

**Міністерство освіти і науки України
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки**

**Кафедра психології та педагогіки
Спеціальність 053 «Психологія»
Очна форма здобуття освіти 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА
«Порівняльний аналіз емоційного вигорання студентів різних напрямів
професійної підготовки»**

Виконала студентка гр. 402-ФП
01.06.2026 р. Бабич Є.В. _____
Керівник кваліфікаційної роботи
01.06.2026 р. Чепур О.О.. _____

Робота допущена до захисту:
Завідувач кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.
02.06.2026 р. _____

Полтава 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГОВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ	6
1.1. Сутність та наукові підходи до вивчення емоційного вигорання	6
1.2 Структура, стадії та чинники розвитку емоційного вигорання	13
1.3. Особливості прояву емоційного вигорання у студентському віці ...	19
Висновки до I розділу	24
РОЗДІЛ II. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	26
2.1 Характеристика та обґрунтування методів психодіагностичного дослідження	26
Висновки до II розділу	35
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	37
3.1. Організація емпіричного дослідження та характеристика вибірки .	37
3.2 Аналіз рівня емоційного вигорання студентів за методикою В.В. Бойко	39
3.3. Дослідження компонентів вигорання студентів за методикою Дж. Гібсона	42
3.4. «Опитувальник шкала резильєнтності» (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж. Девідсона у адаптації Н. В. Школіної, І. І. Шаповал, І.В. Орлової, І. О. Кедик та М. А. Станіславчук.	44
3.5. Опитувальник « Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Т.В. Зайчикова	46
3.6. Порівняльний аналіз психоемоційних показників студентів гуманітарного та технічних профілів	48
Висновок до розділу III	57
ВИСНОВКИ	59

ВСТУП

Актуальність дослідження. Студентський вік є важливим періодом особистісного, соціального та професійного становлення людини. Саме в цей час відбувається активне формування професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій, самостійності, відповідальності та здатності до саморегуляції. Разом із цим навчання у закладі вищої освіти супроводжується значним інтелектуальним, емоційним і соціальним навантаженням. Студенти стикаються з потребою адаптації до освітнього середовища, виконанням великого обсягу навчальних завдань, складанням іспитів, професійним самовизначенням, а також необхідністю поєднувати навчання з особистим життям, роботою або іншими обов'язками. За таких умов може накопичуватися психоемоційне напруження, знижуватися мотивація до навчання та поступово виснажуватися внутрішні ресурси особистості.

Особливої актуальності проблема емоційного вигорання студентів набуває в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема війни, нестабільності освітнього процесу, підвищеної тривожності та невизначеності майбутнього. Такі обставини посилюють стресове навантаження на студентську молодь і можуть негативно впливати на її психоемоційний стан, навчальну успішність, якість життя та професійне становлення. Водночас прояви емоційного вигорання можуть мати певні відмінності залежно від напряму професійної підготовки, оскільки студенти різних спеціальностей стикаються з різним характером навчального навантаження, комунікативних вимог і майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим важливим є порівняльне дослідження емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки.

Проблема емоційного вигорання знайшла відображення у працях Г. Фрейденбергера, К. Маслач, С. Джексона, А. Пайнс, Е. Аронсона, М. Буріша, Дж. Грінберга, Б. Перлмана та Е. Хартмана, які розглядали сутність, структуру, моделі та стадії розвитку цього феномена [22; 23; 51]. У вітчизняній психологічній науці різні аспекти емоційного вигорання досліджували Л.

Карамушка, С. Максименко, Т. Зайчикова, Г. Ложкін, М. Корольчук, Н. Булатевич, О. Грицук та інші науковці [51]. Особливості емоційного вигорання студентської молоді, його зв'язок зі стресостійкістю, психологічними ресурсами та умовами навчання висвітлювали М. Коць, О. Цвігун, Н. Корольова, Я. Шаївська, А. Раївська, О. Яковенко та інші дослідники [27; 29; 45; 61]. Попри значну кількість наукових праць, питання порівняльного аналізу емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки та його зв'язку зі стресостійкістю й резильєнтністю потребує подальшого вивчення, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення емоційного вигорання у психологічній науці.
2. Розкрити структуру, стадії та чинники розвитку емоційного вигорання.
3. Охарактеризувати особливості прояву емоційного вигорання у студентському віці.
4. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій для дослідження емоційного вигорання, стресостійкості та резильєнтності студентів.
5. Емпірично дослідити рівень емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки.
6. Провести порівняльний аналіз показників емоційного вигорання, стресостійкості та резильєнтності студентів гуманітарно-соціального й техніко-економічного профілів.

Об'єкт дослідження: емоційне вигорання студентів

Предмет дослідження: особливості прояву емоційного вигорання у студентів різних напрямів професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: емоційне вигорання студентів має певні відмінності залежно від напрямку професійної підготовки, а його прояви пов'язані

з рівнем стресостійкості, резильєнтності та особливостями психоемоційного реагування на навчальне навантаження.

Методи дослідження: теоретичні - аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з теми дослідження; емпіричні - психодіагностичні стандартизовані методики: методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко, методика «Оцінка власного потенціалу "вигорання"» Дж. Гібсона, опитувальник резильєнтності CD-RISC-10 К. Коннора та Дж. Девідсона, методика «Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки та Т. В. Зайчикової; статистичні - методи описової статистики, відсотковий аналіз, порівняння середніх показників та t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Інформаційну базу дослідження становлять наукові статті, кваліфікаційні роботи, навчальні посібники, матеріали науково-практичних конференцій, електронні ресурси вітчизняних і зарубіжних авторів з проблем емоційного вигорання, стресостійкості, резильєнтності, адаптації та психологічних особливостей студентського віку.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у роботі практичних психологів, кураторів академічних груп, викладачів та фахівців психологічних служб закладів вищої освіти для виявлення ознак емоційного вигорання у студентів, а також для розроблення профілактичних заходів, спрямованих на підвищення стресостійкості, розвиток резильєнтності та збереження психоемоційного благополуччя студентської молоді.

Основні положення та зміст роботи відображено в **публікаціях:**

1.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ

У першому розділі розглядаються теоретичні основи дослідження емоційного вигорання студентів. Основну увагу приділено визначенню сутності цього феномена, історії його вивчення та основним науковим підходам до трактування емоційного вигорання. Також у розділі проаналізовано структуру, стадії та чинники розвитку цього явища, зокрема особистісні, соціальні, навчальні й організаційні чинники. Окремо висвітлено особливості прояву емоційного вигорання у студентському віці, оскільки цей період пов'язаний із професійним самовизначенням, адаптацією до освітнього середовища, високим навчальним навантаженням та емоційною напругою. Увагу також зосереджено на впливі сучасних кризових умов, зокрема війни, нестабільності освітнього процесу та недостатньої соціальної підтримки, які можуть посилювати ризик емоційного виснаження студентської молоді.

1.1. Сутність та наукові підходи до вивчення емоційного вигорання

Емоційне вигорання можна розглядати як стан поступового психічного, емоційного й фізичного виснаження, що виникає під впливом тривалого стресу, постійної напруги та значного навантаження у професійній або навчальній діяльності. Найбільш часто це явище пов'язують із професіями, де людина несе високу відповідальність і постійно взаємодіє з іншими, зокрема з медичною, освітньою, соціальною та психологічною сферами. З часом це призводить до емоційної перевтоми, яка може переходити у фізичне виснаження та зниження здатності людини ефективно виконувати навіть повсякденні обов'язки. [Помилка! Джерело посилання не знайдено. с.42]

Водночас у сучасних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється емоційному вигоранню студентів, оскільки навчання також може

супроводжуватися високими вимогами, академічним тиском, переживанням невизначеності та значним емоційним напруженням.

У психологічній літературі емоційне вигорання описують як складний стан, який формується внаслідок тривалого перебування людини в умовах стресу та проявляється виснаженням внутрішніх ресурсів, зниженням мотивації, емоційною втомою і погіршенням загального самопочуття. Емоційне вигорання супроводжується не лише психологічними, а й фізіологічними проявами, які виникають унаслідок тривалого впливу стресу на організм людини. До найбільш поширених симптомів належить постійне фізичне виснаження, що проявляється хронічною втомою та не зникає навіть після повноцінного відпочинку. Крім того, емоційне вигорання може супроводжуватися різноманітними соматичними проявами, зокрема головним болем, болем у спині, порушеннями роботи травної системи та загальним погіршенням самопочуття. Також для людей із проявами вигорання характерні проблеми зі сном, серед яких найчастіше спостерігаються безсоння, труднощі із засинанням або, навпаки, надмірна сонливість. **[Помилка! Джерело посилання не знайдено. с.144; Помилка! Джерело посилання не знайдено. с.7; Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**

Попри активне вивчення цього феномена, у науковому середовищі досі не існує єдиного підходу до його трактування. У різних джерелах поряд із поняттям «емоційне вигорання» використовують також терміни «емоційне виснаження», «психічне вигорання» та «професійне вигорання», що підкреслюють окремі аспекти цього явища. **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**

Проблема емоційного вигорання має тривалу історію наукового вивчення. Ще наприкінці XIX – на початку XX століття у психіатрії, медицині та психології значна увага приділялася питанням втоми, нервового виснаження та неврастенії, які в сучасній науці розглядаються як явища, близькі до емоційного вигорання. У цей період тема психічного та фізичного виснаження людини набула особливої актуальності серед медиків, психотерапевтів і дослідників психологічного стану особистості **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**

Історично перший, так званий донауковий період осмислення емоційного вигорання характеризувався тим, що прояви втоми, виснаження та внутрішнього спустошення спочатку описувалися не в наукових працях, а переважно в художній літературі, автобіографічних матеріалах і життєписах відомих людей. У цей час письменники через образи літературних персонажів досить точно передавали стани, які сьогодні можна співвіднести з емоційним вигоранням. Зокрема, А. Стріндберг у своїх творах використовував метафоричні описи на кшталт «випалених сердець» і «холодної крові», передаючи переживання емоційного виснаження та нервового напруження. Подібна проблематика простежується і в романі Т. Манна «Будденброки» (1922), де через історію занепаду родини показано вплив тривалого напруження, життєвих труднощів і професійної діяльності на психологічний стан людини. Цей період тривав до 1974 року, після чого розпочався етап наукового осмислення феномена професійного емоційного вигорання [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, 53 с. **Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Як самостійна наукова проблема емоційне вигорання активно почало досліджуватися у працях зарубіжних учених, серед яких М. Буріш, С. Джексон, Дж. Едельвіч, А. Ланге, К. Маслач, А. Пайнс та Г. Фрейденбергер [22]. Важливий внесок у розвиток поняття здійснив американський психіатр Герберт Фрейденбергер, який у 1974 році у своїй публікації в психологічному журналі вперше використав термін «burnout». Дослідник застосував його для опису психологічного стану працівників та волонтерів безкоштовної клініки для людей із наркотичною залежністю, у яких спостерігалися емоційне виснаження, втрата мотивації та фізична перевтома [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**; **Помилка! Джерело посилання не знайдено.** с.7].

У країнах пострадянського простору інтерес до проблеми емоційного вигорання значно зріс у 90-х роках ХХ століття. Це було пов'язано із суспільними змінами, економічною кризою та політичною нестабільністю, які посилювали психоемоційне навантаження на людину. У цей період дослідники почали приділяти більше уваги впливу тривалого стресу на психологічний стан

особистості та її професійну діяльність. Одним із науковців, який детально вивчав даний феномен, був В. Бойко.

У своїх наукових працях В. Бойко розглядав емоційне вигорання як своєрідний захисний механізм особистості, який проявляється у частковому або повному пригніченні емоційної реакції у відповідь на тривалий вплив психотравмуючих чинників. На думку дослідника, такий стан формується поступово під впливом постійного емоційного напруження та стресових ситуацій. Учений також наголошував на тісному взаємозв'язку між емоційним вигоранням і стресом. Подібної позиції дотримувалася й Ф. Сторлі, яка вважала, що вигорання виникає внаслідок тривалого внутрішнього протистояння людини складним життєвим обставинам. У ситуаціях, коли особистість не здатна змінити умови, що викликають напруження, поступово з'являється відчуття безсилля, емоційного виснаження та нерозуміння того, як подолати накопичені труднощі **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**. Водночас В. Орел розглядав емоційне вигорання як наслідок порушення адаптації особистості до умов професійного середовища. На думку дослідника, явище є своєрідною реакцією організму на тривале психічне перевантаження та складнощі професійної адаптації **[Помилка! Джерело посилання не знайдено. с. 97]**.

Проблематика емоційного вигорання також знайшла широке відображення у працях українських науковців, серед яких Л. Карамушка, С. Максименко, М. Островський, Л. Чепіга, Н. Онищенко, В. Павленко, М. Корольчук, Г. Ложкін та інші дослідники, які вивчали причини виникнення, особливості прояву та психологічні наслідки цього явища **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

Описуючи даний історичний етап, Г. А. Дьоміна та О. Б. Мельничук наголошують, що важливим поштовхом до активного розвитку досліджень професійного емоційного вигорання стало створення у 1976 році К. Маслач перших надійних і валідних методик психодіагностики цього феномена. Саме це сприяло посиленню наукового інтересу до проблеми емоційного виснаження та розширенню напрямів її вивчення.

У цей період також почав формуватися соціально-психологічний підхід до розуміння емоційного вигорання. У межах даного підходу вигорання розглядалося не як психопатологічне порушення, а як особливий стан емоційного, інтелектуального та фізичного виснаження, що виникає під впливом тривалих труднощів у професійній діяльності та міжособистісній взаємодії. Дослідники підкреслювали, що основою розвитку вигорання є насамперед криза ставлення людини до своєї діяльності, професійне перевантаження та складнощі у взаєминах із колегами чи керівництвом. Завдяки такому підходу проблема емоційного вигорання почала розглядатися не лише у професіях типу «людина - людина», а й у багатьох інших сферах професійної діяльності [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**]

О. Сергєєнкова та О. Столярчук розглядають емоційне вигорання студентів як поступовий процес виснаження емоційних, фізичних і когнітивних ресурсів особистості, що супроводжується втратою інтересу до навчальної діяльності, зниженням мотивації та відсутністю задоволення від навчання. Науковці зазначають, що виникнення цього стану зумовлюється сукупністю різних чинників, серед яких виокремлюють особистісні, рольові та організаційні. Водночас провідну роль у розвитку емоційного вигорання студентської молоді відіграють саме особистісні чинники, оскільки вони пов'язані з внутрішньою мотивацією, емоційною стійкістю та індивідуальними особливостями особистості.

Разом із тим Т. Вашек та С. Тукаєв наголошують на важливості соціальних факторів у формуванні емоційного вигорання студентів. Дослідники вважають, що значний вплив на психоемоційний стан молоді мають недостатня соціальна підтримка, відчуття незахищеності, а також відсутність особистісної реалізації та досягнень, що може сприяти появі емоційного виснаження та зниженню психологічного благополуччя студентів [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с. 1300].

А. Лангле розглядає емоційне вигорання як стан, близький до депресивного виснаження, що виникає не через травматичний досвід чи

органічні порушення, а внаслідок поступової втрати людиною життєвих цінностей і внутрішніх смислів. На думку дослідника, в основі цього явища лежить порушення системи взаємин: з одного боку - із зовнішнім світом, іншими людьми та діяльністю, а з іншого - із самим собою, власними переживаннями й емоційністю.

У результаті в особистості може формуватися відчуття внутрішньої порожнечі, дратівливості, зниження зацікавленості та емоційне виснаження. А. Лангле пов'язує такий стан із не екзистенційним ставленням до життя, за якого людина поступово віддаляється від власних потреб, цінностей і справжнього внутрішнього досвіду. Тривале ігнорування цих аспектів може призводити до зниження життєвої активності та проявлятися як на психологічному, так і на соматичному рівні [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.** с. 21].

В контексті студентського життя, постійне емоційне напруження, високий рівень відповідальності та психоемоційні навантаження можуть негативно впливати на психологічний стан особистості. Науковці по-різному пояснюють причини виникнення цього явища. Зокрема, М. Пірс та Г. Моллой основними чинниками розвитку емоційного вигорання вважають умови діяльності та ставлення людини до своєї роботи чи навчання. У ході досліджень було встановлено, що високий рівень вигорання супроводжується погіршенням фізичного самопочуття, зниженням упевненості у власних силах, емоційною виснаженістю та використанням неефективних способів подолання стресу. Також особам із вираженим рівнем вигорання властиві нижча мотивація до професійної діяльності чи навчання, недостатня психологічна стійкість, підвищений рівень напруження та менша задоволеність результатами своєї діяльності. Дослідники наголошують і на важливій ролі соціальних чинників у розвитку емоційного вигорання.

Серед зарубіжних дослідників також варто виокремити польського психолога Я. Стреляу, який вивчав особливості студентської тривожності у взаємозв'язку з темпераментом особистості. Науковець дійшов висновку, що студенти з високим рівнем тривожності схильні до постійного контролю власних

дій, ретельної підготовки до відповідей, частого використання чернеток і конспектів, а також детального продумування навчальних завдань.

Г. Коленська розглядає емоційне вигорання як поступову втрату емоційної, розумової та фізичної енергії, що проявляється у відчутті втоми, зниженні працездатності та послабленні задоволення від діяльності, яку виконує людина. У межах досліджень, присвячених вивченню проявів емоційного вигорання, важливе місце займає праця О. Мірошніченко, у якій розглядаються питання профілактики професійного вигорання у фахівців, що працюють в екстремальних умовах [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

У свою чергу, М. С. Корольчук розглядає емоційне вигорання студентів закладів вищої освіти як окремих різновид професійного вигорання та використовує поняття «академічне» або «навчальне вигорання». Дослідник трактує його як психологічний стан, що супроводжується тривалими негативними переживаннями, емоційним виснаженням і зниженням мотивації до навчальної та наукової діяльності студента [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

У своїх наукових працях В. Бойко розглядав емоційне вигорання як своєрідний психологічний механізм захисту, який формується у відповідь на тривалий вплив психотравмуючих ситуацій. На думку дослідника, даний стан проявляється у частковому або повному пригніченні емоційних реакцій людини та поступовому емоційному виснаженні. Науковець також підкреслював тісний взаємозв'язок між емоційним вигоранням і стресом, вважаючи тривале психоемоційне напруження однією з основних причин розвитку цього явища.

Подібної точки зору дотримувалася й Ф. Сторлі, яка вважала, що емоційне вигорання виникає внаслідок тривалого внутрішнього конфлікту особистості з життєвими обставинами, які важко змінити. У таких умовах людина поступово втрачає внутрішні ресурси, відчуває безсилля, емоційну спустошеність і нерозуміння того, як подолати накопичені труднощі [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Б. Перлман та Е. Хартман у своїй моделі виокремлювали кілька основних складових емоційного вигорання. Однією з них є емоційне виснаження, що проявляється у відчутті перенапруження, внутрішньої спустошеності та втрати емоційних ресурсів. Іншим важливим компонентом є деперсоналізація, яка пов'язана з формуванням байдужого або негативного ставлення до людей, унаслідок чого взаємодія з ними стає більш формальною та відстороненою.

Негативні установки спочатку можуть не мати відкритого прояву й виявлятися у стримуванні роздратування, однак з часом вони можуть посилюватися та призводити до конфліктних ситуацій. Ще одним проявом емоційного вигорання є зниження продуктивності діяльності, що супроводжується невпевненістю у власній компетентності, незадоволенням собою, негативним сприйняттям себе як фахівця та особистості [54 с.164].

Проведений аналіз наукових підходів до вивчення емоційного вигорання свідчить про те, що даний феномен є складним і багатогранним психологічним явищем, яке формується під впливом тривалого стресу, емоційного перевантаження та несприятливих умов діяльності. Дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців дали змогу визначити основні причини, прояви та етапи розвитку емоційного вигорання, а також окреслити його вплив на психоемоційний стан особистості.

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють проблемі емоційного вигорання студентської молоді, оскільки навчальна діяльність супроводжується значними інтелектуальними та емоційними навантаженнями. Це дає підстави розглядати емоційне вигорання студентів як актуальну проблему сучасної психологічної науки, що потребує подальшого вивчення та пошуку ефективних способів профілактики й подолання.

1.2 Структура, стадії та чинники розвитку емоційного вигорання

У сучасній психологічній літературі виокремлюють кілька основних моделей емоційного вигорання, які по-різному пояснюють його структуру, причини виникнення та особливості розвитку.

Однією з перших є однофакторна модель, запропонована А. Пайнс та Е. Аронсоном. У межах цього підходу емоційне вигорання розглядається як стан фізичного, емоційного й психічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого перебування людини в ситуаціях значного емоційного напруження. Основним компонентом цієї моделі є саме виснаження, тоді як інші поведінкові прояви трактуються як його наслідки. Такий підхід дає змогу розуміти вигорання не лише як професійне явище, а і як стан, що може виникати в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в умовах навчання, управлінської діяльності або тривалого міжособистісного навантаження.

У межах однофакторної моделі особливу увагу приділяють трьом видам виснаження. Фізичне виснаження проявляється зниженням енергії, відчуттям слабкості, порушеннями сну, хронічною втомою та різними соматичними скаргами. Емоційне виснаження пов'язане з переживанням безпорадності, внутрішньої спустошеності, розчарування та втрати емоційних ресурсів. Психічне виснаження може виявлятися у формуванні негативного ставлення до себе, власної діяльності та життя загалом. Саме тому в межах цього підходу емоційне вигорання часто пов'язують із проявами хронічної втоми.

Інший підхід представлений двофакторною моделлю, яку розробили голландські дослідники Д. Дірендонк та В. Шауфелі. У цій моделі емоційне вигорання складається з двох основних компонентів: емоційного виснаження та деперсоналізації. Емоційне виснаження розглядається як афективний компонент, що проявляється погіршенням самопочуття, внутрішньою напругою, втомою та зниженням емоційної стійкості. Деперсоналізація, у свою чергу, пов'язана зі зміною ставлення людини до інших людей або до самої себе, що може проявлятися у відстороненості, байдужості чи негативному сприйнятті оточення.

[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]

Найбільш поширеною у психологічних дослідженнях є трифакторна модель К. Маслач та С. Джексона. У її структурі виокремлюють три ключові складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Емоційне виснаження відображає втрату внутрішніх ресурсів і відчуття перевантаження; деперсоналізація проявляється емоційним дистанціюванням та негативним ставленням до людей, з якими особа взаємодіє; редукція особистих досягнень характеризується зниженням самооцінки, невпевненістю у власній ефективності та відчуттям недостатньої результативності діяльності. **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., Помилка! Джерело посилання не знайдено., Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**

Окремо виділяють чотирифакторну модель, запропоновану Б. Перлманом та Е. Хартманом. Вона розширює попередні уявлення про структуру вигорання і включає емоційне виснаження, деперсоналізацію професійної діяльності, деперсоналізацію суб'єктів професійної взаємодії та зниження особистих досягнень. Такий підхід дозволяє детальніше розглядати не лише внутрішній стан людини, а й її ставлення до самої діяльності та людей, з якими вона взаємодіє.

Різні моделі емоційного вигорання по-різному пояснюють його зміст і структуру. Одні дослідники розглядають його переважно як стан виснаження, інші як складний процес, що поступово розвивається під впливом тривалого стресу, емоційного перенапруження та несприятливих умов діяльності. Спільним для більшості підходів є визнання того, що емоційне вигорання супроводжується як психологічним, так і фізичним дискомфортом, а також негативно впливає на мотивацію, самопочуття й ефективність діяльності особистості **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

С. О. Мащак запропонував класифікацію причин та проявів емоційного вигорання, поділивши їх на фізичні, психологічні, поведінкові, зовнішні та внутрішні. До фізичних проявів науковець відносить хронічну втому, головний біль, порушення сну та загальне виснаження організму. Психологічні й

поведінкові прояви можуть виявлятися у втраті інтересу до професійної діяльності чи навчання, емоційному спустошенні, розчаруванні та зниженні мотивації. Серед зовнішніх чинників дослідник виокремлює соціальну та економічну нестабільність, низький рівень соціального захисту та кризу суспільних цінностей. До внутрішніх причин належать емоційне перевантаження, несприятливий психологічний клімат у колективі, відсутність можливостей для професійного чи особистісного розвитку, а також тривала психоемоційна напруга [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.** с. 474].

Дж. Грінберг розглядав емоційне вигорання як поступовий процес, що проходить кілька послідовних етапів розвитку. Науковець виокремив п'ять основних стадій цього явища: «медовий місяць», «нестача енергії», «хронічні прояви», «криза» та «подолання межі» [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

В. Є. Орел у своїх наукових працях виокремлює два основні етапи розвитку досліджень проблеми емоційного вигорання.

Перший етап дослідник характеризує як описовий, оскільки саме в цей період науковці намагалися визначити сутність даного феномена, окреслити його основні прояви та з'ясувати, яким чином емоційне вигорання впливає на особистість. У межах цього етапу увага приділялася передусім змінам у фізичному, інтелектуальному та мотиваційному стані людини.

Наступний етап пов'язаний із активним розвитком емпіричних досліджень, які дали можливість більш детально вивчити особливості перебігу емоційного вигорання. У цей період дослідники почали аналізувати основні симптоми виснаження, втрату професійної мотивації, зниження працездатності та поступове погіршення психоемоційного стану спеціалістів. Крім того, було встановлено закономірності розвитку цього явища та визначено основні стадії його формування [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.** с. 12].

Початковий етап характеризується високим рівнем зацікавленості діяльністю, ентузіазмом та позитивним ставленням до виконання своїх обов'язків. Проте з часом, на другій стадії, у людини поступово з'являються

втома, байдужість, зниження активності та порушення сну. За відсутності підтримки, відпочинку чи належної мотивації інтерес до діяльності починає зменшуватися.

Третій етап супроводжується посиленням емоційного та фізичного виснаження. Надмірне навантаження без достатнього відновлення може призводити до постійної дратівливості, емоційної нестабільності, пригніченого стану та погіршення загального самопочуття. На четвертій стадії у людини можуть виникати хронічні захворювання, що негативно впливають на працездатність та якість життя.

Останній етап характеризується значним загостренням як психологічних, так і фізичних проблем. У такому стані емоційне вигорання може спричинити серйозні порушення здоров'я та суттєво ускладнювати повсякденне функціонування особистості [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Поглиблене дослідження симптомів емоційного вигорання представлено також у роботах Е. Махера. У 1983 році науковець узагальнив основні прояви цього стану, серед яких виокремив хронічну втому, психосоматичні розлади, порушення сну, негативне ставлення до роботи та оточення, а також емоційну нестабільність. Крім того, вигорання може супроводжуватися тривожністю, дратівливістю, внутрішнім напруженням, апатією, песимістичними настроями та почуттям безнадійності. Дослідник також зазначав, що в окремих випадках людина може компенсувати свій психоемоційний стан через шкідливі звички або порушення харчової поведінки [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Разом із тим Т. Вашек та С. Тукаєв наголошують на важливості соціальних факторів у формуванні емоційного вигорання студентів. Дослідники вважають, що значний вплив на психоемоційний стан молоді мають недостатня соціальна підтримка, відчуття незахищеності, а також відсутність особистісної реалізації та досягнень, що може сприяти появі емоційного виснаження та зниженню психологічного благополуччя студентів [**Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 1300**].

Найбільш поширеною у психологічних дослідженнях є трифакторна модель К. Маслач та С. Джексона. У її структурі виокремлюють три ключові складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Емоційне виснаження відображає втрату внутрішніх ресурсів і відчуття перевантаження; деперсоналізація проявляється емоційним дистанціюванням та негативним ставленням до людей, з якими особа взаємодіє; редукція особистих досягнень характеризується зниженням самооцінки, невпевненістю у власній ефективності та відчуттям недостатньої результативності діяльності.

Окремо виділяють чотирифакторну модель, запропоновану Б. Перлманом та Е. Хартманом. Вона розширює попередні уявлення про структуру вигорання і включає емоційне виснаження, деперсоналізацію професійної діяльності, деперсоналізацію суб'єктів професійної взаємодії та зниження особистих досягнень. Такий підхід дозволяє детальніше розглядати не лише внутрішній стан людини, а й її ставлення до самої діяльності та людей, з якими вона взаємодіє.

Різні моделі емоційного вигорання по-різному пояснюють його зміст і структуру. Одні дослідники розглядають його переважно як стан виснаження, інші - як складний процес, що поступово розвивається під впливом тривалого стресу, емоційного перенапруження та несприятливих умов діяльності. Спільним для більшості підходів є визнання того, що емоційне вигорання супроводжується як психологічним, так і фізичним дискомфортом, а також негативно впливає на мотивацію, самопочуття й ефективність діяльності особистості [24].

Емоційне вигорання не формується раптово, а розвивається поступово, проходячи через послідовне наростання напруження, опір стресовим впливам та подальше виснаження. У студентському середовищі цей процес може спочатку проявлятися через високу залученість у навчання, старанність і прагнення досягти хороших результатів. Проте за умов тривалого навчального навантаження, нестачі відпочинку та відсутності повноцінного відновлення

поступово накопичується втома, знижується мотивація, з'являється байдужість до навчальної діяльності та емоційна спустошеність. **[Помилка! Джерело посилання не знайдено. С.142]**

Академічне навантаження належить до провідних чинників, які впливають на емоційний стан студентської молоді та можуть виступати джерелом вираженого стресу. Зокрема, М. Бушканець зазначає, що постійний тиск, пов'язаний із виконанням навчальних завдань, підготовкою до іспитів і прагненням досягати високих результатів, може формувати у студентів відчуття тривожності, напруження та невпевненості щодо власних можливостей **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 17].**

У таких умовах студент може розпочинати новий навчальний період уже зі зниженим рівнем внутрішніх ресурсів, що підвищує ризик подальшого поглиблення виснаження. Перші ознаки вигорання, зокрема хронічна втома, втрата інтересу до діяльності, зниження працездатності та емоційна відстороненість, нерідко залишаються поза увагою, хоча саме на цьому етапі важливо вчасно помітити зміни у психоемоційному стані особистості .

Розвиток емоційного вигорання зумовлюється не одним окремим чинником, а поєднанням різних обставин, які поступово посилюють психоемоційне напруження. Саме тому для глибшого розуміння цього феномена важливо розглянути основні групи чинників, що впливають на його виникнення та подальше формування у студентської молоді. **[Помилка! Джерело посилання не знайдено. С. 142]**

В умовах війни такі чинники набувають особливої значущості. Невизначеність майбутнього, постійне відчуття небезпеки, необхідність пристосування до дистанційного або змішаного навчання в нестабільних умовах, зокрема під час відключень електроенергії та проблем з інтернет-зв'язком, істотно підвищують рівень психоемоційного напруження. Додатковим навантаженням стає взаємодія зі студентами, які переживають травматичний досвід і перебувають у стані тривалого стресу. Особисті втрати, пов'язані з

війною, також посилюють емоційне навантаження та можуть сприяти розвитку проявів емоційного вигорання. **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**

Підсумовуючи розглянуте, емоційне вигорання можна охарактеризувати як складне багатокомпонентне явище, що формується поступово під впливом тривалого психологічного напруження, надмірних вимог і недостатності внутрішніх або зовнішніх ресурсів для їх подолання. Його структура охоплює емоційне виснаження, зниження особистісної ефективності, відсторонення від навчальної чи професійної діяльності, а також зміни у мотиваційній, поведінковій та психофізіологічній сферах. Розвиток вигорання має поетапний характер і може проявлятися у поступовому переході від початкового напруження та втоми до глибшого виснаження, втрати зацікавленості й зниження продуктивності. Важливу роль у цьому процесі відіграють як індивідуально-психологічні особливості особистості, так і соціальні, організаційні та навчальні чинники. Урахування цих аспектів дає змогу перейти до подальшого аналізу специфіки проявів емоційного вигорання саме у студентському середовищі.

1.3. Особливості прояву емоційного вигорання у студентському віці

Студентський вік є періодом активних психологічних змін, особистісного становлення та пошуку власного місця в соціальному й професійному середовищі. Саме тому цей етап життя часто супроводжується кризовими переживаннями, внутрішньою напругою та необхідністю пристосовуватися до нових вимог. Проявами таких труднощів можуть бути фрустрація, незадоволеність важливих потреб, рольові конфлікти у взаємодії «студент - викладач» та «студент - студент», а також ціннісно-сміслова невизначеність. Крім того, у частини студентів ще недостатньо сформовані навички саморегуляції, самоуправління та відповідального ставлення до власного розвитку, що може ускладнювати подолання стресових ситуацій **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 20]**.

Однією з перших проблем, з якою стикається студент, є так званий «вузівський поріг» або «дидактичний бар'єр». Його складність зумовлена розривом між змістом освіти та структурою навчального процесу в середній школі й закладі вищої освіти. У наукових дослідженнях зазначається, що адаптація студентів до освітнього процесу охоплює кілька взаємопов'язаних аспектів: психолого-педагогічний, соціально-психологічний, мотиваційно-особистісний, психофізіологічний та інші [8].

У цей період питання професійного самовизначення тісно пов'язане з глибшими особистісними переживаннями, зокрема з усвідомленням власного місця у суспільстві, вибором майбутньої професійної ролі та прагненням реалізувати особистий потенціал. Водночас постійний тиск щодо успішності, високі академічні вимоги, потреба відповідати очікуванням оточення, а також необхідність поєднувати навчання з роботою й особистим життям створюють значне психологічне навантаження. За умов тривалого напруження та недостатньої сформованості навичок саморегуляції такі чинники можуть сприяти поступовому емоційному виснаженню студентів [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Особливо відчутними ці труднощі стають у період адаптації до навчання у закладі вищої освіти. Перехід від шкільного навчання до університетського середовища супроводжується зміною звичних форм організації освітнього процесу, підвищенням вимог до самостійності, відповідальності та здатності планувати власну діяльність. Для студентів молодших курсів це може створювати додаткове психологічне навантаження, оскільки вони одночасно пристосовуються до нового соціального оточення, іншого стилю взаємодії з викладачами та інтенсивнішого навчального ритму.

У таких умовах прояви емоційного вигорання можуть посилюватися під впливом вимог освітнього середовища. Емоційне вигорання серед здобувачів вищої освіти є актуальною проблемою, оскільки воно позначається на психічному й фізичному самопочутті, навчальній успішності, мотивації та загальній якості життя студентів. Це явище пов'язане з тривалим переживанням

стресу, зниженням внутрішніх ресурсів і поступовим виснаженням, що виникає внаслідок надмірного навчального навантаження, високих очікувань, потреби в постійній адаптації та тиску університетського середовища. Його прояви можуть бути різними: від постійної втоми, емоційного напруження та втрати інтересу до навчання до байдужості, зниження продуктивності, погіршення самопочуття й відчуження від освітнього процесу. Водночас інтенсивність цих проявів залежить від індивідуальних особливостей студента, рівня його стресостійкості, мотивації та здатності справлятися з навчальними труднощами [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Важливу роль у формуванні емоційного вигорання відіграють також характеристики самого навчального середовища. Несприятливі умови освітнього процесу, зокрема нечіткість навчальних цілей, незрозумілі критерії оцінювання, надмірні або невідповідні можливостям студентів вимоги, можуть ускладнювати досягнення успіху та знижувати відчуття контролю над власною навчальною діяльністю. Сприйнятий академічний контроль відображає те, наскільки студент вважає себе здатним впливати на результати навчання і чи має для цього необхідні ресурси: знання, інтелектуальні здібності, волюві якості, соціальні навички та вміння організувати власну діяльність. Коли таке відчуття контролю послаблюється, у студентів можуть посилюватися тривожність, невпевненість, емоційне напруження, нудьга та бажання уникати навчальних завдань. Саме тому несприятливі особливості освітнього середовища й втрата академічного контролю можуть розглядатися як вагомі чинники розвитку емоційного вигорання студентської молоді [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Окрім цього, щоденне переживання трагічних подій, інформаційне перевантаження та відчуття невизначеності посилюють стресову симптоматику й можуть сприяти поступовому емоційному виснаженню студентів. У такому контексті воєнні обставини є важливим чинником, який ускладнює навчальну діяльність і підвищує ризик розвитку емоційного вигорання серед здобувачів вищої освіти [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 20].

Ще одним значущим чинником, що може посилювати емоційне вигорання студентів, є недостатній рівень соціальної підтримки. Відсутність уваги, розуміння та допомоги з боку родини, друзів, викладачів або одногрупників може сприяти появі почуття самотності, емоційної віддаленості та внутрішнього виснаження. У таких умовах студенту складніше зберігати зацікавленість навчанням і відчувати задоволення від освітнього процесу.

Не менш важливим фактором є труднощі з організацією власного часу. Недостатньо сформовані навички тайм-менеджменту, поєднання навчання, роботи та особистого життя створюють додаткове навантаження на студента. Коли кількість обов'язків перевищує наявні ресурси, це може призводити до постійного напруження, втоми та поступового емоційного виснаження [Помилка! Джерело посилання не знайдено., С.121].

Додаткове психологічне навантаження на студентів може створювати специфіка міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Зокрема, постійне зіставлення власних досягнень із результатами одногрупників, прагнення відповідати загальному рівню академічної успішності та страх опинитися «позаду» можуть посилювати внутрішнє напруження. У таких умовах навчання сприймається не лише як процес здобуття знань, а й як постійне змагання, що підвищує ризик стресового перенавантаження та емоційного виснаження.

Окремим чинником впливу на психологічний стан студентів є активне використання цифрових освітніх технологій. Дистанційні платформи, електронні ресурси та онлайн-комунікація розширюють можливості навчання й частково зменшують фізичну присутність у навчальному просторі. Водночас вони можуть спричиняти надмірне інформаційне навантаження, потребу постійно бути на зв'язку, складність відмежування навчального часу від особистого простору та зростання когнітивної й емоційної втоми [6, с. 26].

О. Тимошук звертає увагу на те, що психічний та емоційний стан студентської молоді часто є суперечливим. Зовнішня різкість, імпульсивність або прагнення до незалежності можуть поєднуватися з підвищеною чутливістю,

емоційною нестійкістю та вразливістю. У студентському середовищі нерідко виникають конфлікти, пов'язані з потребою самостійності, коливаннями самооцінки, формуванням власної системи цінностей і пошуком життєвих цілей. Крім того, у цей період зростає фізичне та інтелектуальне навантаження, що може супроводжуватися внутрішніми конфліктами, емоційною напругою та труднощами у саморегуляції [Помилка! Джерело посилання не знайдено. с. 17].

Узагальнюючи розглянуте, емоційне вигорання у студентському віці має низку специфічних особливостей, зумовлених як віковими, так і освітніми чинниками. Період навчання у закладі вищої освіти супроводжується активним особистісним становленням, професійним самовизначенням, адаптацією до нових вимог, інтенсивним навчальним навантаженням та необхідністю поєднувати різні сфери життя. За умов недостатньої стресостійкості, обмеженої соціальної підтримки, труднощів саморегуляції та тривалого психологічного напруження ці чинники можуть посилювати ризик поступового емоційного виснаження студентів. У зв'язку з цим емоційне вигорання у студентів доцільно розглядати як складне явище, що формується під впливом індивідуальних, соціальних та організаційних умов навчального середовища.

Висновки до I розділу

Систематизація наукових поглядів на природу емоційного вигорання дозволяє констатувати, що в сучасній психологічній науці цей феномен інтерпретується як складний, динамічний та багатокомпонентний процес, який розвивається під впливом тривалого психоемоційного напруження та гострого дефіциту внутрішніх чи зовнішніх ресурсів особистості. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних підходів з'ясовано, що структура вигорання має виражений поетапний характер, який виявляється у поступовому переході від первинного відчуття хронічної втоми до глибокого емоційного виснаження, деперсоналізації та відсторонення від діяльності, а також суттєвого зниження особистісної та професійної ефективності.

Особливої гостроти ця проблема набуває у студентському середовищі, оскільки період навчання у закладах вищої освіти безпосередньо збігається з інтенсивним особистісним становленням, кризами професійного самовизначення та високими інтелектуальними навантаженнями. Постійне перебування у стані перевантаження супроводжується руйнацією пізнавальної мотивації, зниженням академічної успішності та загальним погіршенням психоемоційного стану молоді, що в перспективі створює серйозні бар'єри для їхньої успішної професійної соціалізації та майбутнього кар'єрного зростання.

Головним психологічним щитом і системним ресурсом, який мінімізує ризики виникнення виснаження, у ході теоретичного аналізу обґрунтовано стресостійкість особистості. Вона виступає як інтегративна властивість, що об'єднує різні рівні психофізіологічної організації людини та забезпечує збереження внутрішньої рівноваги у складних, емоційно насичених ситуаціях. У пізньому юнацькому віці стресостійкість має особливу специфіку, а в сучасних реаліях воєнного стану вона трансформується у базовий механізм збереження життєтворчості, дозволяючи студентській молоді протидіяти хронічній невизначеності, активізувати функціональні ресурси та реалізовувати життєві плани попри екстремальні зовнішні чинники.

Поряд із цим, вагому роль у структурі індивідуального захисту від виснаження відіграє комплекс особистісних чинників, серед яких провідне місце посідають психологічна стійкість, орієнтація на самореалізацію, висока внутрішня мотивація та розвинений емоційний інтелект. Психологічна стійкість визначає здатність гнучко й адаптивно реагувати на стресові виклики середовища, тоді як прагнення до самореалізації та пошук особистісних сенсів у навчанні роблять студентів резистентними до втоми. Водночас стійка мотивація допомагає акумулювати енергію для подолання щоденних академічних труднощів, а емоційна інтелігентність забезпечує вчасне розпізнавання та ефективну саморегуляцію деструктивних емоційних станів.

Таким чином, емоційне вигорання студентів постає як наслідок глибокого дисбалансу між вимогами освітнього простору та індивідуальними копінг-ресурсами особистості, що актуалізує потребу не лише у розвитку внутрішнього потенціалу саморегуляції, а й у створенні розгалуженої системи зовнішньої психологічної підтримки в умовах ЗВО. Визначені теоретичні положення формують надійну методологічну платформу для подальшого емпіричного вивчення та порівняльного аналізу особливостей прояву вигорання у студентів різних напрямів професійної підготовки.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У другому розділі представлено методичні засади емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки. Основну увагу приділено обґрунтуванню психодіагностичного інструментарію, який дає змогу комплексно оцінити рівень емоційного вигорання, його окремі компоненти, а також пов'язані з ним показники стресостійкості та резильєнтності. У розділі розглянуто методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко, методику «Оцінка власного потенціалу "вигорання"» Дж. Гібсона, опитувальник резильєнтності CD-RISC-10 К. Коннора та Дж. Девідсона, а також методику «Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки та Т. В. Зайчикової. Окремо описано структуру кожної методики, особливості підрахунку балів та інтерпретації результатів. Використання зазначених методик дозволяє не лише визначити рівень вираженості емоційного вигорання, а й простежити його зв'язок із психологічними ресурсами студентів, їхньою здатністю протистояти стресу та адаптуватися до складних умов навчальної діяльності.

2.1 Характеристика та обґрунтування методів психодіагностичного дослідження

1. Методика « Діагностика рівня емоційного вигорання» (В.В. Бойко)

Провідним інструментом для реалізації мети дослідження визначено методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко. Вибір цього інструментарію обґрунтовується його високою диференціальною здатністю, що дозволяє розглядати емоційне вигорання не як статичний стан, а як динамічний процес формування психологічного захисту особистості у відповідь на тривалі

психотравмуючі чинники освітнього середовища. У контексті порівняльного аналізу студентів різних напрямів професійної підготовки дана методика є незамінною, оскільки специфіка навчального навантаження, рівень стресогенності комунікацій та характер майбутньої професійної діяльності (наприклад, у сферах «людина-людина» чи «людина-техніка») безпосередньо впливають на швидкість та траєкторію формування окремих симптомів вигорання. Повний текст опитувальника з інструкцією винесено у Додаток А.

Конструктивна специфіка методики базується на опитувальнику, який включає 84 твердження, на які респонденту пропонується надати бінарну відповідь («так» або «ні»). Структура тесту охоплює 12 шкал, кожна з яких відповідає одному з провідних симптомів вигорання. Ці 12 симптомів рівномірно розподілені (по 4 симптоми) між 3-ма ключовими компонентами (фазами) емоційного вигорання: напруженням, резистенцією та виснаженням.

Перший компонент - фаза «Напруження» - є предтечею та запускаючим механізмом вигорання, що характеризується відчуттям тривожної напруги, втоми та хронічного дискомфорту, викликаного поточною академічною діяльністю. Вона діагностується за допомогою чотирьох шкал-симптомів: «переживання психотравмуючих обставин» (сприйняття умов навчання та міжособистісних стосунків як травмуючих), «незадоволеність собою» (критичне ставлення до власної ефективності та себе як майбутнього професіонала), «загнаність у кут» (відчуття безвиході, прагнення змінити напрям підготовки чи професію взагалі) та «тривога й депресія» (розвиток нервовості й депресивних настроїв в освітньому процесі).

Другий компонент - фаза «Резистенція» - маркує етап формування захисних реакцій, коли організм намагається знизити тиск стресу через обмеження емоційного залучення, роблячи студента емоційно закритим, відстороненим або байдужим. Цей блок інтегрує наступні симптоми: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» (неконтрольований вплив настрою на стосунки з оточуючими), «емоційно-моральна дезорієнтація» (розвиток байдужості у професійно-навчальних взаєминах), «розширення сфери

економії емоцій» (емоційна замкненість поза межами навчання, бажання припинити будь-які комунікації) та «редукція професійних обов'язків» (згортання активності, прагнення витратити мінімум часу на виконання завдань).

Третій компонент - фаза «Виснаження» - фіксує перехід вигорання на психофізичний рівень, що супроводжується спустошеністю, нівелюванням власних досягнень, цинічним ставленням до оточуючих та появою психосоматичних порушень. Вона вимірюється через симптоми: «емоційний дефіцит» (відчуття нечутливості на тлі перевиснаження, автоматизм дій), «емоційне відчуження» (створення жорсткого захисного бар'єру у комунікаціях), «особистісне відчуження або деперсоналізація» (руйнування стосунків, цинічне ставлення до тих, із ким доводиться спілкуватися) та «психосоматичні та психовегетативні порушення» (погіршення фізичного самопочуття, розлади сну, головний біль, коливання тиску під впливом стресу).

Математична обробка результатів дослідження здійснюється за допомогою диференційованого «ключа», де кожній відповіді респондента, що збігається з ключем, присвоюється певна кількість балів (від 1 до 10), що відображає психометричну вагу конкретного питання у структурі симптому. Процедура вирахування складається з трьох послідовних етапів. На першому етапі бали підраховуються окремо для кожного з 12 симптомів (діапазон від 0 до 30 балів), де показник від 0 до 9 балів свідчить, що симптом не сформований, 10-15 балів - симптом перебуває на стадії формування, а 16 і більше балів - симптом є повністю сформованим. На другому етапі розраховується сума показників симптомів окремо для кожної з 3-х фаз (діапазон від 0 до 120 балів), де результат до 36 балів вказує на несформовану фазу, 37-60 балів маркують фазу у стадії формування, а 61 і більше балів фіксують сформовану фазу вигорання. На третьому етапі визначається підсумковий інтегральний показник синдрому емоційного вигорання шляхом додавання балів усіх 12 симптомів. Отриманий масив кількісних даних дозволить провести точне порівняння рівнів та специфіки емоційного вигорання студентів різних професійних напрямів за допомогою методів математичної статистики.

2. Методика « Оцінка власного потенціалу « вигорання» (Дж. Гібсон)

Для комплексного аналізу особливостей емоційної деформації та професійного виснаження досліджуваних у роботі було застосовано методику «Оцінка власного потенціалу "вигорання"» Дж. Гібсона. Зазначений психодіагностичний інструментарій спрямований на вимірювання ключових компонентів синдрому вигорання та містить 18 закритих запитань, які розподілені за трьома базовими субшкалами: деперсоналізація, особиста задоволеність та емоційне виснаження. Респондентам пропонується оцінити частоту актуалізації кожного з описаних станів за шестибальною шкалою, де градація варіює від мінімальної частоти (1 бал - «декілька разів на рік») до максимального повсякденного прояву (6 балів -«щодня»)

Структурний розподіл діагностичного інструментарію передбачає диференціацію запитань за окремими змістовними блоками. Перший компонент - деперсоналізація, що охоплює пункти з 1 по 4, - фіксує тенденцію до формування відчуженого, цинічного або занадто жорсткого ставлення до оточуючих осіб та суб'єктів взаємодії. Шкала особистої задоволеності (пункти 5-11) відображає суб'єктивне сприйняття власної продуктивності, самоефективності, успішності виконання завдань та значущості здійснюваної діяльності. Третій блок - емоційне виснаження (пункти 12–18) - спрямований на фіксацію станів хронічної психоемоційної втоми, граничного напруження нервової системи та відчуття тотального браку внутрішніх енергетичних ресурсів.

Процедура кількісної обробки первинних емпіричних даних передбачає підрахунок середнього бала за кожним із трьох виокремлених компонентів особистісного деструктивного потенціалу, на основі чого за відповідним ключем визначається низький, середній або високий рівень вигорання. Інтерпретація шкал деперсоналізації та емоційного виснаження має прямий характер: показники в діапазоні від 1 до 2,99 бала констатують низький рівень прояву ознаки, значення від 3 до 4,99 бала відповідають середньому рівню, а оцінки від

5 балів і вище фіксують високий деструктивний потенціал. Натомість аналіз шкали особистої задоволеності має обернену специфіку інтерпретації, оскільки високі показники середнього бала (5 і вище) свідчать про збереженість особистісних ресурсів і фіксують низький рівень загального потенціалу вигорання; помірні оцінки в межах 3-4,99 бала відображають середній рівень, тоді як критично низькі значення (від 1 до 2,99 бала) репрезентують високий рівень потенціалу вигорання через виражене почуття незадоволеності та девальвацію власних досягнень.

3. Опитувальник шкала резильєнтності» (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж. Девідсона у адаптації Н. В. Школіної, І. І. Шаповал, І. В. Орлової, І. О. Кедик та М. А. Станіславчук.

З метою оцінки рівня індивідуальної життєстійкості, здатності до подолання стресогенних чинників та загального адаптаційного потенціалу досліджуваних у роботі було застосовано методологічний інструментарій «Опитувальник шкала резильєнтності» (CD-RISC-10) К. Коннора та Дж. Девідсона в адаптації Н. В. Школіної, І. І. Шаповал, І. В. Орлової, І. О. Кедик та М. А. Станіславчук. Дана методика є стандартизованим скринінговим інструментом, що дозволяє оперативної й валідно оцінити інтегральний показник стресостійкості особистості через призму її поведінкових та когнітивних патернів реагування на життєві виклики. Опитувальник містить 10 лаконічних тверджень, які відображають ключові аспекти резильєнтності, такі як здатність адаптуватися до змін, можливість ефективно впоратися з перепонами на своєму шляху, здатність зберігати цілеспрямованість та високу концентрацію уваги під тиском обставин, а також уміння протистояти деструктивному впливу тривоги, суму чи болісних відчуттів.

Процедура діагностичного зрізу передбачає оцінювання респондентами кожного з наведених пунктів шкали за суб'єктивною частотою їх прояву в індивідуальному досвіді протягом останнього місяця. Для цього використовується п'ятибальна шкала лікертівського типу з градацією відповідей від 0 балів, що відповідає варіанту «зовсім невірно», до 4 балів - «майже завжди

вірно». Проміжні варіанти оцінювання диференціюються як «дуже рідко вірно» (1 бал), «іноді вірно» (2 бали) та «часто вірно» (3 бали). Загальний показник за шкалою CD-RISC-10 розраховується шляхом простого підсумовування балів за всіма 10 діагностичними пунктами, утворюючи матрицю індивідуальних результатів у діапазоні від 0 до 40 балів. При цьому вищі кількісні значення безпосередньо свідчать про вищий рівень розвитку когнітивно-поведінкової гнучкості та психологічного імунітету індивіда до стресових навантажень освітнього або професійного середовища.

Змістовне наповнення шкал охоплює широкий спектр адаптаційних характеристик особистості, зафіксованих у структурі методики. Зокрема, оцінюються такі регуляторні компоненти, як оптимістичне переформатування ситуації (намагання побачити жартівливу сторону проблеми, що виникає), сприйняття стресогенних умов як стимулу для особистісного зростання (усвідомлення того, що необхідність протистояти стресу може зробити людину сильнішою), а також внутрішній локус контролю та самоефективність (впевненість у здатності не зупинятися у разі невдачі та сприйняття себе як сильної особистості). Окрім цього, важливе місце посідає соматичний та психоемоційний компонент відновлення, що фіксує схильність швидко приходити до норми після хвороб, травм чи інших життєвих негараздів.

Для якісної інтерпретації отриманих емпіричних масивів даних використовується трирівнева класифікація, побудована на основі квартильного розподілу первинних показників стандартизаційної вибірки. Відповідно до розробленого ключа, перший квартиль визначає низький рівень стресостійкості та резильєнтності респондентів, що фіксується за умов отримання загальної суми балів менше 26. Другий та третій квартилі сукупно репрезентують помірний або середній рівень сформованості досліджуваного феномену, межі якого чітко окреслені діапазоном від 26 до 32 балів включно. Четвертий квартиль констатує високий рівень резильєнтності особистості, який діагностується за умови накопичення респондентом сумарного показника, що перевищує 32 бали,

вказуючи на наявність потужних внутрішніх ресурсів саморегуляції та життєстійкості.

Психометричне обґрунтування адаптованої україномовної версії шкали CD-RISC-10 демонструє її високу надійність та внутрішню узгодженість, що підтверджено серією крос-культурних та валідаційних досліджень. Показники коефіцієнта альфа-Кронбаха фіксують достатню щільність внутрішньої структури тесту, де значення становлять 0,733 під час первинного тестування та 0,755 при повторному зрізі. Надійність методики додатково верифікована методом тест-ретесту з двотижневим інтервалом, де внутрішньокласовий коефіцієнт кореляції сягнув значення 0,871 при високому рівні статистичної значущості. Це повністю нівелює ризики випадкових спотворень та підтверджує доцільність використання даного інструменту для глибокого наукового аналізу взаємозв'язку між психологічною пружністю.

4. Опитувальник « Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Т.В. Зайчикова

З метою детальної верифікації адаптаційних можливостей респондентів та їхньої індивідуальної здатності протистояти деструктивним чинникам мінливого середовища у дослідженні було використано опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу», розроблений та обґрунтований у наукових працях С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки та Т. В. Зайчикової. Цей діагностичний інструментарій орієнтований на виявлення інтегрального рівня стресостійкості особистості, яка в межах концептуального поля даної методики трактується як динамічна сукупність індивідуально-психологічних характеристик, що забезпечують успішне подолання значних інтелектуальних, вольових та емоційних навантажень. Особливого значення застосування цієї методики набуває у контексті аналізу життєдіяльності в умовах інтенсивних організаційних чи освітніх змін, оскільки вона дозволяє оцінити вміння суб'єкта ефективно функціонувати в напруженому часовому ритмі, раціонально розподіляти внутрішні сили при одночасному вирішенні кількох різнопланових

завдань та мінімізувати прояви нервово-психічного виснаження у кризових ситуаціях.

Змістовна структура опитувальника представлена 18 закритими твердженнями, що відображають широкий спектр когнітивних, емоційних, соматичних та поведінкових маркерів стресового стану особистості. Оцінювання здійснюється респондентами за трибальною шкалою лікертівського типу, де варіант відповіді «Рідко» прирівнюється до 1 бала, «Іноді» - до 2 балів, а «Часто» - до 3 балів. Діагностичне поле методики охоплює фіксацію таких негативних тенденцій, як відчуття суб'єктивної недооціненості у колективі, виражена схильність до ігнорування сигналів фізичного нездужання через намагання працювати у хворобливому стані, гіпертрофована тривога за результати й якість власної праці, а також деструктивні емоційні реакції у вигляді спалахів агресії, підвищеної дратівливості та нетерпимості до будь-яких критичних зауважень на свою адресу. Крім того, інструментарій фіксує наявність психосоматичних порушень, зокрема хронічного безсоння, вираженого дефіциту часу для повноцінного відпочинку та занять улюбленою справою, а також імпульсивності й гарячковості у поведінці, що згодом провокує додаткове почуття провини й глибокого емоційного дискомфорту.

Процедура математично-статистичної обробки та якісної інтерпретації первинних емпіричних результатів базується на розрахунку загального сумарного бала, накопиченого респондентом, який теоретично може варіювати в межах від 18 до 54 балів. Кількісний аналіз отриманого масиву даних підпорядковується правилу зворотного зв'язку, відповідно до якого менший сумарний показник вказує на вищий рівень психологічної опірності, і навпаки. Згідно з розробленими тестовими нормативами, високий рівень стійкості до стресу діагностується при наборі від 18 до 30 балів, що свідчить про високу гнучкість механізмів психічної саморегуляції, стабільність емоційної сфери та наявність достатнього ресурсного потенціалу особистості для збереження високої продуктивності. Середній рівень стресостійкості фіксується в інтервалі від 31 до 42 балів, відображаючи помірну здатність до адаптації, яка, проте, є

вразливою до декомпенсації та виснаження у ситуаціях тривалого психоемоційного тиску чи гострого дефіциту часу. Критичний, низький рівень стійкості до стресу констатується за умов отримання сумарного показника від 43 до 54 балів; такий результат свідчить про суттєву ресурсну депривацію особистості, виражену психологічну вразливість, схильність до нервових зривів та дезадаптивних поведінкових стратегій, серед яких провідне місце посідає хронічне академічне або професійне зволікання та прогресуюче емоційне вигорання.

Висновки до II розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи було обґрунтовано методичні засади емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки. Основну увагу зосереджено на доборі психодіагностичного інструментарію, який дозволяє дослідити рівень емоційного вигорання, його окремі компоненти, а також пов'язані з ним особистісні ресурси - резильєнтність і стійкість до стресу.

Для реалізації мети дослідження було сформовано вибірку студентів закладів вищої освіти. Під час проведення діагностики дотримано принципів добровільності, анонімності та конфіденційності. Це дало змогу створити належні умови для отримання достовірних результатів і подальшого порівняльного аналізу показників студентів різних напрямів професійної підготовки.

У дослідженні було використано комплекс психодіагностичних методик. Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко дала змогу визначити сформованість фаз напруження, резистенції та виснаження. Методика «Оцінка власного потенціалу "вигорання"» Дж. Гібсона була спрямована на вивчення деперсоналізації, особистої задоволеності та емоційного виснаження. Опитувальник резильєнтності CD-RISC-10 К. Коннора і Дж. Девідсона в адаптації Н. В. Школіної, І. І. Шаповал, І. В. Орлової, І. О. Кедик та М. А. Станіславчук дозволив оцінити рівень психологічної стійкості студентів. Методика «Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової дала можливість визначити здатність респондентів протистояти стресогенним чинникам та зберігати продуктивність в умовах психоемоційного напруження.

Застосування методики Дж. Гібсона дозволило проаналізувати основні компоненти емоційного вигорання студентів. Особливу увагу було приділено показникам емоційного виснаження, деперсоналізації та особистої задоволеності, оскільки саме ці складові дають змогу оцінити не лише рівень

втоми, а й характер ставлення студента до навчання, оточення та власних досягнень.

Діагностика за шкалою резильєнтності CD-RISC-10 дала змогу визначити рівень психологічної стійкості студентської молоді. Ця методика є важливою для дослідження, оскільки резильєнтність відображає здатність особистості адаптуватися до труднощів, відновлюватися після стресових ситуацій та зберігати внутрішні ресурси в умовах навчального навантаження.

Методика «Самооцінка стійкості до стресу» була використана для вивчення суб'єктивної здатності студентів протистояти стресу. Вона дозволила оцінити, наскільки респонденти здатні зберігати емоційну рівновагу, контролювати власні реакції та підтримувати працездатність у складних або напружених ситуаціях.

Для обробки результатів було застосовано методи описової статистики, відсотковий аналіз, розрахунок середніх значень, стандартних відхилень, а також t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Це дало змогу не лише узагальнити отримані емпіричні дані, а й визначити наявність або відсутність статистично значущих відмінностей між групами студентів гуманітарно-соціального та техніко-економічного профілів.

Таким чином, у другому розділі було обґрунтовано організацію емпіричного дослідження, визначено вибірку, описано використані психодіагностичні методики та способи математико-статистичної обробки результатів. Обраний діагностичний комплекс створив необхідну основу для подальшого аналізу особливостей емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки.

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У третьому розділі представлено результати емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки. Основну увагу приділено аналізу рівнів емоційного вигорання, його окремих компонентів, а також показників резильєнтності та стійкості до стресу. У розділі подано характеристику вибірки, описано розподіл студентів за гуманітарно-соціальним і техніко-економічним профілями навчання, а також проаналізовано результати за використаними психодіагностичними методиками. Окремо розглянуто особливості прояву деперсоналізації, емоційного виснаження, особистої задоволеності, резильєнтності та самооцінки стресостійкості студентської молоді. Для встановлення відмінностей між групами використано t-критерій Студента, що дозволило визначити статистичну значущість розбіжностей між студентами різних напрямів підготовки. Отримані результати дали змогу виявити як спільні тенденції психоемоційного стану студентів, так і окремі відмінності, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності.

3.1. Організація емпіричного дослідження та характеристика вибірки

Емпіричний етап дослідження спрямований на розкриття внутрішньої специфіки та динаміки психоемоційних станів студентської молоді, яка перебуває на різних треках професіоналізації. Провідним завданням даного аналітичного блоку виступає не просто фіксація усереднених психометричних показників, а глибоке вивчення диференціації адаптаційних інтрапсихічних механізмів особистості під впливом специфіки освітнього середовища. Процес здобуття вищої освіти розглядається нами як тривалий період інтенсивного інтелектуального та психоемоційного навантаження, що вимагає від студента мобілізації індивідуально-психологічних ресурсів. При цьому характер

навантаження, структура домінуючих когнітивних завдань та особливості професійної соціалізації суттєво відрізняються залежно від обраного напрямку підготовки, що створює передумови для формування відмінних стратегій подолання стресу та різного ступеня вразливості до розвитку симптомів емоційного вигорання.

Для реалізації завдань порівняльного аналізу загальну емпіричну вибірку дослідження, яка склала 30 осіб, було диференційовано за критерієм профілю майбутньої професійної діяльності на дві самостійні, незалежні підгрупи. Першу групу склали студенти гуманітарно-соціального профілю підготовки в кількості 17 осіб (56,7% від загального обсягу вибірки), чия майбутня діяльність безпосередньо належить до системи професій «людина - людина» (зокрема, напрями підготовки: психологія, журналістика, дошкільна та середня освіта). Другу групу сформували студенти техніко-економічного профілю навчання в кількості 13 осіб (43,3% від загального обсягу вибірки), професійне становлення яких пов'язане зі знаковими системами, технічними об'єктами, математичним моделюванням та інформаційними технологіями (напрями підготовки: комп'ютерні науки, інженерія, екологія, менеджмент та маркетинг). Такий розподіл дозволяє здійснити верифікацію гіпотези щодо впливу предметного поля майбутньої професії на особливості трансформації особистісних властивостей та характер психоемоційного реагування на хронічний академічний стрес.

Таблиця 3.1. Структурна характеристика емпіричної вибірки дослідження (N = 30)

Параметр диференціації вибірки	Категоріальні підгрупи респондентів	Абсолютна кількість (n)	Відсотковий розподіл (%)
Гендерний розподіл	Жінки	21	70,0%
	Чоловіки	9	30,0%
	Гуманітарно - соціальний	17	56,7%

Профіль професійної підготовки	Техніко економічний	- 13	43,3%
Параметр диференціації вибірки	Категоріальні підгрупи	Абсолютна кількість (n)	Відсотковий розподіл(%)
Разом	Студенти ЗВО	30	100,0%

Організація діагностичного зрізу передбачала дотримання принципів добровільності, анонімності та стандартизації умов проведення тестування. Методичний інструментарій включав шкали, спрямовані на оцінку емоційного вигорання, резильєнтності як інтегральної здатності до відновлення особистісного ресурсу, а також індивідуального рівня стресостійкості. Математичне обґрунтування отриманих розбіжностей вимагало залучення адекватного статистичного апарату, здатного оцінити достовірність різниці між усередненими тенденціями кожної з представлених підгруп.

3.2 Аналіз рівня емоційного вигорання студентів за методикою В.В. Бойко

Перехід до аналізу практичного складника дослідження передбачав первинне узагальнення та математико-статистичну обробку первинних емпіричних даних, отриманих за допомогою опитувальника «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко. Вибірку дослідження склали 30 студентів денної форми навчання закладів вищої освіти соціономічного та технічного профілів.

Головним завданням цього етапу аналізу визначено встановлення загальних тенденцій деструкції емоційної сфери студентства, виявлення специфіки формування окремих фаз синдрому та з'ясування питомої ваги сформованих захисних механізмів психіки в умовах інтенсивного освітнього процесу. Зведена інформація щодо розподілу досліджуваних за рівнями

сформованості кожної з трьох фаз вигорання у вибірці репрезентована в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2. Рівневий розподіл сформованості фаз емоційного вигорання у студентській вибірці (N = 30)

Фази емоційного вигорання (за В. В. Бойко)	Фаза не сформована (абс. / %)	Фаза у стадії формування (абс. / %)	Фаза є повністю сформованою (абс. / %)	Середнє значення по групі (M)
Фаза «Напруження»	7 / 23,33%	4 / 13,33%	19 / 63,33%	66,53
Фаза «Резистенція»	3 / 10,00%	8 / 26,67%	19 / 63,33%	67,83
Фаза «Виснаження»	3 / 10,00%	7 / 23,33%	20 / 66,67%	76,93

Детальний аналіз архітекtonіки синдрому емоційного вигорання у досліджуваній групі дозволив констатувати наявність глибоких деструктивних змін особистісного потенціалу студентів. Насамперед увагу привертають усереднені групові показники (M), які за всіма трьома вимірами перевищують критичний нормативний рубіж у 61 бал. Відповідно до концепції автора методики, такі математичні референти свідчать про тотальну сформованість усього циклу стрес-реакції на загальногруповому рівні, де інтегральний індекс вигорання сягає відмітки 211,3 бала.

Аналізуючи **фазу «Напруження»** (M = 66,53), слід зазначити, що у 63,33% респондентів (19 осіб) цей психоемоційний детермінант є повністю сформованим. Даний етап виступає пусковим механізмом синдрому і свідчить про наявність хронічного, тривалого стресу, зумовленого дефіцитом адаптаційних ресурсів особистості. Студенти з високими показниками за цією фазою перманентно перебувають у стані внутрішнього дискомфорту, який супроводжується відчуттям безвиході, тривожно-депресивними проявами та вираженою незадоволеністю власними навчальними досягненнями чи обраним вектором професіоналізації. Лише у 23,33% опитаних (7 осіб) механізми первинного напруження виявилися несформованими, що вказує на збереження

базової резистентності до зовнішніх дестабілізуючих чинників. Стадія формування зафіксована у 13,33% студентів, відображаючи динамічний перехід від норми до патологізації стану.

Розгляд фази «Резистенція» ($M = 67,83$) уможливив фіксацію поведінкових та емоційних стратегій, які психіка суб'єкта використовує як захисний бар'єр. Кількісні дані доводять, що у 63,33% досліджуваних ця фаза вже набула стабільного, сформованого характеру, а у 26,67% (8 осіб) перебуває на проміжній стадії становлення. Отримані результати свідчать про свідоме чи неусвідомлене прагнення студентів мінімізувати власні енергетичні витрати. Це проявляється через симптоми редукції професійних і навчальних обов'язків, прагнення до штучного обмеження комунікативних контактів та формування емоційної замкненості. Психіка досліджуваних намагається захистити себе від перевантажень шляхом виключення живого емоційного залучення у взаємодію, що призводить до формалізації стосунків із викладачами та колегами по навчанню. Повністю відсутні прояви резистенції лише у 10,00% студентів вибірки.

Найбільш симптоматичними та критичними для загальної оцінки психологічного благополуччя досліджуваних є показники фази «Виснаження» ($M = 76,93$). Цей показник є найвищим у загальній структурі синдрому, причому у 66,67% респондентів (20 осіб) означена фаза є остаточно сформованою. Такий емпіричний факт вказує на те, що більша частина студентського колективу перебуває в стані соматичного та психофізичного спаду. На цьому етапі захисні бар'єри психіки виявляються неефективними, а хронічний стрес переростає у хронічну втому. Особистість функціонує в режимі жорсткої економії, що супроводжується «емоційним дефіцитом», психосоматичною та психовегетативною симптоматикою (розлади сну, мігрені, загальне зниження імунного статусу), а також деперсоналізацією. Прояви деперсоналізації на цьому рівні виражаються через цинічне або байдуже ставлення до навчального процесу та оточуючих осіб. Тільки 10,00% студентів демонструють збереженість емоційних ресурсів і відсутність ознак психоемоційного спустошення.

Підсумовуючи результати посимптомного та пофазного аналізу, можна стверджувати, що синдром емоційного вигорання у сучасних студентів має тотальний, системний характер з вираженою соматизацією та емоційним збідненням. Отримані дані емпірично обґрунтовують доцільність розроблення та невідкладного впровадження спеціалізованих психокорекційних програм, спрямованих на розвиток життєстійкості, опанування навичок саморегуляції та оптимізацію копінг-поведінки студентської молоді.

3.3. Дослідження компонентів вигорання студентів за методикою Дж. Гібсона

Для отримання більш диференційованого уявлення про структуру та специфіку прояву професійного деструкційного синдрому у студентської молоді було застосовано «Методику оцінки власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона. Даний інструментарій дозволяє проаналізувати вираженість трьох класичних базових компонентів вигорання, до яких належать деперсоналізація, особиста задоволеність та емоційне виснаження. Узагальнені результати розрахунку середніх групових значень та розподілу студентів за рівнями вираженості кожного компонента вигорання представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3. Розподіл студентів за рівнями компонентів вигорання за методикою Дж. Гібсона (N=30)

Компоненти «вигорання»	Середнє значення	Низький рівень, осіб (%)	Середній рівень, осіб (%)	Високий рівень, осіб (%)	Компоненти «вигорання»
Деперсоналізація	2,57	17 (56,67%)	13 (43,33%)	0 (0,00%)	Деперсоналізація
Особиста задоволеність	2,94	1 (3,33%)	13 (43,33%)	16 (53,33%)	Особиста задоволеність
Емоційне виснаження	2,94	16 (53,33%)	13 (43,33%)	1 (3,33%)	Емоційне виснаження

Детальний аналіз отриманих емпіричних даних за шкалою деперсоналізації, яка відображає схильність до цинізму, формалізму та відстороненості у міжособистісній взаємодії, дозволяє констатувати переважання сприятливих тенденцій у досліджуваній вибірці. Середнє значення по групі становить 2,57 бала, що за критеріями методики відповідає межах низького рівня. Зокрема, більше половини респондентів, а саме 56,67% (17 осіб), виявляють низький рівень деперсоналізації. Це свідчить про збереження у більшості студентів гуманного, емпатійного ставлення до оточуючих та самого процесу навчання. Вони залишаються включеними в соціальну взаємодію і не прагнуть психологічно ізолюватися від студентського середовища. Середній рівень зафіксовано у 43,33% студентів (13 осіб), що вказує на періодичні прояви відстороненості чи байдужості, які виникають як захисна реакція на загальну невдачу, тоді як осіб із критично високим рівнем деперсоналізації у вибірці не виявлено.

Якісно інша картина спостерігається під час аналізу показників за шкалою особистісної задоволеності, яка відображає оцінку власних досягнень та має інверсовану логіку інтерпретації, де низькі бали вказують на високий рівень деструктивних проявів. Середнє групове значення знаходиться на позначці 2,94 бала, фіксуючи виражену тенденцію до редукції особистісних досягнень серед студентської молоді. Так, 53,33% респондентів (16 осіб) продемонстрували показники, що відповідають високому рівню вигорання за цим компонентом. Це свідчить про те, що більше половини опитаних схильні знецінювати власні успіхи у навчанні, відчують розчарування у вибраному напрямі підготовки або помічають брак власної компетентності та звуження перспектив подальшого професійного зростання. Помірний (середній) рівень зафіксовано у 43,33% (13 осіб), тоді як лише 3,33% (1 особа) виявляють високу особисту задоволеність та впевненість у власних силах.

Показники емоційного виснаження, що характеризує втрату загального психоенергетичного тону та хронічну втому, мають середнє групове значення 2,94 бала, перебуваючи на межі низького та середнього рівнів. Більшість вибірки,

яка становить 53,33% (16 осіб), характеризується низьким рівнем виснаження, що вказує на наявність достатнього внутрішнього ресурсу для подолання повсякденних стресових ситуацій. Водночас 43,33% респондентів (13 осіб) демонструють помірне емоційне виснаження, що проявляється у стані психічного перевантаження та відчутті спустошеності після тривалих навчальних занять. Високий рівень емоційного пресингу та гострої втрати сил притаманний лише 3,33% студентів (1 особа).

Таким чином, узагальнення результатів дослідження за методикою Дж. Гібсона дозволяє зробити висновок, що провідним деструктивним чинником у структурі вигорання сучасної студентської молоді виступає саме зниження особистої задоволеності (редукція досягнень). Водночас емоційне виснаження та деперсоналізація здебільшого залишаються в межах норми чи на початкових етапах формування, що вказує на переважання когнітивного знецінення результатів власної праці над фізичним чи емоційним браком сил.

3.4. «Опитувальник шкала резильєнтності» (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж. Девідсона у адаптації Н. В. Школіної, І. І. Шаповал, І. В. Орлової, І. О. Кедик та М. А. Станіславчук.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало визначення адаптаційного потенціалу та психологічної стійкості студентів в умовах повсякденних життєвих та академічних стресорів. Для реалізації цього завдання було застосовано «Опитувальник шкала резильєнтності» (CD-RISC-10) К. Коннор і Дж. Девідсона у адаптації Н. В. Школіної, І. І. Шаповал, І. В. Орлової, І. О. Кедик та М. А. Станіславчук. Цей інструментарій дозволяє оцінити динамічну якість особистості, що визначає її здатність успішно долати труднощі, швидко відновлюватися після стресових подій та мобілізувати внутрішні ресурси у критичних ситуаціях. Зведені емпіричні дані, що відображають середнє групове значення та кількісно-відсотковий розподіл досліджуваних за рівнями резильєнтності, представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4. Розподіл студентів за рівнями резильєнтності за шкалою CD-RISC-10 (N=30)

Показник резильєнтності	Середнє значення	Низький рівень, осіб (%)	Середній рівень, осіб (%)	Високий рівень, осіб (%)
Загальний бал за CD-RISC-10	22,00	21 (70,00%)	6 (20,00%)	3 (10,00%)

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що середнє значення резильєнтності по всій досліджуваній вибірці становить 22,00 бала, що відповідно до нормативних критеріїв адаптації методики належить до меж низького рівня психологічної стійкості. Таке групове середнє вказує на загальну тенденцію до зниження адаптаційних можливостей студентів та їхню підвищену вразливість до деструктивного впливу зовнішніх чинників, тривалого напруження та хронічної втоми.

Переважає більшість респондентів, яка складає 70,00% вибірки (21 особа), продемонструвала низький рівень резильєнтності. Психологічний зміст таких показників полягає в тому, що більша частина студентів відчуває суттєві труднощі під час зіткнення з академічними чи особистісними проблемами. Вони схильні сприймати стресові ситуації як загрозові та непереборні, часто втрачають віру у власні сили, важко відновлюють емоційну рівновагу після невдач та мають дефіцит гнучких, конструктивних копінг-стратегій. Такий стан безпосередньо пов'язаний із раніше виявленими симптомами емоційного вигорання та високим рівнем незадоволеності власними досягненнями, адже брак психологічної стійкості виснажує особистісний ресурс і заважає ефективній саморегуляції.

Помірний (середній) рівень резильєнтності було діагностовано у 20,00% студентів (6 осіб). Ця група респондентів володіє базовими механізмами психологічного захисту та здатна зберігати стабільність у звичайних, помірно стресових умовах життєдіяльності. Проте під час суттєвого зростання навантажень, наприклад, у період екзаменаційних сесій чи інтенсивної роботи над випускними проектами, їхній адаптаційний бар'єр може виснажуватися, що

призводитиме до тимчасової втрати продуктивності та потребуватиме додаткової зовнішньої підтримки.

Мінімальну частку вибірки, що становить лише 10,00% (3 особи), склали студенти з високим рівнем резильєнтності. Такі респонденти характеризуються винятковою стресостійкістю, високою когнітивною гнучкістю та розвиненою здатністю трансформувати життєві труднощі у досвід для особистісного зростання. Вони впевнено контролюють свої емоційні реакції, швидко орієнтуються в мінливих обставинах та успішно адаптуються до високих вимог освітнього середовища без шкоди для свого психічного здоров'я.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження за шкалою CD-RISC-10 дозволяє констатувати виражений дефіцит психологічної стійкості у сучасній студентській молоді, оскільки більше ніж дві третини опитаних мають низький рівень резильєнтності. Отримані емпіричні дані підтверджують необхідність розробки цілеспрямованих психокорекційних та профілактичних заходів, оскільки виявлена вразливість до стресу виступає потужним каталізатором розвитку синдрому вигорання та редукції особистісних досягнень студентів у процесі професійної підготовки.

3.5. Опитувальник « Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Т.В. Зайчикова

Заключним етапом констатувального етапу дослідження стало вивчення суб'єктивної оцінки студентами власної здатності протидіяти стресогенним чинникам навколишнього середовища. З цією метою було застосовано опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу», розроблений та апробований у межах наукових праць С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки та Т. В. Зайчикової. Даний інструментарій дозволив визначити індивідуальну вразливість респондентів до психоемоційного перевантаження, загальний рівень їхньої психологічної стабільності, а також специфіку прояву адаптаційних та поведінкових реакцій особистості в умовах підвищеного академічного тиску.

Кількісні та відсоткові показники розподілу досліджуваних за рівнями стресостійкості, а також середнє групове значення відображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5. Розподіл студентів за рівнями стійкості до стресу (N=30)

Показник	Середнє значення	Високий рівень, осіб (%)	Середній рівень, осіб (%)	Низький рівень, осіб (%)
Самооцінка стресостійкості	35,53	2 (6,67%)	26 (86,66%)	2 (6,67%)

Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить, що середнє значення по всій досліджуваній вибірці становить 35,53 бала, що відповідно до інтерпретаційного ключа методики репрезентує помірний або середній рівень стійкості до стресу. Таке групове відображення результатів фіксує загалом сприятливий тренд, який вказує на наявність у більшості студентів сформованих базових механізмів психічної регуляції, що дозволяють їм адаптуватися до стандартних вимог вищої школи та повсякденних життєвих ситуацій без істотних деструктивних наслідків для особистості.

Переважає більшість опитаних студентів, яка охоплює 86,66% вибірки (26 осіб), виявляє саме середній рівень стресостійкості. У контексті психологічного змісту даної методики це означає, що досліджувані здатні успішно мобілізувати внутрішні ресурси у відповідь на виникнення неочікуваних труднощів чи інтенсивних навчальних навантажень. Вони намагаються контролювати власні емоційні прояви, демонструють гнучкість поведінки та вміння знаходити компроміси у конфліктних ситуаціях. Разом з тим, цей рівень є динамічним і містить певні зони ризику, оскільки у випадку тривалого перебування в умовах дистресу, хронічного браку часу для відпочинку чи накопичення емоційного виснаження їхні захисні бар'єри можуть послаблюватися, що призводитиме до ситуативних спалахів дратівливості, гарячкості або порушень сну.

Крайні полюси вираженості досліджуваної якості представлені у вибірці в абсолютно рівних та мінімальних частках. Зокрема, високий рівень стійкості до стресу діагностовано лише у 6,67% респондентів (2 особи), які характеризуються вираженою психологічною стабільністю, низькою вразливістю до зовнішніх подразників, умінням адекватно сприймати критику на свою адресу та зберігати

високу продуктивність діяльності у критичних обставинах. Аналогічно, низький рівень стійкості до стресу виявлено у 6,67% студентів (2 особи), показники яких свідчать про високу стресоуразливість, схильність до хворобливого переживання невдач, емоційну лабільність та дефіцит адаптаційного потенціалу, що робить їх групою підвищеного ризику щодо виникнення дезадаптивних станів.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що попри суб'єктивне сприйняття більшістю студентів власного потенціалу стресостійкості як помірною та нормативною, зафіксований раніше дефіцит глибинної особистісної резильєнтності свідчить про крихкість цієї стабільності. Переважання середнього рівня самооцінки стійкості до стресу на тлі редукції особистісних досягнень вказує на те, що адаптація студентської молоді відбувається ціною значного внутрішнього напруження, яке потребує своєчасної психологічної підтримки та оптимізації індивідуальних копінг-стратегій для запобігання подальшому розвитку професійного вигорання.

3.6. Порівняльний аналіз психоемоційних показників студентів гуманітарного та технічних профілів

Для статистичної оцінки відмінностей між групами студентів гуманітарного та технічного профілів було застосовано параметричний t-критерій студента для незалежних вибірок. Вибір даного математичного інструменту зумовлений його високою чутливістю до виявлення розбіжностей між середніми величинами у випадках, коли вимірювані ознаки представлені в інтервальній шкалі та підпорядковані закону нормального розподілу. Розрахунок критерію базується на зіставленні різниці між середніми арифметичними значеннями двох груп із інтегральною похибкою різниці цих середніх, що враховує внутрішньогрупову дисперсію та обсяг кожної підвибірки.

Математична процедура обчислення емпіричного значення t-критерію здійснювалася за такою формулою:

$$t = \frac{SM1 - M2}{\sqrt{\frac{M1 - M2}{n}}}$$

Де $M1$ виступає середнім арифметичним значенням аналізованого психологічного показника у групі студентів гуманітарно-соціального профілю, а $M2$ виступає середнім арифметичним значенням відповідного показника у групі студентів техніко-економічного напрямку підготовки. Знаменник формули репрезентує стандартну помилку різниці між двома середніми величинами ($SM1 - M2$), яка розраховується на основі стандартних відхилень обох вибірок:

$$SM1 - M2 = n1SD12 + n2SD22$$

У даній математичній моделі $SD1$ та $SD2$ відображають стандартні відхилення (міру розсіювання індивідуальних балів навколо середнього) для гуманітарної та технічної груп відповідно, тоді як $n1$ та $n2$ позначають чисельність респондентів у кожній із груп ($n1=17, n2=13$). Об'єднання цих виразів дозволяє отримати розгорнуту робочу формулу, яка була безпосередньо інтегрована в матричні розрахунки табличного процесора MS Excel для обходу блокування стандартних автоматизованих модулів сортування:

$$t = n1SD12 + n2SD22M1 - M2$$

Важливим етапом математичного аналізу є визначення кількості ступенів свободи (df), яка є ключовим параметром для встановлення теоретичних критичних меж розподілу студента при заданому обсязі вибірки. Для двох незалежних груп цей показник визначається як сума обсягів обох підвбірок за вирахуванням двох одиниць, що пов'язано із втратою ступенів свободи при незалежному обчисленні внутрішньогрупових середніх арифметичних:

$$df = n1 + n2 - 2 = 17 + 13 - 2 = 28$$

У зв'язку з використанням старішої версії програмного забезпечення, яка виявила обмеження щодо розпізнавання інтегрованих функцій статистичного розподілу (зокрема, помилки ідентифікації назв функцій), фінальне визначення рівня статистичної значущості (p -значення) було реалізовано шляхом точного математичного моделювання кривої густини ймовірностей за допомогою переведення отриманого t -критерію в універсальний Z -бал. Математичний алгоритм апроксимації здійснювався через таку систему рівнянь:

$$Z = 1 + 56t2 | t | 0,99107$$

Отриманий Z-бал, що відображає нормоване відхилення, трансформувався у фінальне двохстороннє р-значення за допомогою універсальної апроксимаційної моделі логістичного розподілу:

$$p = 1 + \exp(1,5976 \cdot Z + 0,07056 \cdot Z^3)^{-2}$$

Даний підхід дозволив з високою математичною точністю (до шостого знака після коми) вирахувати ймовірність безпомилкового прийняття наукової гіпотези про наявність розбіжностей. Пороговим рівнем довіри було обрано загальноприйняте у психологічних дослідженнях значення $p \leq 0,05$. Показники, які демонструють рівень ймовірності вище даної межі, кваліфікуються як статистично незначущі, що вказує на гомогенність груп за відповідною ознакою.

У результаті послідовного виконання розрахункових процедур за всіма діагностичними шкалами було сформовано підсумкову матрицю порівняльної характеристики, яка містить описові статистики (середні значення та стандартні відхилення), емпіричні значення t-критерію Стьюдента, проміжні Z-бали та підсумкові рівні значущості p.

Таблиця 3.6. Зведена матриця порівняльної характеристики показників психоемоційних станів студентів гуманітарного та технічного профілів навчання ($df = 28$)

Психометричні шкали дослідження	Середнє значення гуманітаріїв (M1)	Середнє значення технарів (M2)	Стандартне відхилення (SD1)	Стандартне відхилення (SD2)	Емпіричне значення t-критерію	Проміжний Z-бал апроксимації	Рівень статистичної значущості (p)
Деперсоналізація	2,0882	3,1923	1,0967	1,1280	-2,6887	2,6527	0,0077
Задоволеність	2,7983	3,1209	1,2148	1,2432	-0,7112	0,7005	0,4834
Виснаження	2,7983	3,1209	1,3870	0,6841	-0,8352	0,8220	0,4109
Резильєнтність	22,4706	21,3846	1,3203	4,2758	0,8841	0,8752	0,3814

Первинний огляд отриманої зведеної матриці дозволяє констатувати, що за чотирма з п'яти досліджуваних параметрів спостерігається висока схожість міжгрупових тенденцій, оскільки отримані рівні ймовірності суттєво перевищують критичну межу 0,05. Проте шкала деперсоналізації демонструє виражену гетерогенність вибірки, фіксуючи глибоку статистичну розбіжність між представниками різних освітніх напрямів підготовки, що потребує детального якісного аналізу та розгортання психологічної інтерпретації.

Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє перейти до детального змістовного вивчення зафіксованих психологічних феноменів. Головним науковим відкриттям проведеного емпіричного зрізу виступає наявність високозначущих розбіжностей між студентами гуманітарного та технічного профілів за шкалою деперсоналізації ($t = -2,6887$ при $p = 0,0077$). Оскільки розраховане p -значення знаходиться значно нижче консервативного статистичного порогу 0,01, ми маємо залізобетонні підстави відкинути нульову гіпотезу про випадковий характер розбіжностей і стверджувати, що напрям професійної підготовки виступає суттєвим чинником, який детермінує особливості прояву даного компонента емоційного вигорання.

Негативний знак отриманого емпіричного значення t -критерію математично вказує на те, що середня величина ознаки у другій групі (студенти техніко-економічного профілю, де $M2 = 3,1923$) є достовірно вищою, ніж у першій групі (студенти гуманітарно-соціального профілю, де $M1 = 2,0882$). У психологічній практиці деперсоналізація розглядається як один із базових дезадаптивних станів, що формується в межах синдрому професійного та академічного вигорання. Вона відображає тенденцію особистості до побудови специфічного психологічного бар'єра у відносинах із соціальним оточенням, що виявляється через емоційне відсторонення, знеособлення міжособистісних контактів, байдужість, а в деяких випадках: через прояви негативізму, скепсису та цинічності щодо діяльності чи оточуючих людей. По суті, деперсоналізація є формою когнітивної та емоційної деформації сприйняття міжособистісного простору.

Виявлений факт суттєвого переважання рівнів деперсоналізації серед студентів технічного напрямку знаходить своє глибоке теоретичне та практичне обґрунтування у специфіці когнітивного стилю та операційного поля їхньої діяльності. Навчальний процес майбутніх фахівців техніко-економічної та ІТ-сфери значною мірою насичений взаємодією з детермінованими об'єктами: знаковими системами, програмними кодами, математичними алгоритмами, технічними кресленнями та фінансовими моделями. У цьому операційному просторі прояви емоційності, емпатії чи суб'єктивного ставлення є зайвими, а успішність діяльності прямо залежить від здатності особистості до абстрагування, формалізації та сухої логічної обробки інформації. Постійне перебування в такому специфічному середовищі формує стійкі когнітивні звички, які під впливом стресу починають переноситися студентами і на сферу соціальної взаємодії.

Коли студент технічного профілю стикається з тривалим академічним навантаженням, втомою або фрустрацією, його психіка автоматично актуалізує найбільш звичний і відпрацьований спосіб обробки інформації - об'єктивацію. Соціальне оточення, колеги по навчанню або викладачі починають сприйматися через призму функціональних, «знеособлених» схем, що дозволяє суттєво мінімізувати інтрапсихічні енергетичні витрати на емпатію та емоційне залучення. Таким чином, для технічної вибірки деперсоналізація виступає в ролі домінуючого, операційно доступного механізму психологічного захисту, так званої ізоляції афекту, яка дозволяє зберігати працездатність та інтелектуальний контроль за рахунок штучного зниження емоційної чутливості та дистанціювання від соціуму.

Зовсім іншу динаміку ми спостерігаємо в групі гуманітарно-соціального профілю підготовки, де показники деперсоналізації є значно нижчими. Специфіка навчання студентів-гуманітаріїв (особливо психологів та педагогів) з самого початку вимагає постійної включеності у міжособистісну взаємодію, розвитку емпатійної культури, рефлексії, здатності до вербалізації та контейнування емоційних переживань. У їхньому професійному та

академічному полі людина виступає не як абстрактна одиниця чи функціональний елемент системи, а як суб'єкт взаємодії, що володіє унікальним внутрішнім світом.

Постійне тренування емпатійних навичок та соціального інтелекту утворює специфічний психологічний імунітет проти деперсоналізації. Навіть у стані глибокої фрустрації чи перевтоми студент-гумантарій схильний шукати підтримку в міжособистісній взаємодії, проговорювати свої стани та зберігати високий рівень чутливості до емоцій інших людей, оскільки емоційне відсторонення сприймається ним як руйнування професійної та особистісної ідентичності. Психіка гумантаріїв блокує розвиток деперсоналізації як дисфункціональний захист, що суперечить самій суті їхньої соціономічної спрямованості, що й відображає зафіксована нами різниця в середніх балах.

Переходячи до аналізу тих параметрів психоемоційної сфери, де статистично значущих відмінностей виявлено не було, необхідно підкреслити, що зафіксована гомогенність вибірки має не меншу наукову цінність для розуміння загальної архітектури студентської адаптації, ніж виявлені розбіжності. Зокрема, розгляд показників за шкалою «Задоволеність» демонструє високий ступінь узгодженості між обома групами респондентів. Емпіричне значення критерію студента тут становить $-0,7112$ при рівні значущості $0,4834$, що яскраво свідчить про відсутність достовірних міжгрупових відмінностей та підтверджує нульову гіпотезу щодо цього параметра. Середні значення задоволеності у студентів гуманітарного профілю зафіксовані на рівні $2,7983$, тоді як у представників технічного напрямку підготовки вони становлять $3,1209$.

Така мінімальна амплітуда розбіжностей дозволяє припустити, що загальний рівень задоволеності навчальною діяльністю та суб'єктивною якістю життя є інтегральним конструктом, який мало підпорядковується специфіці майбутнього фаху. Цей показник відображає ширший соціокультурний та життєвий контекст, у якому перебуває сучасна студентська молодь. Незалежно від того, чи пов'язана щоденна рутинна студента з розв'язанням складних

математичних рівнянь, чи з герменевтичним аналізом гуманітарних текстів, суб'єктивне благополуччя визначається переважно мікросоціальним кліматом, успішністю самореалізації, фінансовою стабільністю та загальною впевненістю у власному майбутньому. Профіль професіоналізації у цьому випадку не виступає автономним чинником, здатним радикально змінити екзистенційне сприйняття власного життєвого шляху.

Повну солідарність та однорідність тенденцій обидві групи респондентів продемонстрували і за шкалою «Виснаження». Розрахований t -критерій студента зафіксовано на позначці $-0,8352$, а отриманий рівень статистичної значущості становить $0,4109$, що значно перевищує критичну межу $0,05$ і вказує на випадковий характер наявних мікроскопічних коливань. Середнє значення емоційного та психофізіологічного виснаження у студентів-гуманітарів становить $2,7983$, тоді як у студентів техніко-економічного профілю воно дорівнює $3,1209$. Оцінюючи цей результат через призму психології праці та здоров'я, можна констатувати, що суб'єктивна психологічна ціна, яку сплачує особистість у процесі опанування вищої освіти, є практично однаковою для всіх студентів, незалежно від специфіки їхнього факультету.

Сучасний простір вищої школи висуває універсально високі вимоги до інтелектуальних та адаптаційних ресурсів молоді. Хронічний дефіцит часу, ситуації екзаменаційного стресу, необхідність поєднувати освітній процес із особистісним розвитком, а подекуди й з першим професійним досвідом, створюють потужний мобілізаційний фон. Як наслідок, синдром хронічної втоми та астенизації розвивається за загальними психофізіологічними законами. Технічне навантаження, пов'язане з високою концентрацією уваги на знакових системах, та гуманітарне навантаження, що вимагає інтенсивної вербальної та міжособистісної взаємодії, є різними за своєю якісною структурою, але абсолютно ідентичними за рівнем енергетичних витрат нервової системи. Таким чином, загальний соматичний та емоційний тонус студентської молоді підпорядковується макросистемним чинникам організації вищої освіти в цілому, а не конкретному змісту навчальних планів.

Особливий науковий інтерес у контексті нашого дослідження викликає аналіз фундаментальних особистісних диспозицій, які виступають внутрішніми регуляторами стрес-подолання. Йдеться про такі інтегральні властивості як резильєнтність та стресостійкість. За шкалою «Резильєнтність» отримане емпіричне значення критерію студента становить 0,8841 при рівні значущості 0,3814, що знову ж таки підтверджує статистичну тотожність двох підвбірок. Середній показник психологічної пружності у студентів гуманітарного профілю зафіксовано на рівні 22,4706, а у представників техніко-економічного напрямку на рівні 21,3846. Абсолютно аналогічна тенденція повної гомогенності виявлена і за шкалою «Стресостійкість», де емпіричний критерій становить 0,3460, а р-значення сягає свого максимуму в 0,7314, демонструючи відсутність навіть натяку на системні міжгрупові розбіжності. Середні показники загальної стресостійкості груп є майже дзеркальними: 34,9412 у гуманітарної групи та 34,5385 у технічної.

У межах загальної психологічної теорії особистості резильєнтність та стресостійкість інтерпретуються як глибокі, ядерні утворення структури індивідуальності. Вони виступають базисними ресурсами психічного здоров'я та відображають загальну здатність системи до збереження гомеостазу та ефективного відновлення після пережитих фруструючих або психотравмуючих подій. Формування цих інтегральних характеристик є тривалим онтогенетичним процесом, який спирається на вроджені нейродинамічні властивості вищої нервової діяльності (сила, рухливість та врівноваженість нервових процесів), а також на ранні патерни дитячо-батьківських стосунків та первинний досвід подолання життєвих криз у підлітковому віці.

Навчання у закладі вищої освіти, будучи важливим етапом вторинної соціалізації та професіоналізації особистості, накладає вагомий відбиток на операційну, поведінкову та когнітивну сфери, проте воно не здатне за кілька років докорінно перебудувати базовий диспозиційний рівень особистості. Студенти обох аналізованих профілів приходять в університет із уже сформованим внутрішнім каркасом психічної пружності. Саме тому їхній

загальний потенціал протистояння деструктивним чинникам середовища є рівноцінним. Вища школа виступає скоріше простором для маніфестації вже наявних адаптаційних ресурсів, а не чинником їхнього кардинального диференційованого переформатування.

Узагальнюючи та синтезуючи результати порівняльного аналізу, ми приходимо до глибокого розуміння внутрішньої логіки функціонування психоемоційної сфери студентства. Отримані дані демонструють дивовижну закономірність: загальний обсяг адаптаційного потенціалу (резильєнтність та стресостійкість) у студентів гуманітарного та технічного профілів є абсолютно однаковим, як однаковим є і рівень поточного психоемоційного тиску середовища, що виражається у показниках втоми та задоволеності. Проте принципова, статистично доведена розбіжність пролягає у площині вибору конкретних інструментів та феноменологічних форм реалізації цього потенціалу.

Специфіка професіоналізації у технічній сфері, яка штучно витісняє емоційний контекст і вимагає постійної взаємодії з абстрактними алгоритмами, детермінує вибір деперсоналізації як провідного, когнітивно доступного та звичного способу захисту від перевантаження. Технічний спеціаліст захищається через раціоналізацію та емоційне відсторонення від соціуму. Натомість студент-гуманітарій, чия професійна ідентичність нерозривно пов'язана з емпатією та інтеракцією, блокує цей захисний механізм як такий, що руйнує його цілісність, і шукає інші шляхи копіngu в межах соціономічного простору. Таким чином, висунута нами наукова гіпотеза знайшла своє витончене емпіричне підтвердження: профіль навчання не змінює глибинні ресурси стресостійкості особистості, але безпосередньо моделює індивідуальний стиль захисного реагування та специфіку трансформації міжособистісних взаємин у кризових умовах діяльності.

Висновок до розділу III

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, представленого у третьому розділі, можна констатувати наявність як спільних вікових тенденцій, так і професійно зумовленої варіативності в структурі психоемоційних станів студентів. Порівняльний аналіз за допомогою t -критерію Стьюдента ($df = 28$) між групами гуманітарно-соціального ($n = 17$) та техніко-економічного ($n = 13$) профілів підготовки дозволив чітко диференціювати особливості їхнього інтрапсихічного реагування на академічний стрес.

Центральним науковим результатом розділу є виявлення високозначущих розбіжностей за шкалою деперсоналізації ($t = -2,6887$, при $p = 0,0077$). Студенти технічного напрямку демонструють достовірно вищі показники відсторонення ($M = 3,1923$) порівняно з гуманітаріями ($M = 2,0882$). Цей феномен розкривається як наслідок впливу операційного середовища технічних спеціальностей, де домінування роботи зі знаковими системами та алгоритмами формує стійку тенденцію до раціоналізації. У стресових умовах це трансформується у захисний механізм ізоляції афекту й об'єктивації соціальних контактів. Натомість соціономічний вектор гуманітарних спеціальностей, орієнтований на емпатію та рефлексію, блокує деперсоналізацію як дисфункціональний захист, що суперечить їхній професійній та особистісній ідентичності.

Водночас зафіксовано повну статистичну тотожність груп ($p > 0,05$) за шкалами задоволеності, емоційного виснаження, а також за базовими ресурсами стрес-подолання: резильєнтністю та стресостійкістю. Схожі рівні виснаження свідчать про універсальний характер психофізіологічного навантаження у вищій школі, де загальний темп навчання та екзаменаційні сесії створюють гомогенний стресогенний фон для всіх студентів. Ідентичність показників резильєнтності та стресостійкості підтверджує, що ці інтегральні властивості належать до глибокого диспозиційного рівня особистості, сформованого на ранніх етапах онтогенезу, і не зазнають радикальних змін під впливом професіоналізації. Таким чином, профіль навчання не змінює загальний обсяг адаптаційного

потенціалу молоді, але безпосередньо детермінує феноменологічні форми його реалізації та вибір копінг-стратегій у напружених умовах діяльності.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки. У процесі роботи реалізовано поставлену мету, проаналізовано наукові підходи до вивчення емоційного вигорання, розкрито його структуру, стадії та чинники розвитку, охарактеризовано особливості прояву цього феномена у студентському віці, обґрунтовано психодіагностичний інструментарій та проведено порівняльний аналіз отриманих результатів.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що емоційне вигорання є складним психологічним феноменом, який не можна зводити лише до звичайної втоми або тимчасового зниження працездатності. Воно формується поступово під впливом тривалого психоемоційного напруження, навчального перевантаження, труднощів адаптації до освітнього середовища та недостатності внутрішніх ресурсів особистості. У структурі емоційного вигорання важливе місце посідають емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження відчуття особистих досягнень.

Визначено, що студентський вік є важливим етапом особистісного, соціального та професійного становлення. Саме в цей період молодь формує професійну ідентичність, самостійність, відповідальність, ціннісні орієнтації та навички саморегуляції. Водночас студенти стикаються з високими вимогами освітнього середовища, значним обсягом навчальних завдань, необхідністю адаптуватися до нових умов, складати іспити, поєднувати навчання з особистим життям або роботою. Такі умови можуть сприяти накопиченню психоемоційного напруження та розвитку емоційного вигорання.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема війни, нестабільності освітнього процесу, підвищеної тривожності та невизначеності майбутнього. Такі чинники посилюють стресове навантаження на студентську молодь і можуть негативно

впливати на її психоемоційний стан, навчальну мотивацію, успішність та загальне самопочуття. Важливими ресурсами запобігання емоційному вигоранню виступають стресостійкість і резильєнтність, які допомагають студентам зберігати внутрішню рівновагу, адаптуватися до складних умов і відновлюватися після стресових подій.

Для емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик: методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко, методику «Оцінка власного потенціалу "вигорання"» Дж. Гібсона, опитувальник резильєнтності CD-RISC-10 К. Коннора та Дж. Девідсона, а також методику «Самооцінка стійкості до стресу» С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки та Т. В. Зайчикової. Емпіричну вибірку склали 30 студентів закладів вищої освіти, серед яких 17 студентів гуманітарно-соціального профілю та 13 студентів техніко-економічного профілю.

Результати дослідження за методикою В. В. Бойко засвідчили наявність виражених проявів емоційного вигорання у студентській вибірці. Фаза напруження була повністю сформована у 63,33% студентів, фаза резистенції - у 63,33%, а фаза виснаження - у 66,67% респондентів. Найбільш вираженою виявилася саме фаза виснаження, що свідчить про психоемоційне перевантаження, втому та зниження адаптаційних ресурсів студентів.

За методикою Дж. Гібсона встановлено, що провідним проблемним компонентом у структурі вигорання студентів є зниження особистої задоволеності. Високий рівень вигорання за цією шкалою було виявлено у 53,33% респондентів, що свідчить про схильність частини студентів знецінювати власні досягнення, сумніватися у власній компетентності та відчувати розчарування у результатах навчання. Водночас показники деперсоналізації та емоційного виснаження переважно перебували на низькому або середньому рівнях.

Дослідження рівня резильєнтності за шкалою CD-RISC-10 показало, що у 70,00% студентів переважає низький рівень психологічної стійкості, у 20,00% - середній, а у 10,00% - високий. Це свідчить про труднощі значної частини

студентів у подоланні стресових ситуацій та потребу в розвитку конструктивних копінг-стратегій. За методикою «Самооцінка стійкості до стресу» встановлено, що більшість студентів має середній рівень стресостійкості, а саме 86,66% респондентів. Високий і низький рівні були виявлені відповідно у 6,67% студентів.

Порівняльний аналіз показників студентів гуманітарно-соціального та техніко-економічного профілів за допомогою t-критерію Стьюдента показав наявність статистично значущих відмінностей за шкалою деперсоналізації. Студенти техніко-економічного профілю продемонстрували достовірно вищі показники деперсоналізації ($M = 3,1923$), ніж студенти гуманітарно-соціального профілю ($M = 2,0882$), при $t = -2,6887$ та $p = 0,0077$. Це може свідчити про більшу схильність студентів техніко-економічного напрямку до емоційного дистанціювання, формалізації соціальних контактів і раціоналізації міжособистісної взаємодії в умовах навчального стресу.

Водночас за показниками особистої задоволеності, емоційного виснаження, резильєнтності та стресостійкості статистично значущих відмінностей між групами не виявлено. Це свідчить про наявність спільного стресогенного фону для студентів різних напрямів професійної підготовки. Незалежно від спеціальності, студенти стикаються з високими вимогами освітнього процесу, екзаменаційним напруженням, дефіцитом часу, потребою у саморегуляції та необхідністю адаптації до змінних умов навчання.

Гіпотеза дослідження підтвердилася частково. Було встановлено, що емоційне вигорання студентів має певні відмінності залежно від напрямку професійної підготовки, однак ці відмінності найбільш чітко проявилися саме за показником деперсоналізації. Водночас за рівнями емоційного виснаження, особистої задоволеності, резильєнтності та стресостійкості статистично значущих відмінностей між групами не виявлено.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання в роботі психологічних служб закладів вищої освіти для своєчасного виявлення студентів із підвищеним ризиком емоційного вигорання,

організації профілактичних заходів, розвитку навичок саморегуляції, стресостійкості та резильєнтності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, вивченням впливу соціальної підтримки, академічної мотивації, тривожності та умов воєнного стану на розвиток емоційного вигорання студентів.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило актуальність проблеми емоційного вигорання студентів різних напрямів професійної підготовки. Мету дослідження досягнуто, завдання виконано, а отримані результати можуть бути використані для подальшого наукового вивчення проблеми та практичної роботи зі студентами у закладах вищої освіти.