана із рівнем резильєнтності особистості. Водночас, не виявлено статистично-значущих зв'язків деперсоналізації як складової ЕВ із показниками толерантності до невизначеності й рівнем резильєнтності. Крім того, не встановлено статистично-значущих зв'язків між ЕВ, його компонентами і самоактуалізацією особистості.

2.3 Рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у студентів-психологів

Профілактика ЕВ у студентів-психологів є важливим напрямом психолого-педагогічного супроводу, оскільки саме ця професійна група в процесі навчання поєднує інтенсивне емоційне навантаження, високі вимоги до рефлексії, емпатійності та постійного саморозвитку. У контексті сучасних соціокультурних умов, зокрема тривалого стресового впливу воєнного стану, ризики формування синдрому ЕВ у студентської молоді значно зростають, що зумовлює необхідність системної профілактичної роботи на рівні ЗВО та індивідуальної психологічної саморегуляції.

Одним із ключових напрямів профілактики є формування у студентів навичок психоемоційної саморегуляції, що передбачає опанування технік керування стресом, зокрема дихальних вправ, м'язової релаксації, майндфулнес-практик та елементів когнітивно-поведінкової самодопомоги (детальніше див. додаток А). Регулярне використання таких методів сприяє зниженню рівня емоційного напруження, стабілізації психофізіологічного стану та підвищенню стресостійкості [22].

Важливе значення має розвиток у студентів навичок тайм-менеджменту та раціональної організації навчальної діяльності. Оптимальне планування навчального навантаження, зміна видів діяльності, дотримання систематичного

режиму праці й відпочинку дозволяють запобігати хронічній перевтомі, яка є одним із провідних чинників ЕВ. Доцільним є формування у студентів усвідомлення меж власних ресурсів, навчання умінню відмовлятися від надмірних зобов'язань без почуття провини [31].

Особливо важливим є розвиток соціальної підтримки як ресурсу профілактики вигорання. Участь у групах взаємопідтримки, навчальних тренінгах, супервізійних та інтервізійних зустрічах сприяє зниженню рівня ізоляції, нормалізації емоційних переживань та формуванню відчуття професійної належності. В умовах підготовки студентів-психологів особливого значення набуває створення безпечного освітнього середовища, в якому студенти можуть відкрито обговорювати труднощі без страху оцінювання [8].

Окремий напрям профілактики пов'язаний із розвитком рефлексивних здібностей та професійної самосвідомості. Регулярна рефлексія власних емоційних станів, аналіз навчального й практичного досвіду, ведення щоденника самоспостереження сприяють ранньому виявленню ознак емоційного виснаження та формуванню навичок самокорекції. Важливо також формувати у студентів адекватну професійну ідентичність, що ґрунтується на реалістичних очікуваннях щодо майбутньої діяльності, розумінні її емоційної складності та прийнятті необхідності постійного відновлення ресурсів.

Суттєвим профілактичним чинником ЕВ виступає підтримка фізичного здоров'я, оскільки психоемоційний стан безпосередньо пов'язаний із соматичним благополуччям. Достатній сон, регулярна фізична активність, збалансоване харчування й дотримання режиму відпочинку сприяють підвищенню загальної резистентності організму до стресових впливів.

Таким чином, профілактика ЕВ у студентів-психологів повинна мати комплексний характер і включати розвиток індивідуальних копінг-стратегій, формування навичок саморегуляції, оптимізацію навчального навантаження, посилення соціальної підтримки й створення умов для професійно-особистісного розвитку. Реалізація розроблених нами рекомендацій сприятиме збереженню

психологічного благополуччя студентів й підвищенню ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

Висновки до розділу 2

Результати емпіричного дослідження показали, що у вибірці студентів-психологів ЕВ має специфічний профіль: при відносно помірному рівні емоційного виснаження спостерігається критично високий рівень деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Це може свідчити про ранню стадію розвитку вигорання, на якій емоційні ресурси ще частково збережені, однак уже відбуваються суттєві зміни у ставленні до себе та інших. Такий дисбаланс вказує на необхідність впровадження цілеспрямованих психопрофілактичних і корекційних програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, підтримку професійної самооцінки та формування адаптивних стратегій подолання стресу.

Для досліджуваних студентів-психологів характерний переважно середній рівень толерантності до невизначеності із окремими проявами високої толерантності до складності проблем, але недостатньою готовністю до прийняття новизни та нерозв'язності. Такий профіль свідчить про наявність базових адаптаційних ресурсів, проте водночас вказує на потребу у розвитку когнітивної гнучкості, здатності витримувати невизначеність й формуванні більш зрілих стратегій реагування на ситуації, що не мають чіткої структури або передбачуваного результату. У вибірці студентів-психологів домінує середньо-високий рівень резильєнтності, що загалом свідчить про наявність достатнього адаптаційного потенціалу та внутрішніх ресурсів для професійного становлення. Водночас наявність груп із низькими та нижче середнього рівнями вказує на необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток стресостійкості, формування ефективних стратегій подолання труднощів та зміцнення особистісних ресурсів резильєнтності, що є особливо актуальним у контексті навчання в умовах війни.

Досліджувана нами вибірка характеризується уніфікованим середнім рівнем самоактуалізації, що відображає нормативний, але ще не достатньо розвинений рівень особистісної зрілості. Означене вказує на необхідність створення психолого-педагогічних умов, спрямованих на стимулювання процесів самопізнання, розвиток внутрішньої мотивації до самореалізації, формування автономності й усвідомленої професійної ідентичності студентів-психологів.

З метою визначення психологічних особливостей ЕВ студентів-психологів нами було застосовано U-критерій Манна-Уїтні. Для проведення аналізу вибірку поділили на дві групи за методом квантилів: до I групи увійшли 25 % респондентів із найвищими показниками ЕВ, до II - 25 % студентів-психологів із найнижчими значеннями цього показника. Встановлено, що ЕВ у студентів-психологів має диференційований характер: найбільш чутливими до групових відмінностей є емоційне виснаження, деперсоналізація та інтегральний рівень ЕВ, тоді як редукція особистих досягнень й показники толерантності до невизначеності залишаються відносно стабільними. Тобто, ключові прояви ЕВ формуються нерівномірно й можуть бути пов'язані із різними психологічними механізмами, що потребує подальшого диференційованого аналізу та розробки цільових психопрофілактичних програм.

На основі результатів кореляційного аналізу встановлено, що ЕВ студентів пов'язане із рівнем толерантності до невизначеності. Емоційне виснаження як складова ЕВ має взаємозв'язок із толерантністю до невизначеності й рівнем резильєнтності. Редукція особистих досягнень як показник ЕВ також пов'язана із рівнем резильєнтності особистості. Водночас, не виявлено статистично-значущих зв'язків деперсоналізації як складової ЕВ із показниками толерантності до невизначеності й рівнем резильєнтності. Крім того, не встановлено статистично-значущих зв'язків між ЕВ, його компонентами і самоактуалізацією особистості.

Нами розроблено рекомендації щодо профілактики ЕВ у студентів-психологів. Психологічна профілактика ЕВ у студентів-психологів повинна мати

комплексний характер і включати розвиток індивідуальних копінг-стратегій, формування навичок саморегуляції, оптимізацію навчального навантаження, посилення соціальної підтримки й створення умов для професійно-особистісного розвитку. Реалізація розроблених нами рекомендацій сприятиме збереженню психологічного благополуччя студентів й підвищенню ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових розвідок дозволив встановити, що феномен ЕВ більшість дослідників розглядають як складний психологічний стан, що виникає у людей, які перебувають у ситуації хронічного стресу. Він характеризується виснаженням, відчуттям безсилля, втратою мотивації й задоволення від діяльності, зниженням соціальної активності та зменшенням рівня самооцінки, а песимістичним настроєм, зниженням життєвої енергії, емоційною спустошеністю, погіршенням психічного стану загалом. Крім того, можуть виникати хронічна втома, порушення уваги, пам'яті, сну (зокрема труднощі засинання й ранні пробудження), а також особистісні зміни. У більш тяжких випадках можливий розвиток тривожно-депресивних розладів, формування залежності від психоактивних речовин й підвищення суїцидального ризику.

ЕВ студентської молоді є поширеним і тенденційно зростаючим психологічним явищем, яке особливо загострюється в умовах війни. Найбільш вираженими його компонентами виступають емоційне виснаження й деперсоналізація, тоді як основними чинниками ризику є хронічний стрес, навчальне перевантаження, невизначеність майбутнього та недостатній рівень соціальної підтримки.

Студенти-психологи є більш схильними до ЕВ, що зумовлено специфікою їх професійної підготовки, яка передбачає вивчення патопсихологічних особливостей особистості, суїцидальної поведінки та залежностей. Значна кількість міжособистісних контактів із людьми, які перебувають у складних життєвих станах, може сприяти накопиченню негативних емоційних переживань і, як наслідок, розвитку ЕВ.

Війна є потужним чинником підвищення рівня ЕВ студентів. Умови війни спричиняють хронічне психоемоційне напруження, підвищують рівень тривожності, знижують адаптаційні можливості студентської молоді та виснажують її психологічні ресурси, що, у свою чергу, посилює прояви емоційного виснаження та ускладнює ефективне функціонування у навчальній

діяльності. У цьому контексті ЕВ розглядається як складова ширшого спектра кризових психічних станів, притаманних студентській молоді в умовах тривалої невизначеності та загрози безпеці. Психологічні ресурси (внутрішня мотивація, ЕІ, резилієнтність, толерантність до невизначеності, адаптивні копінг-стратегії) розглядаються як важливий буферний механізм у структурі подолання ЕВ. У зв'язку із цим у сучасній психологічній науці підкреслюється необхідність подальшого розвитку системи психологічного супроводу студентів у ЗВО та впровадження комплексних профілактичних програм, які мають бути спрямовані на збереження й зміцнення психічного здоров'я студентської молоді.

Результати емпіричного дослідження показали, що у вибірці студентів-психологів ЕВ має специфічний профіль: при відносно помірному рівні емоційного виснаження спостерігається критично високий рівень деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Це може свідчити про ранню стадію розвитку вигорання, на якій емоційні ресурси ще частково збережені, однак уже відбуваються суттєві зміни у ставленні до себе та інших. Для досліджуваних студентів-психологів характерний переважно середній рівень толерантності до невизначеності із окремими проявами високої толерантності до складності проблем, але недостатньою готовністю до прийняття новизни та нерозв'язності. Такий профіль свідчить про наявність базових адаптаційних ресурсів, проте водночас вказує на потребу у розвитку когнітивної гнучкості, здатності витримувати невизначеність й формуванні більш зрілих стратегій реагування на ситуації, що не мають чіткої структури або передбачуваного результату. У вибірці студентів-психологів домінує середньо-високий рівень резильєнтності, що загалом свідчить про наявність достатнього адаптаційного потенціалу та внутрішніх ресурсів для професійного становлення. Водночас наявність груп із низькими та нижче середнього рівнями вказує на необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток стресостійкості, формування ефективних стратегій подолання труднощів та зміцнення особистісних ресурсів резильєнтності, що є особливо актуальним у контексті навчання в умовах війни. Досліджувана нами вибірка характеризується

уніфікованим середнім рівнем самоактуалізації, що відображає нормативний, але ще не достатньо розвинений рівень особистісної зрілості.

У результаті порівняльного аналізу (U-критерій Манна–Уїтні) встановлено, що ЕВ у студентів-психологів має диференційований характер: найбільш чутливими до групових відмінностей є емоційне виснаження, деперсоналізація та інтегральний рівень ЕВ, тоді як редукція особистих досягнень й показники толерантності до невизначеності залишаються відносно стабільними. Тобто, ключові прояви ЕВ формуються нерівномірно й можуть бути пов'язані із різними психологічними механізмами, що потребує подальшого диференційованого аналізу та розробки цільових психопрофілактичних програм. На основі результатів кореляційного аналізу встановлено, що ЕВ студентів пов'язане із рівнем толерантності до невизначеності. Емоційне виснаження як складова ЕВ має взаємозв'язок із толерантністю до невизначеності й рівнем резильєнтності. Редукція особистих досягнень як показник ЕВ також пов'язана із рівнем резильєнтності особистості. Водночас, не виявлено статистично-значущих зв'язків деперсоналізації як складової ЕВ із показниками толерантності до невизначеності й рівнем резильєнтності. Крім того, не встановлено статистично-значущих зв'язків між ЕВ, його компонентами і самоактуалізацією особистості. Результати дослідження підкреслюють необхідність впровадження цілеспрямованих психопрофілактичних і корекційних програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, підтримку професійної самооцінки та формування адаптивних стратегій подолання стресу.

Нами розроблено рекомендації щодо профілактики ЕВ у студентів-психологів. Психологічна профілактика ЕВ у студентів-психологів повинна мати комплексний характер і включати розвиток індивідуальних копінг-стратегій, формування навичок саморегуляції, оптимізацію навчального навантаження, посилення соціальної підтримки й створення умов для професійно-особистісного розвитку. Реалізація розроблених нами рекомендацій сприятиме збереженню

психологічного благополуччя студентів й підвищенню ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буганова О. І. Формування синдрому емоційного вигорання у майбутніх психологів як педагогічна проблема. Педагогічний дискурс. 2018. № 23. С. 5–14.
2. Болібрук К. В., Марченко О. М. Особливості емоційного вигорання студентів, які займаються спортом, в контексті мотивації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 31. С. 21–26.
3. Гірняк К. М. Причини емоційного вигорання особистості: теоретичний аспект управління. Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Гжицького. 2015. Т. 17. № 1(4). С. 183–188.
4. Гнатюк М. М., Міщенко Н. І. Емоційне вигорання у студентів медичного вузу: вплив факторів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2018. № 68. С. 40–44.
5. Ігнатов В. В. Психологічні особливості емоційного вигорання у студентському віці. 2013. 71 с.
6. Луценко Н. Емоційне вигорання як прояв професійного вигорання педагогічних працівників. Схід. 2019. № 1(159). С. 28–34.
7. Мудрик А. Б. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. Освіта регіону. 2013. № 3. С. 238–242.
8. Паламар Б. І., Грузєва Т. С., Паламар С. П. та ін. Ризик формування синдрому емоційного вигорання у студентів з точки зору громадського здоров'я. Клінічна та профілактична медицина. 2020. № 3(12). С. 12–18.
9. Панасюк Н. Профілактика емоційного вигорання серед студентів. Психологія національної безпеки : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Львів, 2017). С. 123.
10. Пастух Л. В. Розвиток психологічної компетентності керівників навчальних закладів освіти з попередження синдрому «професійного

- вигорання» педагогів у післядипломній освіті. Проблеми сучасної психології. 2018. № 39. С. 231–243.
11. Помиткіна Л., Ковалькова Т. Проблема емоційного вигорання студентів. Український науковий вісник: Соціальна психологія. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2008. № 6(32). С. 94–101.
 12. Психологічний словник-довідник / за ред. С. Д. Максименка, В. П. Зінченка. Київ : Українська енциклопедія, 2000. 960 с.
 13. Психологічний словник / за ред. С. В. Склярова, Т. В. Яблонської, А. І. Єфіменко. Київ : Основа, 2014. 768 с.
 14. Психологу для роботи: діагностичні методики / уклад. М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Ужгород, 2012. 616 с.
 15. Сельє Г. Стрес без дистресу / пер. з англ.; за ред. Є. М. Крепса. Рига, 1992. 109 с.
 16. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2017. № 27. С. 77–81.
 17. Стаднюк Л. А. та ін. Синдром емоційного вигорання: фактори виникнення і попередження. Вісник наукових досліджень. 2017. № 1. С. 145–149.
 18. Хазратова Н. В. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. статей / за ред. Т. М. Титаренко. Львів, 2001.
 19. Шостак І. Є. Емоційне вигорання у студентів вищих навчальних закладів як проблема сучасної освіти. Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. 2015. № 226. С. 148–153.
 20. Шевякова І.П., Ходоренко Д.В. Дослідження обізнаності молоді з питань тривожних станів та їх профілактики під час війни. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Педагогічна та вікова психологія Том 35 (74) № 3 2024. С.75-81.
 21. Шестопал І. А., Ткаченко Д. В., Сайко Д. С. Дослідження стану тривоги студентської молоді в період російсько-української війни. Наукові

- записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 72–77.
22. Яворовська Л. М. та ін. Психологічні особливості студентського віку : навч.-метод. посіб. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013.
 23. Ясточкіна І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2014. № 1, 173-180 с.
 24. Adizov N. Psychological Characteristics of Primary School Students of General Secondary School. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*. 2022. Vol. 8. P. 218-221.
 20. Barbosa M. L. et al. Burnout prevalence and associated factors among Brazilian medical students. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*. 2018. Vol. 14. P. 188.
 21. Connor K. M., Davidson J. R. Development of a new resilience scale: the Connor–Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18. P. 76–82.
 22. Hobfoll S. E., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research* / ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach. P. 638–646.
 23. Jacobs S. R., Dodd D. K. Student burnout as a function of personality and social support.
 24. Jones R., Crandall R. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1986. Vol. 12. P. 63–73.
 25. Jiménez-Ortiz J. L. et al. Emotional exhaustion, burnout, and perceived stress in dental students. *Journal of International Medical Research*. 2019. Vol. 47(9). P. 4251–4259.
 26. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15(2). P. 103–111.

27. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout . *Journal of Occupational Behaviour*. 1981. Vol. 2(2). P. 99–113.
28. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422.
29. Walters, E. E. (1994). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSMIV disorders in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51(1), 8–19.
30. Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning: A re-interpretation of conditioning and problem solving. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 50–66. Pols H, Oak S. War & military mental health: the US psychiatric response in the 20th century. *Am J Public Health*. 2007 Dec;97(12):2132-42.
31. Rochelle L. Frounfelker, Nargis Islam, Joseph Falcone, Jordan Farrar, Chekufa Ra, Cara M. Antonaccio, Ngozi Enelamah and Theresa S. Betancour. Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas. *International Review of the Red Cross* (2019), 101 (911), 481–506.
32. Children and war. 83. Spielberger C. D. *Anxiety : Current trends in theory and research* , 1972. Vol.1
33. Spielberger, C. D. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Mind Garden.1989.
34. Intelligence: The Role of Anxiety in the Use of Emotional Information. *International Journal of Stress Management*, 4(3), 185–204.
35. World Health Organization. Scaling-up mental health and psychosocial services in war-affected regions: best practices from Ukraine. 2022. Available from: <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/scaling-up-mental>
36. Partido B. B., Owen J. Relationship between emotional intelligence, stress, and burnout among dental hygiene students. *Journal of Dental Education*. 2020. Vol. 84(8). P. 864–870.

37. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and future research. *Human Relations*. 1982. Vol. 35(4). P. 283–305.
38. Storlie F. Burnout: The elaboration of a concept. *American Journal of Nursing*. 1974. December. P. 2108–2111.
39. Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 2009. Vol. 14(3). P. 204–220.
40. Zeidner, M., & Matthews, G. (1990). Cognitive Anxiety and Emotional
41. Zinbarg, R. E., et al. (1997). The structure of anxiety and its relation to selfreport measures of anxiety in children. *Psychological Assessment*, 9(4), 461–469.
42. Zimmermann L. et al. Mental health in a sample of German teachers at the beginning of their occupational career // *International Journal of Psychology*. 2008. Vol. 43(3/4).

ДОДАТКИ

Додаток А.

Вправи для розвитку саморегуляції емоційного стану здобувачів вищої освіти

У контексті психологічного супроводу здобувачів вищої освіти розвиток навичок саморегуляції емоційного стану виступає одним із ключових напрямів профілактики емоційного виснаження та підвищення психологічної стійкості. Саморегуляція розуміється як здатність особистості усвідомлювати, контролювати та цілеспрямовано змінювати власні емоційні реакції відповідно до вимог ситуації. Ефективними є вправи, що поєднують когнітивні, тілесні та поведінкові компоненти впливу.

Однією з базових є *вправа «Дихальна стабілізація»*, яка спрямована на нормалізацію фізіологічного збудження. Студентам пропонується виконувати повільне діафрагмальне дихання за схемою: вдих на 4 рахунки, затримка на 2, видих на 6. Такий ритм сприяє активації парасимпатичної нервової системи, що знижує рівень тривоги та напруження. Регулярне застосування цієї техніки формує навичку швидкого відновлення емоційної рівноваги у стресових ситуаціях.

Важливе місце посідає *вправа «Емоційний щоденник»*, яка має когнітивно-рефлексивний характер. Студенти щоденно фіксують пережиті емоції, ситуації, що їх викликали, а також власні реакції та способи подолання. Це сприяє розвитку емоційної усвідомленості, виявленню типових тригерів стресу та формуванню більш адаптивних стратегій реагування.

Ефективною є також *вправа «Стоп-думка»*, спрямована на контроль негативних автоматичних думок. У момент виникнення деструктивної думки студент ментально або вголос вимовляє «стоп», після чого свідомо замінює її на більш раціональну або підтримувальну. Така техніка базується на принципах

когнітивно-поведінкової терапії та допомагає зменшити інтенсивність негативних емоцій.

Для розвитку тілесної саморегуляції доцільно використовувати вправу *«Прогресивна м'язова релаксація»*. Вона передбачає поетапне напруження і розслаблення різних груп м'язів, що дозволяє знизити соматичні прояви стресу та підвищити рівень тілесної усвідомленості. Студенти вчаться розпізнавати напруження у тілі та свідомо його знімати.

Не менш важливою є *вправа «Переформулювання ситуації»* (когнітивна переоцінка), яка полягає у зміні інтерпретації стресової події. Студентам пропонується відповісти на запитання: «Яке інше пояснення цієї ситуації можливе?», «Що корисного я можу з цього винести?». Це сприяє зниженню рівня фрустрації та розвитку гнучкості мислення.

До поведінкових технік належить *вправа «Планування відновлення»*, яка передбачає свідоме включення у розклад діяльностей, що сприяють емоційному відновленню (фізична активність, творчість, спілкування). Вона формує навички балансування між навчальним навантаженням і ресурсними активностями, що є критично важливим у періоди підвищеного стресу.

Таким чином, систематичне використання зазначених вправ сприяє розвитку емоційної компетентності студентів, підвищує їхню стресостійкість та знижує ризик формування емоційного вигорання. Комплексний підхід, що поєднує когнітивні, емоційні та фізіологічні аспекти саморегуляції, є найбільш ефективним у роботі зі здобувачами вищої освіти.