

Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «БАКАЛАВР»
**ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ: СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ**

Спеціальність 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Виконала: здобувач вищої освіти
Групи ПС-42
Мацелик Анна Олександрівна

_____ (підпис)

Керівник:
PhD, ст. викладач
Моклиця Ганна Володимирівна

_____ (підпис)

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«_____» _____ 2026 р.

К. психол. н., доцент

Гарант освітньо-професійної програми:
Савчук Надія Антонівна

_____ (підпис)

Луцьк – 2026 року

АНОТАЦІЯ

Мацелик А.О. Психоемоційне вигорання у студентів-психологів: стратегії подолання. Рукопис.

Кваліфікаційна робота бакалавра ОПП «Психологія» спеціальності 053 Психологія. Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2026.

У роботі детально розглянуто особливості психоемоційного вигорання у студентському середовищі. Теоретично обґрунтовано внутрішні (суб'єктивно-особистісні) та зовнішні (організаційно-середовищні) причини формування синдрому емоційного вигорання, а також розкрито фазову динаміку його розгортання. Доведено, що прояви психоемоційного вигорання мають системний характер і деформують функціонування індивіда у психоемоційній когнітивно-оцінній, комунікативній сфері та спричиняють психосоматичні порушення.

У дослідженні сформовано та класифіковано комплексну систему протидії вигоранню, яка спрямована на розвиток емоційного інтелекту, самоусвідомлення та навичок тайм-менеджменту. Важливе місце посідають практики усвідомленості (mindfulness), техніки заземлення, рефлексивне ведення щоденників та жорстке дотримання балансу між академічним навантаженням та особистим життям.

Ключові слова: психоемоційне вигорання, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень, копінг-стратегії, студенти-психологи, особиста терапія, професійне становлення, психогігієна, емпатійна втома.

SUMMARY

Matselyk A.O. Psycho-emotional burnout of Psychology students: coping strategies. Manuscript. Manuscript.

Qualifying thesis of the bachelor's degree program «Psychology» specialty 053 Psychology. Lutsk National Technical University. Lutsk, 2026.

The qualifying thesis examines the features of psycho-emotional burnout in the student environment. The internal (subjective-personal) and external (organizational-environmental) causes of the formation of the emotional burnout syndrome are theoretically substantiated, and the phase dynamics of its development are also revealed. It is proven that the manifestations of psycho-emotional burnout are systemic in nature and deform the functioning of the individual in the psycho-emotional cognitive-evaluative, communicative sphere and cause psychosomatic disorders.

The study has formed and classified a comprehensive system of combating burnout, which is aimed at developing emotional intelligence, self-awareness and time management skills. An important place is occupied by mindfulness practices, grounding techniques, reflective journaling and strict adherence to a balance between academic workload and personal life.

Key words: psycho-emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of achievements, coping strategies, psychology students, personal therapy, professional development, psychohygiene, empathy fatigue.

ЗМІСТ	
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ	9
1.1. Характеристика феномену психоемоційного вигорання.....	9
1.2. Чинники виникнення синдрому емоційного вигорання.....	14
1.3. Прояви синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів.....	19
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	26
2.1. Організація та методи дослідження.....	26
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	30
2.3. Стратегії подолання психоемоційного вигорання у студентів-психологів.....	38
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	49

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження проблеми психоемоційного вигорання у студентів-психологів зумовлена низкою глибоких трансформацій як у системі вищої освіти, так і в суспільстві загалом. Професія психолога належить до соціономічного типу («людина - людина»), який за своєю природою має підвищений ризик емоційного виснаження. Особливість підготовки таких фахівців полягає в тому, що процес вигорання часто розпочинається ще на етапі навчання в університеті.

Сьогодні актуальність цієї теми викристалізувалася через кілька ключових факторів. Студенти-психологи стикаються з подвійним навантаженням. Окрім засвоєння великого обсягу теоретичних знань, вони проходять через глибоку особистісну рефлексію, стикаються з чужим болем під час практичних занять та супервізій. Необхідність постійно проявляти емпатію та концентруватися на психологічних проблемах інших людей (навіть навчальних кейсах) швидко виснажує внутрішній ресурс неформованого професіонала.

Сучасний український студент навчається в умовах хронічного стресу, спричиненого війною, невизначеністю майбутнього та повітряними тривогами. Студенти-психологи нерідко залучаються до волонтерської діяльності, надаючи першу психологічну допомогу або підтримуючи внутрішньо переміщених осіб. Органічне поєднання ролі того, хто навчається, з роллю того, хто вже допомагає, створює колосальний тиск і веде до «втоми від співчуття» та вторинної травматизації.

Перехід на змішані або дистанційні формати навчання послаблює «живу» професійну взаємодію, посилює відчуття ізоляції та розмиває межі між особистим життям і навчанням. Цифрове середовище вимагає додаткових зусиль для самоорганізації, що за відсутності сформованих навичок саморегуляції прискорює вигорання.

Невідповідність між ідеалізованими уявленнями про майбутню професію («успішний консультант, який легко вирішує проблеми») та реальними

викликами практики часто провокує кризу «Я-концепції» студента. Знецінення власних досягнень, синдром самозванця та розчарування в обраному шляху є класичними тригерами синдрому емоційного вигорання (СЕВ).

Таким чином, дослідження психоемоційного вигорання студентів-психологів є гостро актуальним. Воно зміщує фокус із констатації симптомів на превенцію та розробку дієвих стратегій подолання (coping-стратегій). Наукове обґрунтування цієї проблеми дозволить створити цілісну систему психологічного супроводу в закладах вищої освіти, впроваджувати травма-інформовані та інклюзивні підходи, що забезпечить не лише збереження ментального здоров'я студентів, а й формування високої професійної життєстійкості майбутніх фахівців-практиків.

Стан вивчення проблеми. Дослідження психоемоційного вигорання студентів-психологів характеризується зміщенням наукового інтересу від констатації симптомів, закладеної у фундаментальних працях К. Маслач (С. Maslach), С. Джексона (S. Jackson) до глибинного аналізу внутрішніх особистісних детермінант вигорання у дослідженнях К. Салмела-Аро (К. Salmela-Aro), О. Грисенко та Т. Пінчук. Якщо традиційні підходи фокусувалися переважно на зовнішніх чинниках академічного навантаження, то новітні розвідки Х. Летера (M. P. Leiter), Т. Борозенцевої, А. Кравченко та О. Сидоренко акцентують увагу на внутрішній вразливості майбутніх фахівців, вивчаючи деструктивний вплив екстернального локусу контролю, перфекціонізму та «синдрому самозванця». Водночас теоретичні та прикладні аспекти формування емоційного інтелекту й асертивності як протидії деперсоналізації активно досліджуються у працях О. Завгородньої та М. Ткаченко, а специфіка подолання професійної деструкції в умовах цифровізації та тривалого воєнного дистресу відображена в роботах С. Барило, О. Ковальчука, А. Вовк та В. Федоренка, які обґрунтовують необхідність впровадження інтегрованих травма-інформованих та системно-профілактичних стратегій у закладах вищої освіти.

Мета дослідження – виявити психологічні особливості синдрому

психоемоційного вигорання у студентів-психологів.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття «синдром психоемоційного вигорання у психологів», проаналізувати чинники, що спричиняють психоемоційне вигорання, умови його виникнення.
2. Виявити психологічні особливості розвитку синдрому психоемоційного вигорання у майбутніх психологів.
3. Емпірично дослідити рівень вираженості складових психоемоційного вигорання та їх зв'язок з сенсожиттєвими орієнтаціями особистості.
4. Дослідити зв'язок між рівнем психоемоційного вигорання та специфікою особистісних властивостей.
5. Визначити та проаналізувати стратегії подолання психоемоційного вигорання у студентів-психологів.

Об'єкт дослідження - прояви психоемоційного вигорання особистості.

Предмет дослідження - особливості психоемоційного вигорання студентів-психологів.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**: теоретичні, емпіричні методи (тестування), методи статистичного аналізу (кореляційний аналіз за критерієм Пірсона). Для дослідження було використано такі методики: опитувальник «Професійне (емоційне) вигорання» (МВІ) К. Маслач та С. Джексона; особистісний опитувальник FPI; Методика «РСК» (рівень суб'єктивного контролю) Л. Еткінда та Є. Бажина.

Джерела інформаційної бази дослідження становлять комплексну систему науково-теоретичних, емпіричних та нормативно-методичних матеріалів, що включає праці вітчизняних і закордонних учених у галузі психології праці та професійного вигорання (К. Маслач, Дж. Роттер, Кравченко А., Сидоренко О.); результати авторського психодіагностичного тестування студентів-психологів із застосуванням стандартизованого

інструментарію (МВІ та ін.) разом із даними математико-статистичного аналізу; а також нормативно-правові акти України про вищу освіту, освітньо-професійні програми підготовки фахівців соціономічного профілю та сучасні методичні рекомендації міжнародних і вітчизняних організацій щодо впровадження принципів травма-інформованої педагогіки й психогігієни в академічному середовищі.

Під час виконання кваліфікаційної роботи бакалавра було використано інструменти штучного інтелекту для редагування та форматування тексту виключно як допоміжний засіб для пошуку ідей, уточнення формулювань та опрацювання літератури. Усі твердження, висновки та результати дослідження належать автору та ґрунтуються на власному аналізі, а отримані результати від генеративного ШІ були перевірені на достовірність та відповідність академічній доброчесності.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені рекомендації та психопрофілактичний інструментарій можуть бути безпосередньо впроваджені в діяльність психологічних служб та освітній процес ЗВО для розробки спецкурсів із психогігієни, тренінгів стійкості (resilience) та впровадження принципів цифрової гігієни й травма-інформованої педагогіки. Науково обґрунтований комплекс вправ, спрямований на трансформацію локусу контролю, розвиток емоційного інтелекту та подолання «синдрому самозванця», дозволяє превентивно знизити ризик деперсоналізації та редукції особистісних досягнень у студентів-психологів, забезпечуючи збереження їхнього ресурсного стану на етапі перших кроків у професійній практиці.

Апробація результатів бакалаврської роботи. Основні теоретичні та практичні положення бакалаврського дослідження доповідалися й отримали схвалення на VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» 16-17 квітня 2026 року та представлені у тезах «Психоемоційне вигорання у студентів-психологів: стратегії подолання» збірника конференції.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Характеристика феномену психоемоційного вигорання

Проблема психоемоційного вигорання залишається однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці та практиці. В умовах зростаючих вимог до продуктивності, постійної соціальної взаємодії та емоційного навантаження, що характеризують сучасне суспільство, феномен вигорання набуває статусу не лише індивідуальної, а й суспільної проблеми. Особливої гостроти він набуває у представників так званих «допомагаючих» професій - педагогів, лікарів, психологів, соціальних працівників, - де систематичний контакт із людськими труднощами і стражданнями створює умови для поступового виснаження особистісних ресурсів.

Поняття «вигорання» (англ. burnout) вперше було введено до наукового обігу американським психіатром Гербертом Фройденбергером у 1974 році. У своїй праці він описав стан виснаження і фрустрації, що виникає внаслідок надмірної відданості певній справі або стосункам, які не приносять очікуваної віддачі. Фройденбергер спостерігав цей феномен насамперед у волонтерів та медичних працівників, для яких самопожертва і служіння іншим були центральними цінностями. Він характеризував вигорання як «згасання мотивації та стимулів» у людей, чий зусилля виявляються безрезультатними або недооціненими [1].

Подальший розвиток концепції пов'язаний насамперед з іменами Крістіни Маслач та Сьюзан Джексон, які в кінці 1970-х - на початку 1980-х років здійснили систематичне наукове дослідження цього явища. Саме вони запропонували тривимірну модель вигорання, що стала класичною і широко використовується дотепер. Згідно з цією моделлю, синдром вигорання включає три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію (або цинізм) та редукцію особистих досягнень [12]. Ця концепція заклала підґрунтя для

розробки широко відомого опитувальника MBI (Maslach Burnout Inventory), який і сьогодні залишається одним із найпоширеніших інструментів діагностики вигорання у світовій практиці.

Емоційне виснаження - центральний і найбільш очевидний компонент синдрому - проявляється як відчуття спустошеності, перевантаженості та вичерпаності власних емоційних ресурсів. Людина відчуває, що вона «віддала все», що більше не здатна повноцінно включитися у взаємодію з іншими, що її внутрішній резерв сил і тепла вичерпано. Це не просто звичайна втома, яка минає після відпочинку, - йдеться про хронічний дефіцит енергії, відновлення якої стає дедалі проблематичнішим. Емоційне виснаження нерідко супроводжується психосоматичними порушеннями: порушеннями сну, головними болями, зниженням імунітету, хронічною втомлюваністю.

Деперсоналізація, або цинізм, є другим компонентом і являє собою своєрідний захисний механізм психіки у відповідь на емоційне перевантаження. Людина починає дистанціюватися від своїх клієнтів, учнів, пацієнтів, колег - сприймати їх не як унікальних особистостей, а як абстрактні функціональні одиниці. З'являється байдужість, черствість, а іноді відкрито негативне, зневажливе ставлення до тих, кому раніше хотілося допомагати. Деперсоналізація дозволяє психіці тимчасово «відключитися» від болючих переживань, однак коштом морально-етичної деформації особистості та погіршення якості професійної діяльності. У педагогічному середовищі деперсоналізація часто проявляється у формалізмі, небажанні вникати в індивідуальні проблеми учнів, стереотипному та знеособленому ставленні до вихованців.

Третій компонент - редуція особистих досягнень - відображає знецінення власної професійної компетентності та результатів праці. Людина починає сприймати свою роботу як беззмистовну, а досягнуті результати - як незначні або навіть нульові. Знижується самооцінка у сфері професійної ефективності, виникає відчуття, що, незважаючи на всі зусилля, нічого суттєвого так і не вдається досягти. Цей компонент безпосередньо підриває мотивацію до праці та

професійного розвитку, породжує хронічне відчуття невдачі й неспроможності. Поєднання всіх трьох компонентів і утворює повну картину синдрому професійного вигорання.

В психологічній науці значний внесок у вивчення феномену психоемоційного вигорання зробили В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, О. С. Старченкова та інші дослідники. Зокрема, В. В. Бойко розробив власну концепцію емоційного вигорання, розглядаючи його як «вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи» [3]. На думку вченого, вигорання є динамічним процесом, що розгортається поетапно: від напруги, яка виникає через дестабілізуючі обставини, через резистенцію як спробу опору стресу - до виснаження як стійкої деформації особистісних і комунікативних ресурсів.

Важливо розрізняти психоемоційне вигорання та суміжні психологічні феномени. Насамперед, вигорання відрізняється від звичайного стресу. Стрес, за визначенням Ганса Сельє, є неспецифічною реакцією організму на будь-яку вимогу середовища і може мати як негативний (дистрес), так і позитивний (еустрес) характер. Вигорання ж є специфічною реакцією, що формується виключно в контексті тривалого хронічного стресу, пов'язаного з міжособистісною взаємодією та емоційними вимогами діяльності. На відміну від гострого стресу, вигорання розвивається поступово і непомітно, нерідко маскуючись під звичайну втому або погіршення настрою.

Не менш важливо відмежувати вигорання від депресії. Хоча ці стани мають певні спільні прояви (знижений настрій, апатія, втрата інтересу до діяльності), між ними є принципові відмінності. Депресія є клінічним розладом з чітко визначеними діагностичними критеріями і зачіпає всі сфери життя людини незалежно від контексту. Вигорання, натомість, початково є ситуативно зумовленим станом, пов'язаним безпосередньо з професійною діяльністю, і в ранніх стадіях може відступати у вихідні дні або під час відпустки. Водночас тривале некомпенсоване вигорання здатне

трансформуватися в клінічну депресію, що підкреслює важливість своєчасного виявлення і корекції цього стану.

Серед теоретичних концепцій, що пояснюють механізми розвитку вигорання, особливе місце посідає модель «вимоги - ресурси» (Job Demands-Resources Model, JD-R), розроблена А. Беккером та Е. Демерооті. Ця модель розглядає вигорання як результат дисбалансу між вимогами, що ставить професійна діяльність (надмірне навантаження, складні емоційні ситуації, бюрократичні обмеження, рольові конфлікти), та ресурсами, що є в розпорядженні працівника (соціальна підтримка, автономія, можливості для розвитку, зворотний зв'язок) [4]. Коли вимоги систематично перевищують наявні ресурси, відбувається поступове виснаження адаптаційних механізмів і розвивається вигорання. Ця концепція є особливо продуктивною для розробки організаційних інтервенцій з профілактики вигорання.

Серед чинників, що детермінують розвиток психоемоційного вигорання, прийнято виокремлювати дві основні групи: особистісні (інтраіндивідуальні) та організаційні (ситуативні). До особистісних чинників належать: тип темпераменту і нейротизм як риса особистості, схильність до перфекціонізму та гіпервідповідальності, низький рівень стресостійкості та емоційного інтелекту, неефективні копінг-стратегії, а також дефіцит навичок асертивної поведінки і вміння встановлювати особистісні межі. Людина, яка має схильність ідентифікуватися зі своїми клієнтами, надмірно «перейматися» їхніми проблемами, нездатна чітко розмежовувати сферу власної відповідальності та відповідальності інших, - перебуває у групі підвищеного ризику.

До організаційних чинників вигорання відносяться: хронічне перевантаження роботою і часові дефіцити, відсутність або недостатність соціальної підтримки з боку керівництва та колег, несправедлива система оцінювання та матеріальної винагороди, рольова невизначеність і рольові конфлікти, недостатня автономія та можливості для прийняття рішень, несприятливий психологічний клімат в колективі, а також невідповідність між декларованими цінностями організації та реальною практикою її

функціонування. Особливу роль відіграє якість управління: авторитарний стиль керівництва, відсутність зворотного зв'язку, ігнорування потреб та пропозицій персоналу суттєво підвищують ризик вигорання в організації.

Динаміка розвитку синдрому вигорання описується різними авторами по-різному, проте більшість дослідників сходяться на тому, що цей процес є поступовим і стадійним. Так, Дж. Грінберг виокремлює п'ять стадій вигорання: «медовий місяць» (ентузіазм і задоволення від роботи), «нестача пального» (по́ява втоми і апатії), хронічні симптоми (хронічна втома, вразливість до хвороб, роздратування), криза (поглиблення симптомів, виникнення хронічних захворювань) і «пробивання крізь стіну» (небезпечно для здоров'я і кар'єри загострення всіх симптомів) [15]. Ця стадійна модель наочно демонструє, як первісно позитивна залученість може трансформуватися в деструктивний процес за умов відсутності адекватної підтримки і відновлення.

Феноменологія психоемоційного вигорання охоплює широкий спектр проявів на різних рівнях функціонування особистості. На когнітивному рівні спостерігається зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, ускладнення у прийнятті рішень і вирішенні проблем, негативістичне мислення та схильність до песимістичних інтерпретацій. На емоційному рівні — притуплення афективної чуйності, емоційна холодність, підвищена дратівливість, тривожність, відчуття безпорадності та безнадії. На поведінковому рівні - уникання складних ситуацій, прокрастинація, зниження продуктивності, підвищення конфліктності у міжособистісних стосунках, зловживання стимуляторами (кофеїном, алкоголем) як засобом підтримання функціонального стану.

Соматичні прояви вигорання включають хронічну втому, що не минає після відпочинку, розлади сну (безсоння або, навпаки, надмірна сонливість), головні болі та болі у спині, порушення травлення, підвищену захворюваність внаслідок зниження імунітету, серцево-судинні порушення. Психосоматична природа цих симптомів відображає нерозривний зв'язок між психічним станом людини та її фізичним здоров'ям і підкреслює необхідність комплексного

підходу до вивчення і корекції вигорання.

Таким чином, психоемоційне вигорання є складним, багатомірним феноменом, що охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та соматичну сфери особистості. Воно формується під впливом взаємодії індивідуально-психологічних особливостей людини та об'єктивних умов її професійної діяльності, розвивається поступово і стадійно, і за відсутності своєчасного втручання може призводити до серйозних наслідків як для здоров'я та особистісного благополуччя, так і для ефективності та якості професійної діяльності. Розуміння природи, механізмів та детермінант цього феномену є необхідною передумовою для розробки науково обґрунтованих програм його профілактики та подолання.

1.2. Чинники виникнення синдрому емоційного вигорання

Синдром емоційного вигорання є поліетіологічним феноменом, тобто його виникнення зумовлене складним і взаємопов'язаним комплексом чинників різної природи. Розуміння цих чинників має принципове значення як для теоретичного осмислення природи вигорання, так і для розробки дієвих практичних заходів його профілактики та подолання. У науковій літературі прийнято розрізняти дві основні групи детермінант синдрому: особистісні (інтраіндивідуальні), пов'язані з психологічними особливостями самої людини, та ситуативні (екстраіндивідуальні), що визначаються умовами і характером її діяльності. Водночас більшість дослідників наголошують на тому, що вигорання є результатом не дії окремих ізольованих чинників, а їх системної взаємодії, в якій особистісні уразливості потенціюються несприятливими зовнішніми умовами.

Серед особистісних чинників вигорання чільне місце посідають індивідуально-психологічні особливості, насамперед риси особистості. Дослідження з використанням моделі «Велика п'ятірка» засвідчують, що нейротизм (емоційна нестабільність) є одним із найбільш потужних предикторів вигорання: особи з високим рівнем нейротизму схильні сприймати

робочі ситуації як більш загрозливі та виснажливі, демонструють менш ефективні копінг-стратегії і гірше відновлюються після стресових епізодів [11]. Водночас низькі показники екстраверсії та свідомості також корелюють із підвищеним ризиком розвитку синдрому. Інтровертовані особи, яким міжособистісна взаємодія дається ціною більших психічних витрат, та особи з недостатньою самодисципліною і труднощами в організації власної діяльності є більш уразливими до дії хронічних стресорів.

Особливу роль серед особистісних чинників відіграє перфекціонізм - стійка схильність встановлювати надмірно високі стандарти власної діяльності та болісно переживати будь-яке відхилення від них. Перфекціоніст не вміє зупинитися на «достатньо добре» і постійно прагне до недосяжного ідеалу, витрачаючи при цьому непропорційно велику кількість психічних ресурсів. В умовах реальної практики, де помилки і недосконалість є неминучими, перфекціонізм перетворюється на невичерпне джерело хронічного стресу та незадоволеності собою. Дослідження О. С. Старченкової та Н. Є. Водоп'янової підтверджують значущий зв'язок між дезадаптивним перфекціонізмом та всіма трьома компонентами вигорання за Маслак [2].

Тісно пов'язаним із перфекціонізмом є чинник гіпервідповідальності та схильності до самопожертви. Особи, для яких «служіння справі» або «служіння людям» є центральною ідентифікаційною цінністю, нерідко ігнорують власні потреби у відпочинку, відновленні, задоволенні, сприймаючи турботу про себе як прояв слабкості або егоїзму. Вони не вміють і не дозволяють собі відмовляти у проханнях, встановлювати особистісні межі, делегувати відповідальність. Така стратегія, яку К. Маслак описує як «надмірну ідентифікацію з роботою», призводить до того, що людина повністю розчиняється у своїй діяльності, втрачаючи ресурси для самовідновлення.

Важливим особистісним чинником є рівень розвитку емоційного інтелекту - здатності усвідомлювати, розуміти і регулювати власні емоційні стани, а також розпізнавати та ефективно реагувати на емоції інших людей. Дослідження переконливо свідчать про те, що низький рівень емоційного

інтелекту, зокрема недостатня здатність до емоційної регуляції, є суттєвим предиктором вигорання [32]. Особи, які не вміють конструктивно переробляти негативні емоційні переживання, «застрягають» у них, що призводить до накопичення афективного навантаження і поступового виснаження. Натомість розвинений емоційний інтелект забезпечує гнучкість емоційного реагування і виступає захисним буфером між стресовими вимогами середовища та психологічним благополуччям людини.

Не менш значущим є характер мотивації до професійної діяльності. Дослідження в руслі теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна переконливо демонструють, що переважання зовнішньої мотивації (орієнтація на зовнішні нагороди, уникання покарань, прагнення до соціального схвалення) над внутрішньою (щирий інтерес до діяльності, відчуття змістовності і самовираження) суттєво підвищує ризик вигорання. Коли людина працює передусім заради зовнішніх стимулів, а не в силу внутрішньої залученості та осмисленості, вона виявляється більш уразливою до вичерпання ресурсів і втрати сенсу діяльності. Відповідно, сильний дефіцит автономії, компетентності та пов'язаності з іншими - базових психологічних потреб за теорією самодетермінації є системним чинником ризику вигорання.

Окремо варто зупинитися на чиннику неефективних копінг-стратегій. Копінг (від англ. coping - подолання) - це сукупність когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на управління специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами, що оцінюються як такі, що перевищують ресурси особистості. Дослідження свідчать, що використання переважно уникаючих копінгів (відхід від проблеми, заперечення, відволікання), на відміну від проблемно-орієнтованих і емоційно-орієнтованих, прогностично пов'язане з розвитком вигорання [24]. Особи, що систематично уникають вирішення стресових ситуацій, накопичують невирішені проблеми та пов'язані з ними емоційні переживання, що і стає живильним ґрунтом для вигорання.

Переходячи до розгляду ситуативних (організаційних) чинників вигорання, необхідно насамперед виокремити надмірне робоче навантаження. Хронічний

дефіцит часу, неможливість якісно виконати всі покладені завдання, постійна необхідність прискорювати темп роботи на шкоду її якості - все це є потужними стресогенними чинниками. Однак важливо розуміти, що справа не лише в кількісному обсязі роботи. Якісне перевантаження - необхідність постійно вирішувати завдання, що вимагають граничного інтелектуального та емоційного напруження, - є навіть більш виснажливим, ніж кількісне. Саме тому представники «допомагаючих» професій, змушені систематично стикатися з людським болем, горем і безвихіддю, є особливо вразливими до вигорання навіть за відносно помірною кількісною навантаженням.

Брак контролю та автономії у професійній діяльності є ще одним вагомим організаційним чинником. Коли людина позбавлена можливості впливати на умови своєї праці, розклад, методи роботи, пріоритети завдань, вона відчуває себе беззахисним об'єктом обставин, а не суб'єктом власної діяльності. Це відчуття безсилля та відсутності контролю, за даними А. Беккера та Е. Демерооті, є одним із ключових медіаторів між несприятливими умовами праці та розвитком вигорання [15]. Особливо деструктивним є поєднання високих вимог з низьким рівнем контролю - саме така конфігурація («напружена робота» за моделлю Карасека) є найбільш потужним провісником вигорання і серцево-судинних порушень.

Відсутність або недостатність соціальної підтримки - з боку керівництва, колег і, у деяких професіях, клієнтів - є критично важливим чинником ризику. Соціальна підтримка виконує функцію буфера між стресовими впливами та їх наслідками для здоров'я: вона забезпечує емоційне визнання, інформаційну допомогу, спільне вирішення проблем і відчуття належності до спільноти. Колективи, в яких панує конкуренція замість взаємодопомоги, де не прийнято ділитися труднощами і просити підтримки, де керівник недоступний або байдужий до потреб підлеглих, є сприятливим середовищем для масового розвитку вигорання. Дослідження стабільно підтверджують, що підтримуюче середовище на робочому місці є одним із найпотужніших захисних чинників щодо вигорання.

Несправедливість у розподілі ресурсів, визнання та відповідальності є чинником, на важливість якого особливо наголошує модель організаційного вигорання К. Маслак та М. Лейтера. Якщо працівники відчують, що їхній вклад не отримує адекватної матеріальної або символічної винагороди, що рішення приймаються без урахування принципів справедливості, що одні члени колективу систематично отримують привілеї коштом інших, - це породжує хронічне відчуття образи, цинізму та відчуженості від роботи. Ціннісний конфлікт, тобто невідповідність між особистими цінностями людини та цінностями організації, також є потужним чинником вигорання: коли людина змушена систематично діяти всупереч власним принципам і переконанням, це призводить до глибокої моральної і психологічної напруги.

Окремої уваги заслуговує чинник рольової невизначеності та рольових конфліктів. Рольова невизначеність виникає, коли людина не має чіткого розуміння обсягу своїх обов'язків, критеріїв оцінювання результатів праці, своїх повноважень і відповідальності. Рольовий конфлікт, натомість, виникає, коли різні вимоги, що ставляться до людини (з боку керівництва, клієнтів, власної совісті), суперечать одна одній і не можуть бути одночасно задоволені. Обидва типи рольової дисфункції є хронічними стресорами, що поступово підривають відчуття компетентності, передбачуваності та сенсу у роботі — і тим самим живлять розвиток вигорання.

Важливо також враховувати соціально-демографічні чинники, хоча їх зв'язок із вигоранням є менш однозначним і контекстуально залежним. Дослідження свідчать, що жінки дещо частіше повідомляють про емоційне виснаження, тоді як чоловіки - про деперсоналізацію, що, можливо, відображає гендерно-специфічні норми вираження дистресу. Молоді спеціалісти на початку кар'єри є більш уразливими до вигорання внаслідок зіткнення між ідеалізованими очікуваннями від роботи та реальністю, яка їм не відповідає («криза реальності»). Загальний трудовий стаж, рівень освіти та сімейний стан також можуть відігравати певну роль, хоча в різних дослідженнях їх ефект виявляється непослідовним.

Таким чином, чинники виникнення синдрому психоемоційного вигорання утворюють складну, багаторівневу систему, в якій особистісні predisposиції взаємодіють з організаційними умовами та соціальним контекстом. Жоден із цих чинників не є ні необхідним, ні достатнім сам по собі - вигорання виникає на перетині індивідуальної уразливості та середовищних несприятливостей. Усвідомлення цієї складності є принципово важливим як для глибшого розуміння природи вигорання, так і для проектування комплексних стратегій його попередження та подолання, які б одночасно зміцнювали особистісні ресурси працівників і оптимізували умови їхньої праці.

1.3. Прояви синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів

Традиційно феномен емоційного вигорання досліджувався переважно у контексті професійної діяльності фахівців із тривалим стажем роботи. Проте впродовж останніх двох десятиліть у науковому просторі дедалі більшої уваги набуває питання вигорання у студентів, зокрема студентів-психологів як особливої категорії, що перебуває на перетині навчального навантаження та специфічної емоційної включеності у зміст обраної професії. Дослідники обґрунтували правомірність застосування концепції вигорання до студентської популяції, визначивши навчальну діяльність як структурний аналог професійної з точки зору вимог, ресурсів і стресогенного потенціалу [11]. Академічне вигорання при цьому розглядається як стан хронічного виснаження, що розвивається внаслідок тривалого інтенсивного навчання і характеризується специфічними проявами на різних рівнях функціонування особистості.

Студенти-психологи займають особливе місце серед інших студентських груп щодо ризику розвитку вигорання. Ця специфіка зумовлена низкою взаємопов'язаних обставин. По-перше, зміст психологічної освіти передбачає не лише засвоєння великих масивів теоретичних знань, а й систематичне занурення у тематику людського страждання, психопатології, кризових станів і

травматичного досвіду - що саме по собі несе значне емоційне навантаження. По-друге, навчання за спеціальністю «Психологія» передбачає обов'язкову практичну підготовку, в рамках якої студенти здійснюють реальну консультативну та психодіагностичну роботу з клієнтами. Емоційна відповідальність, що виникає при цьому, в поєднанні з недостатньою досвідченістю та браком методичної підтримки, є потужним стресогенним чинником. По-третє, студенти-психологи нерідко є особами з підвищеною особистісною чутливістю та схильністю до емпатії - саме ці якості приводять їх до психологічної професії, проте водночас роблять їх більш уразливими до виснаження.

Прояви синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів доцільно розглядати на чотирьох взаємопов'язаних рівнях: когнітивному, емоційному, поведінковому та соматичному. Такий підхід дозволяє отримати цілісну і диференційовану картину феномену, враховуючи специфіку його вираженості у студентській аудиторії.

Когнітивні прояви вигорання у студентів-психологів відображають поступову деградацію пізнавальних процесів під впливом хронічного перенапруження. Одним із перших сигналів є погіршення концентрації уваги: студент помічає, що дедалі важче зосередитися на тексті підручника або лекційному матеріалі, думки «розбігаються», виникають труднощі з утриманням розумових операцій у робочій пам'яті. Паралельно відбувається зниження ефективності запам'ятовування - матеріал, що раніше засвоювався відносно легко, тепер потребує значно більших зусиль, а вже вивчений матеріал «вислизає» швидше. На рівні мислення фіксується звуження і ригідність: знижується здатність до творчого, дивергентного мислення, продукування нестандартних ідей, гнучкого переосмислення проблем - тих самих якостей, що є професійно необхідними для психолога [32].

Особливо показовими для студентів-психологів є когнітивні прояви, пов'язані зі ставленням до фахового змісту навчання. Якщо на початкових етапах навчання більшість студентів демонструють жвавий інтерес до

психологічних концепцій і теорій, то в стані вигорання цей інтерес згасає і поступається місцем формальному, прагматичному ставленню: «здати, щоб не отримати погану оцінку». Виникає і поглиблюється відчуття безглуздості навчання, сумніви у правильності обраної професійної дороги. Нерідко спостерігається феномен «деідеалізації» професії: студент починає критично переглядати первісні уявлення про психологію як покликання і ставити під сумнів власну здатність та бажання стати кваліфікованим фахівцем. За даними досліджень, проведених серед студентів-психологів, редукція відчуття особистої ефективності у навчанні є одним із найбільш поширених і стабільних показників академічного вигорання в цій групі.

Емоційна сфера є, мабуть, найбільш вираженою ареною проявів вигорання у студентів-психологів. Центральним емоційним симптомом є виснаження - відчуття, що емоційні ресурси «спустошені» і поповнити їх не вдається навіть після тривалого відпочинку. Людина описує цей стан як «порожнечу всередині», «неможливість відчувати», «притупленість». Парадоксально, але саме представники тих спеціальностей, де вміння тонко відчувати і співпереживати є базовою професійною компетенцією, виявляються найбільш схильними до емоційного спустошення: емпатія, будучи ресурсоємним процесом, при відсутності своєчасного відновлення неминуче виснажується [31].

На тлі загального емоційного виснаження у студентів-психологів нерідко спостерігається підвищена дратівливість та зниження толерантності до фрустрації. Ситуації, що раніше сприймалися як дрібні незручності, тепер викликають непропорційно сильні афективні реакції. Студент може «вибухати» через незначні приводи - запізнення однокурсника, неточну відповідь викладача, технічні труднощі з комп'ютером. Ця підвищена реактивність відображає виснаження механізмів вольової регуляції емоцій і є важливим маркером критичного стану. Паралельно можуть виникати тривожність і відчуття наближення катастрофи, пов'язане з навчальними вимогами: студент починає сприймати іспит, захист курсової роботи або практичне заняття з

консультування як загрозу, з якою він не в змозі впоратися.

Специфічним для студентів-психологів емоційним проявом вигорання є так звана «вторинна травматизація» або «втома від співчуття» (compassion fatigue). Цей феномен, описаний у роботах Ч. Фіглі, виникає внаслідок систематичного контакту з травматичним досвідом інших людей - через навчальні кейси, клінічні описи, практичну роботу з клієнтами або супервізійні сесії [4]. Студент, що постійно занурюється у чужий біль і страждання в рамках навчальних завдань, поступово накопичує власну емоційну напругу, яка за своїм характером нагадує симптоматику вторинного травматичного стресу: нав'язливі образи, підвищена збудливість, уникання, емоційне оніміння. Цей аспект вигорання у студентів-психологів є особливо важливим, оскільки вказує на специфічно «професійну» природу їхнього емоційного виснаження.

Поведінкові прояви вигорання у студентів-психологів охоплюють широкий спектр змін у навчальній активності та міжособистісній поведінці. Найбільш очевидним поведінковим маркером є прокрастинація - систематичне відкладання навчальних завдань на потім. При вигоранні прокрастинація набуває якісно іншого характеру порівняно зі звичайним лінощами: вона супроводжується вираженим почуттям провини, тривогою та безпорадністю, що лише посилює стан виснаження. Студент хоче виконати роботу, але не може подолати внутрішній спротив, що наростає пропорційно до терміновості завдання. У підсумку формується замкнене коло: прокрастинація породжує накопичення завдань, яке ще більше підвищує рівень стресу і поглиблює вигорання.

Зниження навчальної активності та продуктивності є ще одним поведінковим проявом, що виражається у формалізації підходу до навчання: студент починає робити лише мінімум необхідного, уникати додаткових завдань, читання рекомендованої літератури, участі в наукових заходах. Якщо раніше він брав активну участь у семінарських дискусіях, ставив запитання і виходив за межі навчальної програми, то тепер намагається «залишитися непоміченим» і витратити якомога менше зусиль. Характерним є також

уникання соціальної взаємодії в навчальному середовищі: студент скорочує контакти з однокурсниками, уникає спілкування з викладачами, перестає ходити на групові заходи. Ця соціальна самоізоляція одночасно є симптомом вигорання і чинником його поглиблення, оскільки позбавляє людину важливого джерела підтримки та відновлення.

Серед поведінкових проявів вигорання у студентів-психологів варто окремо виділити компенсаторну поведінку - звернення до дисфункціональних засобів подолання стресу. Надмірне споживання кофеїну, порушення режиму сну (і безсоння, і надмірна сонливість як форма уникання), хаотичне харчування або відмова від їжі, підвищення частоти вживання алкоголю — все це є спробами штучно регулювати рівень збудження та відновлювати енергетичний баланс. Використання гаджетів та соціальних мереж як засобу «відключення» від навчальних вимог також належить до цієї категорії: «зависання» в Інтернеті на кілька годин поспіль стає формою психологічного відходу від реальності, що вимагає зусиль [25].

Соматичні прояви вигорання у студентів-психологів є закономірним відображенням хронічного психоемоційного перенапруження на рівні тіла. Найбільш поширеним соматичним симптомом є хронічна втома — відчуття фізичного та психічного виснаження, що не зникає навіть після нічного сну або вихідного дня. Студент прокидається вже стомленим і відчуває, що не має сил розпочати день. Порушення сну виявляються у труднощах із засинанням (через нав'язливі думки про навчальні справи і тривогу), частих нічних пробудженнях, ранньому неспокійному пробудженні або, навпаки, у пересипанні як формі втечі від реальності. Загалом якість сну суттєво погіршується, що позбавляє організм одного з ключових ресурсів відновлення.

Частими соматичними скаргами у студентів із вигоранням є головні болі (особливо напруги), болі у шії та спині внаслідок тривалого сидіння за комп'ютером у стані тривоги та м'язового напруження, розлади травлення (нудота, болі у животі, порушення апетиту). Характерним є зниження імунітету та підвищена захворюваність: студент починає частіше хворіти на ГРВІ, що

нерідко прив'язане до екзаменаційних сесій або інших піків навантаження. Психосоматичні зв'язки у цьому випадку є очевидними: надмірне психоемоційне навантаження мобілізує стрес-реакцію організму, яка при хронічному характері пригнічує імунну функцію і підвищує уразливість до інфекцій. Деякі студенти повідомляють також про прискорене серцебиття, відчуття стиснення у грудях, запаморочення - симптоми, що відображають вегетативну дисрегуляцію, пов'язану з хронічним стресом.

Важливо наголосити на специфіці проявів вигорання у студентів-психологів порівняно з іншими студентськими групами. По-перше, студенти-психологи, маючи певну обізнаність щодо феномену вигорання, нерідко схильні або «раціоналізувати» власний стан («це нормально для нашої спеціальності»), або ж, навпаки, надмірно інтерпретувати власні переживання крізь призму психологічних категорій, що ускладнює природний перебіг відновлення. По-друге, для студентів-психологів особливо характерним є феномен «рятівника» - стійка настанова на допомогу іншим при ігноруванні власних потреб, яка є одним із ключових механізмів розвитку вигорання саме в цій групі. По-третє, соціальна стигматизація власних психологічних труднощів («як психолог може мати проблеми?») нерідко змушує студентів приховувати симптоми вигорання і не звертатися за допомогою, що погіршує прогноз.

Таким чином, прояви синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів є багатовимірними і специфічними, охоплюючи когнітивну, емоційну, поведінкову та соматичну сфери особистості. Їх сукупна дія утворює цілісну клінічну картину хронічного виснаження, що суттєво знижує якість навчальної діяльності, особистісного благополуччя та передпрофесійної підготовки майбутніх фахівців. Усвідомлення специфіки цих проявів є необхідною передумовою для розробки адресних програм психологічної підтримки та профілактики вигорання, орієнтованих саме на студентів психологічних спеціальностей.

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз сутності, чинників та специфіки проявів професійних деструкцій у процесі підготовки майбутніх фахівців. Узагальнено характеристику феномену психоемоційного вигорання, яке визначено як складний тривимірний синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії. Згідно з класичною трикомпонентною моделлю, цей стан охоплює емоційне виснаження (відчуття спустошеності й браку ресурсів), деперсоналізацію (формування цинічного, відстороненого ставлення до об'єктів своєї діяльності) та редукцію особистісних досягнень (знецінення власної професійної компетентності). Представлено еволюцію поглядів на вигорання - від його трактування як суто професійного феномену до визначення академічного вигорання як специфічної деструкції навчальної діяльності студентів.

Систематизовано базові чинники виникнення синдрому емоційного вигорання, які диференційовано на дві ключові групи: *екзогенні (зовнішні)* та *ендогенні (внутрішні)*. До зовнішніх детермінант віднесено надмірне когнітивне навантаження, хаотичність академічних дедлайнів, інформаційне пересичення та деструктивний вплив вимушеної цифровізації освітнього простору. Разом із тим, провідну роль у запуску вигорання відіграють внутрішні чинники, серед яких негативний вплив екстернального локусу контролю (відчуття беспорядності перед обставинами), невротичності, депресивності, проявів деструктивного перфекціонізму та «синдрому самозванця», що блокують адаптаційні ресурси особистості.

Окреслено специфічні прояви синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів, які мають подвійну вразливість та високі емоційні вимоги під час перших кроків у консультуванні й волонтерській діяльності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження психоемоційного вигорання та його особистісних детермінант було проведене на базі Луцького національного технічного університету. Загальний обсяг вибірки склав 68 студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія». Віковий діапазон респондентів охоплює період від 17 до 22 років, що відповідає етапу ранньої дорослості, інтенсивного професійного навчання та первинного формування професійної ідентичності.

Для реалізації мети дослідження та забезпечення всебічного аналізу проблеми було сформовано комплексний психодіагностичний комплекс, який містить три взаємодоповнювальні методики:

1. Опитувальник «Професійне (емоційне) вигорання» (МВІ)

Автори: К. Маслач та С. Джексон (в адаптації Н. Водоп'янової).

Методика орієнтована на визначення рівня та специфіки прояву синдрому вигорання в умовах навчально-професійної діяльності. Опитувальник складається з 22 тверджень, які відображають спектр суб'єктивних переживань, емоційних реакцій та станів. Оцінювання здійснюється за 7-бальною шкалою (від 0 - «ніколи» до 6 - «щодня»).

Феномен вигорання диференціюється за трьома класичними субшкалами:

Емоційне виснаження: відображає базовий компонент синдрому. Виявляється у хронічному зниженні емоційного фону, байдужості, психоенергетичному спустошенні, почутті втоми від міжособистісної взаємодії та неможливості виконувати звичні завдання на колишньому рівні.

Деперсоналізація: фіксує порушення у сфері комунікації. Характеризується появою цинічного, формального або відстороненого ставлення до суб'єктів взаємодії (колег, клієнтів, викладачів), прихованим роздратуванням, яке з часом може переростати у спалахи гніву. Редукція особистісних досягнень:

відображає когнітивно-оцінний деструктивний компонент. Проявляється у схильності негативно сприймати власну компетентність, знецінювати професійні успіхи та обмежувати власні можливості.

2. Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI)

Розроблений для прикладних психологічних досліджень на основі інтеграції досвіду створення провідних світових тестів (MMPI, 16PF). Опитувальник містить 114 пунктів (перше запитання є контрольним і не входить до підрахунку) та дозволяє діагностувати інтегративні властивості особистості за 12 шкалами:

I. Невротичність: визначає рівень невротизації особистості. Високі показники вказують на астеничний варіант невротичного синдрому з широким спектром психосоматичних проявів (вегетативні порушення, розлади сну, хронічна напруга).

II. Спонтанна агресивність: фіксує рівень психопатизації, схильність до імпульсивної поведінки, низький рівень соціальної конформності та саморегуляції.

III. Депресивність: діагностує наявність ознак депресивного синдрому (знижений настрій, безпідставна пригніченість, тривожність щодо потенційних невдач, розсіяність).

IV. Дратівливість: маркер емоційної нестабільності та схильності до афективного реагування (швидка втрата самоконтролю, агресивні вербальні спалахи).

V. Товариськість: відображає потребу та реальні прояви соціальної активності, готовність легко встановлювати міжособистісні контакти та перебувати в центрі уваги.

VI. Врівноваженість: виступає показником стресостійкості фахівця, що ґрунтується на оптимізмі, впевненості у собі та здатності конструктивно сприймати критику.

VII. Реактивна агресивність: демонструє високий рівень психопатизації із вираженим прагненням до домінування, конфліктністю та використанням

агресивних засобів захисту власних інтересів.

VIII. Сором'язливість: описує пасивно-оборонний тип реагування на стресові ситуації, що супроводжується внутрішньою скутістю, тривожністю та труднощами в адаптації.

IX. Відкритість: характеризує ступінь самокритичності та прагнення до довірливої взаємодії з оточенням (виступає також аналогом шкали щирості відповідей).

X. Екстраверсія - інтроверсія: базовий інтегруючий фактор орієнтації особистості. *Екстравертованість* свідчить про спрямованість на зовнішній світ, потребу в соціальній стимуляції та активності. *Інтровертованість* фіксує заглибленість у внутрішній світ, схильність до комфортної самотності, педантичність, ретельний контроль почуттів та швидке виснаження від інтенсивних зовнішніх контактів.

XI. Емоційна лабільність: високі значення вказують на часті коливання настрою, слабку саморегуляцію та імпульсивність; низькі - відображають емоційну стабільність, витримку та здатність гальмувати афективні реакції під час складної діяльності.

XII. Маскулінність - фемінність: визначає домінуючий тип психічної діяльності. *Високі оцінки (маскулінний тип)* вказують на прагнення до лідерства, раціональність, орієнтацію на досягнення та владу. *Низькі оцінки (фемінний тип)* свідчать про емоційність, схильність до кооперації та орієнтацію на міжособистісні стосунки.

3. *Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). Автори: Л. Еткінд та Є. Бажин*

Спрямована на вивчення інтернальності-екстернальності як базової характеристики самосвідомості особистості. Опитувальник містить 44 твердження та дозволяє проаналізувати локус контролю у різних сферах життєдіяльності за допомогою загальної шкали та 6 спеціалізованих субшкал:

Таблиця 2.1

Методика «Рівень суб'єктивного контролю»

<i>Назва шкали / субшкали</i>	<i>Зміст високих показників (Інтернальність)</i>	<i>Зміст низьких показників (Екстернальність)</i>
<i>Загальна інтернальність (Iz)</i>	Переконаність у тому, що більшість значущих подій життя є прямим результатом власних дій і піддаються контролю.	Відсутність зв'язку між власними зусиллями і подіями; схильність звинувачувати випадок або інших людей.
<i>Сфера досягнень (Id)</i>	Приписування успіхів, радощів та особистих досягнень власній праці, цілеспрямованості та компетентності.	Пояснення позитивних подій зовнішніми обставинами: везінням, долею чи сторонньою допомогою.
<i>Сфера невдач (In)</i>	Розвинене почуття особистої відповідальності за негативні події, схильність аналізувати власні помилки.	Перекладання відповідальності за невдачі на інших людей, збіг обставин або хронічне невезіння.
<i>Виробничі відносини (Iv)</i>	Сприйняття власних дій як головного чинника організації діяльності, кар'єри та клімату в колективі.	Переконаність, що успіх у діяльності залежить від керівництва, везіння або зовнішніх умов.
<i>Міжособистісні стосунки (Im)</i>	Усвідомлення особистої відповідальності за якість, глибину та характер побудови стосунків з оточенням.	Схильність вважати причиною комунікативних труднощів або успіхів виключно партнерів по спілкуванню.
<i>Сфера здоров'я і хвороби (Izr)</i>	Розуміння власної відповідальності за стан здоров'я; активна позиція у процесі профілактики та одужання.	Сприйняття хвороби як випадковості; повне перекладання відповідальності на зовнішні чинники (лікарів, долю).
<i>Сімейні стосунки (Ic)</i>	Прийняття відповідальності за значущі події, мікроклімат та виникаючі ситуації всередині родини.	Тракування сімейних криз чи радощів як результату поведінки партнера чи родичів.

Зіставлення параметрів вигорання (МВІ) з індивідуально-психологічними властивостями (FPI) та особливостями суб'єктивного контролю (РСК) дає можливість виявити внутрішні ресурси життєстійкості студентів або, навпаки, визначити індивідуальні паттерни особистісної вразливості, які потребують першочергової психологічної допомоги.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

На основі первинного кількісного та якісного аналізу було встановлено, що загальний рівень вигорання у досліджуваній вибірці є відносно низьким, що свідчить про наявність значного психоемоційного ресурсу на даному етапі їхнього професійного генезу.

Для наочного представлення структури синдрому емоційного вигорання серед майбутніх фахівців розраховано відсоткові частки домінуючих рівнів за кожною з трьох класичних шкал опитувальника К. Маслач та С. Джексона.

Детальний аналіз отриманих даних за кожним компонентом дозволяє зробити важливі висновки про психоемоційний стан студентської вибірки.

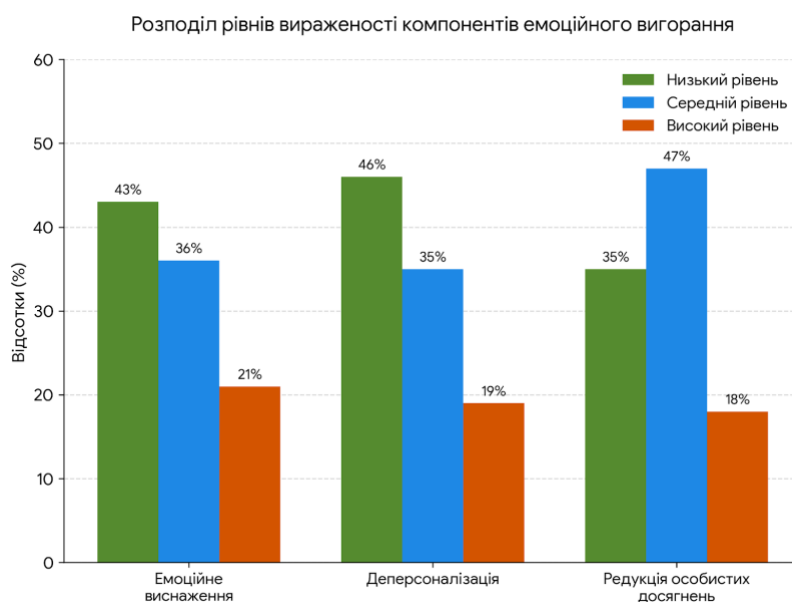


Рис.2.1. Особливості складових емоційного вигорання у студентів-психологів

У процесі дослідження виявлено, що для майбутніх психологів притаманні переважно низькі показники за шкалою емоційного виснаження (43% досліджуваних). У контексті життєдіяльності студентів це свідчить про високий базовий емоційний фон, збереженість психоенергетичного потенціалу та відсутність ознак «втоми від співчуття». Опитані студенти не демонструють проявів емоційної байдужості, хронічної втоми чи апатії, які часто супроводжують інтенсивне навчання та перші спроби практичної діяльності.

Майбутні фахівці не відчувають суб'єктивного напруження чи

вичерпаності власних внутрішніх ресурсів; у них відсутнє специфічне відчуття «приглушеності», «завмирання» або «притупленості» емоцій. Студенти зазначають, що мають достатньо сил та мотивації, аби повноцінно віддаватися навчально-професійній діяльності, зберігаючи колишню продуктивність та інтерес. На рівні вибірки загалом не зафіксовано виражених тенденцій до розвитку депресивних станів або емоційних зривів.

Аналогічна тенденція спостерігається і за другим компонентом СЕВ: 46% досліджуваних мають низькі показники за шкалою деперсоналізації. Це є надзвичайно позитивним індикатором для вибірки студентів-психологів, оскільки саме деперсоналізація виступає головним руйнівником емпатії. Низькі бали підтверджують, що майбутнім консультантам не властиво розвивати негативне, бездушне, знеособлене чи цинічне ставлення до учасників освітнього та тренінгового процесів (колег по академічній групі, викладачів, супервізорів чи перших клієнтів під час практики).

Контакти студентів характеризуються щирістю, емоційною залученістю та відсутністю сухої формальності. Отримані дані вказують на те, що респонденти успішно стримують або взагалі не переживають внутрішнього роздратування у взаємодії, що мінімізує ризик раптових спалахів гніву, комунікативної агресії та сприяє побудові екологічних, терапевтичних за своєю суттю взаємин усередині професійного середовища.

Редукція особистісних досягнень: зона професійного становлення.

На відміну від перших двох шкал, де домінують однозначно сприятливі (низькі) показники вигорання, аналіз третього компонента виявив іншу динаміку: у 47% досліджуваних виявилися середні показники за шкалою редукції особистих досягнень. Така тенденція є цілком закономірною для студентського віку (17–22 роки) та етапу навчання в університеті.

Середній рівень за цією шкалою відбиває стан певного коливання у сприйнятті власної професійної компетентності. Студенти вже переросли етап повної ідеалізації професії, але ще не набули достатнього практичного досвіду, щоб почуватися абсолютно впевнено. Вони періодично схильні піддавати

сумніву власні можливості, демонструвати легкі прояви «синдрому самозванця» чи стримано оцінювати свої перші фахові успіхи. Це не є критичним проявом вигорання, а радше відображає нормативний процес формування реалістичного «Я-концепту» майбутнього спеціаліста, який усвідомлює масштабність майбутньої професійної відповідальності.

Якісна оцінка показників шкали редуції особистісних досягнень свідчить про те, що серед майбутніх фахівців чітко домінує середній рівень вираженості цієї тенденції. Це виявляється у помірній схильності до негативного оцінювання власного «Я», критичного перегляду перших професійних успіхів та досягнень у навчанні. Студенти демонструють середній рівень негативізму щодо своїх поточних службових чи академічних достоїнств, схильні стримано оцінювати власні потенційні можливості та фахову компетентність. Такий стан супроводжується помірним редукуванням почуття власної гідності, що іноді спонукає майбутніх консультантів штучно обмежувати межі своїх можливостей, а також виявляти обережність при взятті на себе обов'язків стосовно інших людей (клієнтів, колег, викладачів).

Для того щоб вийти за межі усереднених значень і виявити реальні типологічні групи студентів за специфікою перебігу синдрому, на наступному етапі емпіричного зрізу було застосовано процедуру кластерного аналізу. У результаті математико-статистичної обробки даних респондентів було розподілено на три якісно відмінні групи (Рис. 2.2).

Характеристика першого кластера: високий рівень емоційного вигорання. Детальний психологічний аналіз першої виділеної групи (Кластер 1) дозволяє констатувати наявність у її представників сформованого та гостро вираженого синдрому емоційного вигорання.

До першого кластера увійшли 10 осіб (що становить приблизно 7,8% від загального обсягу вибірки). Ця група потребує особливої уваги, оскільки репрезентує студентів у стані дезадаптації. Цій групі властиве поєднанням високих показників за всіма трьома вимірами опитувальника К. Маслач та С. Джексона. Зафіксовано одночасне зростання рівнів емоційного виснаження,

деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Головним маркером цієї групи є стійке зниження загального емоційного фону. Студенти перебувають у стані хронічної апатії, байдужості до навчального процесу або, навпаки, емоційного перенасичення (перегорання), коли будь-яка додаткова інформація чи міжособистісний контакт сприймаються як надмірний подразник.

Суб'єктивно особистість відчуває колосальну емоційну напругу, яка чергується з періодами повної емоційної відстороненості. Відбувається тотальне виснаження власних емоційних і психічних ресурсів, через що студенти відчувають абсолютну неможливість залучатися до практичної діяльності на колишньому рівні успішності. На поведінковому та внутрішньоособистісному рівнях яскраво спостерігається ефект «емоційного завмирання» та «приглушеності» будь-яких почуттів. Психіка цих студентів починає функціонувати в режимі жорсткої економії енергії, що вже супроводжується субклінічними проявами депресивного синдрому та високим ризиком гострих емоційних зривів.

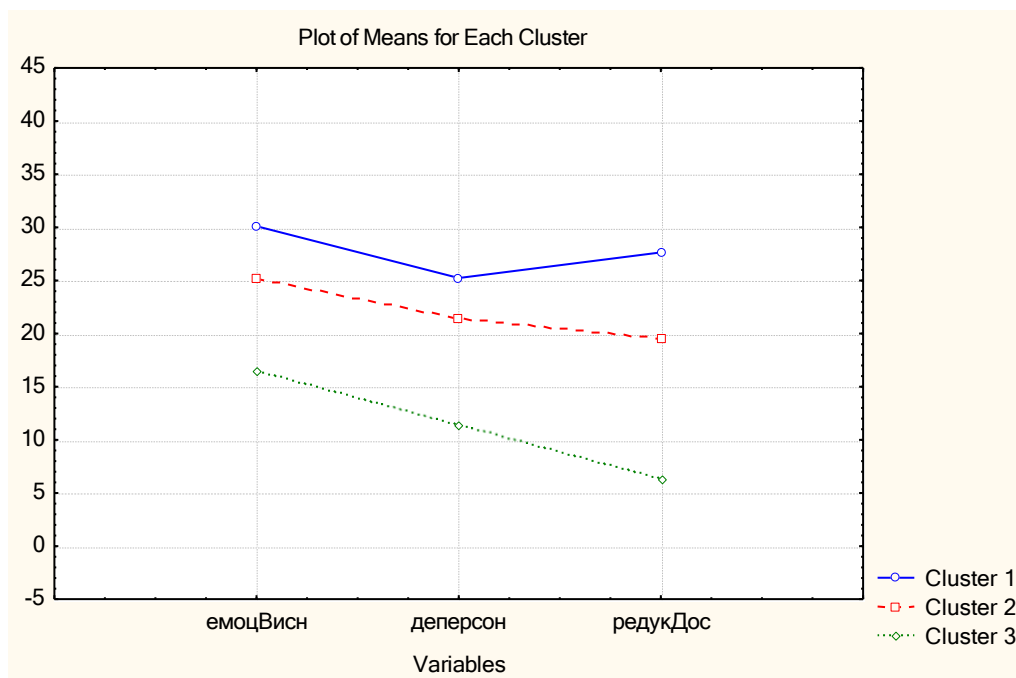


Рис. 2.2. Середні значення за кластерами

Умовні позначення: емоц Висн – емоційне виснаження, деперсон – деперсоналізація, редук Дос – редукція особистих досягнень

Окрім глибокого психоемоційного виснаження, характерною є деструкція інтерперсональної та когнітивно-оцінної сфер. При такому високому рівні вигорання закономірно деформуються стосунки з іншими людьми: з'являється стійке негативне, байдуже, а подекуди й відверто цинічне ставлення до оточення.

Комунікативні контакти повністю знеособлюються та формалізуються, перетворюючись на сухий алгоритм дій. Внутрішня емпатійна вразливість маскується захисним механізмом, який спочатку виявляється як приховане, глухе незадоволення, а згодом трансформується в явне, неконтрольоване роздратування на адресу колег по навчанню, викладачів чи суб'єктів практики. Окрім цього, у структурі самосвідомості чітко простежується тенденція до негативної самооцінки: редукуються будь-які особисті та навчальні досягнення, нівелюється сенс майбутньої професійної діяльності, формується стійке почуття власної профнепридатності.

Характеристика другого кластера: середній рівень емоційного вигорання.

Друга типологічна група (Кластер 2) представляє проміжний, помірно-критичний варіант перебігу досліджуваного феномену. До цього кластера увійшло 16 досліджуваних студентів-психологів. Студенти цієї групи демонструють збалансовані середні показники за всіма ключовими шкалами опитувальника МВІ - емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Ця група репрезентує так звану «зону нестійкої адаптації» або «групу ризику». Психоемоційні ресурси цих студентів перебувають у стані поступового витрачання, проте механізми саморегуляції ще здатні компенсувати фоновий стрес. Вони періодично відчують утому та спади мотивації, їхнє ставлення до оточення інколи набуває ознак формалізму, а впевненість у власних силах піддається коливанням під впливом навчальних навантажень чи критики. Студенти цього кластера найбільше потребують профілактичної психокорекційної підтримки, оскільки за несприятливих

умов (наприклад, під час сесії чи інтенсивної практики) вони ризикують швидко перейти до групи з високим рівнем вигорання.

Характеристика третього кластера: низький рівень емоційного вигорання. Третє якісне об'єднання (Кластер 3) виявилось найчисленнішим у вибірці й відображає стан оптимального психоемоційного благополуччя та високої життєстійкості майбутніх фахівців. До третього кластера увійшло 38 осіб (значна частина студентів вибірки). Для респондентів цієї групи характерні стабільно низькі показники за всіма вимірами СЕВ (мінімальне емоційне виснаження, відсутність деперсоналізації, збережена та висока оцінка власних досягнень). Студенти цієї групи відзначаються стійким підвищеним фоном настрою, вони емоційно розслаблені, мають виражене почуття внутрішньої ресурсності, глибокої включеності в освітній процес та інтересу до майбутньої професії. Суб'єктивно вони відчувають, що з легкістю, щирим ентузіазмом та наснагою можуть віддаватися навчально-практичній діяльності, діючи так само ефективно, як і на початкових етапах вибору професійного шляху.

Для представників цього кластера притаманне підкреслено позитивне, гуманістичне та емпатійне ставлення до інших людей. Їхні міжособистісні взаємини у студентському та професійному середовищі є щирими, емоційно забарвленими, близькими та безпечними. У структурі «Я-концепції» спостерігається зріле, позитивне сприйняття себе як майбутнього професіонала; вони мають стійке почуття власної гідності та демонструють абсолютно адекватне, відповідальне й водночас гнучке ставлення до своїх обов'язків, не впадаючи в крайнощі перфекціонізму чи трудоголізму.

Таким чином, здійснений кластерний аналіз дозволив чітко диференціювати вибірку студентів-психологів на три рівні резистентності (стійкості) до вигорання.

Поділ вибірки практикуючих психологів за рівнем емоційного вигорання дозволив окреслити специфічні особливості їхнього особистісного профілю. Зокрема, для респондентів із високим ступенем вигорання

характерне суттєве переважання таких індивідуально-психологічних властивостей, як невротичність ($M=8,52$; $p=0,005$), депресивність ($M=9,05$; $p=0,034$) та дратівливість ($M=10,4$; $p=0,04$). Водночас у цієї ж групи фахівців зафіксовано найнижчі значення за шкалами товариськості ($M=3,00$; $p=0,049$), врівноваженості ($M=2,23$; $p=0,028$) та відкритості досвіду ($M=3,41$; $p=0,014$) (Рис. 2.3).

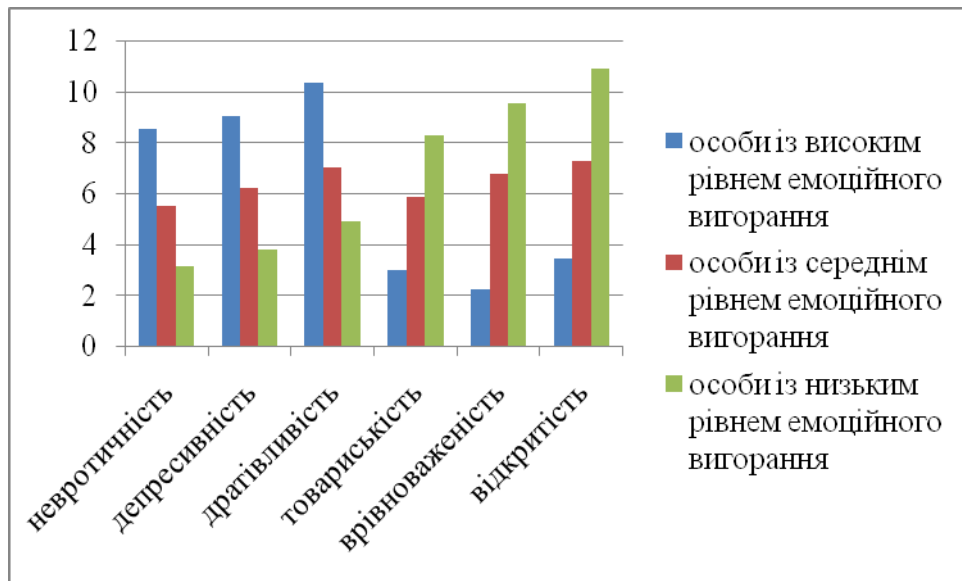


Рис. 2.3. Середньогруповий розподіл особистісних характеристик досліджуваних із різним рівнем емоційного вигорання

Для представників групи з високим рівнем вигорання характерним є виражений невротичний синдром астеничного типу, який суттєво деформує їхнє соматичне та психічне благополуччя. Хронічне психоемоційне виснаження закономірно супроводжується поліморфними психосоматичними порушеннями. Студенти можуть мати вегетативні розлади, серед яких:

- інтенсивний головний біль та відчуття пульсації (стукоту) в скронях;
- кардіологічні прояви (пришвидшене серцебиття);
- неврологічні симптоми (запаморочення, сіпання повік, заніміння кінцівок);
- дисфункції дихальної (відчуття нестачі повітря) та травної систем (неприємні відчуття у животі, стійка відсутність апетиту);
- загальні соматовегетативні реакції (підвищене потовиділення, нав'язливі неспокійні рухи руками або ногами, виражені труднощі із засинанням та

розлади сну).

На тлі постійного відчуття психологічної напруги у майбутніх фахівців фіксується підвищена стомлюваність, хронічна млявість і втрата життєвих сил.

У психічній сфері респондентів спостерігається суттєве зниження життєрадісності. Вони виявляють схильність скаржитися на життєві обставини, постійно почуваються безпідставно пригніченими, тривожними та дезорієнтованими (розсіяними). Емоційний стан цієї групи вкрай нестійкий: для них притаманні різкі коливання настрою, нав'язливі деструктивні думки та слабкість механізмів саморегуляції.

Виявлено, що досліджуваним особам із високим рівнем емоційного вигорання характерні найнижчі показники за шкалою загальної інтернальності ($M=12,88$ при $p=0,013$) та за шкалами інтернальності у сфері невдач ($M=4,41$ при $p=0,0001$), досягнень ($M=3,88$ при $p=0,006$) та міжособистісних стосунків ($M=1,88$ при $p=0,013$) (Рис. 2.4).

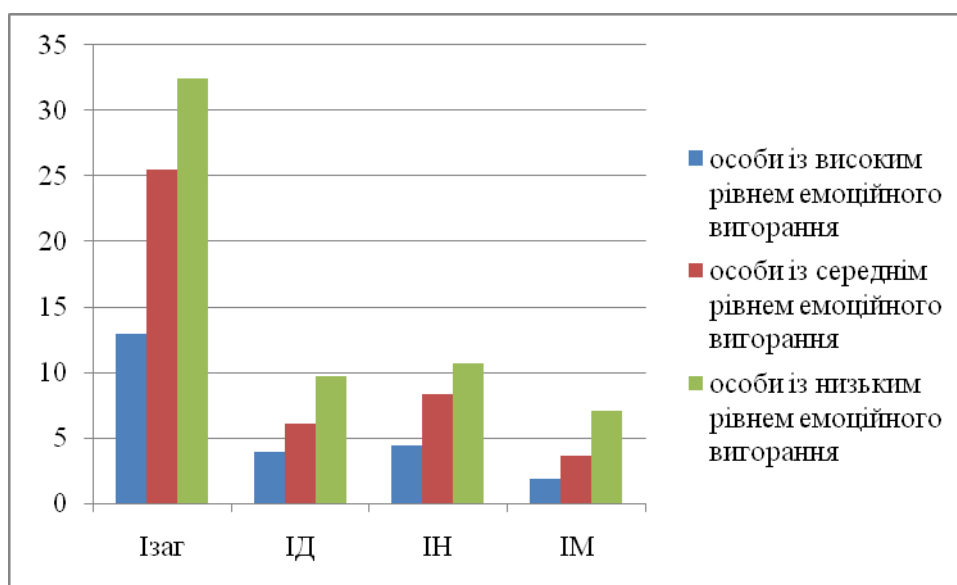


Рис. 2.4. Середньогруповий розподіл інтернальності досліджуваних із різним рівнем емоційного вигорання

Умовні позначення: Ізаг – загальна інтернальність, ІД – інтернальність у сфері досягнень, ІН – інтернальність у сфера невдач, ІМ – інтернальність у сфері міжособистісних стосунків

У ситуаціях міжособистісної взаємодії дезадаптація виявляється у

схильності до афективного реагування та швидкої втрати самовладання. Студенти у стані роздратування демонструють надмірні спалахи злості й люті, стають абсолютно нестриманими у вербальних виразах та діях, миттєво гніваються на оточення і схильні до жорсткого, стереотипного оцінювання інших людей.

Для студентів із високим рівнем емоційного вигорання також характерним є виражений екстернальний локус контролю, що відображає низький рівень загальної суб'єктивної детермінації. Вони фактично не простежують та не встановлюють чітких причинно-наслідкових зв'язків між власними зусиллями, рішеннями чи вчинками та ключовими, значущими подіями у своєму житті, перебуваючи під впливом переконання, що вони в принципі не здатні свідомо керувати власною долею. Більшість життєвих обставин сприймаються ними як прямий результат випадкового збігу обставин, везіння, долі або ж як наслідок цілеспрямованих дій і втручання інших людей. Відповідно, як свої особисті успіхи та досягнення, так і професійні чи академічні невдачі вони схильні тотально приписувати виключно зовнішнім чинникам - фортуні, несприятливим життєвим умовам, сторонній допомозі або, навпаки, перешкодам з боку оточення.

Узагальнюючи результати порівняльного аналізу студентів із високим, середнім та низьким рівнями вираженості синдрому, ми можемо повністю підтвердити початкове припущення. Для майбутніх психологів, які мають високий рівень емоційного вигорання, притаманний специфічний комплекс індивідуально-типологічних властивостей особистості та деструктивні особливості інтернальності (локусу контролю) у ключових сферах життєдіяльності.

2.3. Стратегії подолання психоемоційного вигорання у студентів-психологів

Зважаючи на виявлену в ході емпіричного дослідження неоднорідність студентської вибірки та наявність трьох чітко диференційованих груп

(кластерів) за рівнем вираженості синдрому емоційного вигорання, розробка та впровадження копінг-стратегій має мати комплексний, багаторівневий та диференційований характер. Системна допомога майбутнім фахівцям повинна інтегрувати зовнішні (організаційно-педагогічні) умови освітнього середовища університету та внутрішні (суб'єктивно-особистісні) ресурси саморегуляції студентів.

Грунтуючись на отриманих даних, виокремлено три стратегічні рівні психологічної допомоги та профілактики СЕВ у закладі вищої освіти:

1. Стратегія первинної превенції (загальносистемний рівень).

Спрямована на підтримку студентів із низьким рівнем вигорання та збереження їхнього ресурсного стану, ентузіазму й високої професійної мотивації. На цьому етапі стратегія реалізується через оптимізацію освітнього простору.

Травма-інформована та інклюзивна педагогіка: впровадження навчальних технологій, що мінімізують хронічний дистрес, створюють атмосферу психологічної безпеки в академічних групах та підтримують почуття рівності й поваги. Гнучкість контролю без втрати якості передбачає провадження системи «альтернативного вибору» під час підсумкової атестації (наприклад, студент може обрати між публічним виступом, написанням есе або записом відеоподкасту), що знижує рівень тривожності у студентів із травматичним досвідом чи вираженим страхом оцінювання.

Культура зворотного зв'язку проявляється через зміну директивної критики на модель розвивального фідбеку (наприклад, за принципом сендвіча: «позитивний аспект - зона росту/рекомендація - загальна підтримка»). Це формує в майбутніх психологів стійкість до професійних помилок як до етапів навчання, а не особистісних поразок.

«Академічне заземлення» - практика «хвилин психологічного розвантаження» на початку занять, особливо після важких або емоційно тригерних теоретичних тем (наприклад, короткі 2-хвилинні дихальні вправи або практики усвідомленості/mindfulness).

Цифрова гігієна освітнього середовища: зважаючи на інтенсивну цифровізацію навчання, важливим є раціональний розподіл онлайн-навантаження, чіткий регламент дедлайнів та запобігання інформаційному перенасиченню фахівців.

Політика «Права на офлайн» передбачає офіційне закріплення часових меж для комунікації в месенджерах та навчальних платформах (наприклад, заборона надсилання завдань, робочих повідомлень та висунення вимог після 18:00 або у вихідні дні).

Накопичення навчальних матеріалів суворо в одній екосистемі (наприклад, виключно Moodle або Google Classroom) для запобігання хаотичному пошуку інформації в десятках чатів, що є потужним джерелом когнітивного перевантаження.

Асинхронний буфер закріплює провадження обов'язкового правила «72 годин» - будь-яке масштабне завдання має публікуватися щонайменше за 3 доби до дедлайну, що виключає практику «дедлайн на завтра» і вчить студентів тайм-менеджменту без дистресу.

Інтеграція технік саморегуляції в навчальні курси: введення у варіативну складову навчальних планів спецкурсів із професійної психогігієни, дебрифінгу практичної діяльності та супервізійної підтримки перших кроків у консультуванні.

2. Стратегія вторинної превенції (адресний / тренінговий рівень)

Орієнтована на студентів із помірними (середніми) показниками вигорання (Кластер 2), які перебувають у зоні нестійкої адаптації. Головна мета — трансформація пасивних чи деструктивних копінг-стратегій у конструктивні. Провідною формою роботи тут виступає соціально-психологічний тренінг, зміст якого має охоплювати такі блоки:

Трансформація локусу контролю (Розвиток інтернальності): Оскільки дослідження підтвердило зв'язок вигорання з екстернальністю, фокус терапевтичного впливу має зміщуватися на формування суб'єктивного контролю. Студентів навчають усвідомлювати власний безпосередній зв'язок

між прикладеними зусиллями та результатами навчання. Розвиток інтернальності в сферах досягнень, невдач та міжособистісних стосунків дозволяє майбутнім психологам подолати відчуття «безпорадності перед обставинами» та повернути контроль над власним професійним становленням.

Практичні завдання:

Аналіз зон впливу («Коло контролю»): Студентів навчають чітко розмежовувати робочі та навчальні ситуації на три категорії: те, що я контролюю повністю (мої зусилля, час на підготовку, реакція на критику); те, на що я можу впливати частково (оцінка викладача, поведінка клієнта в консультуванні); те, що поза моїм контролем (вимоги програми, поведінка одногрупників). Фокусування уваги виключно на першій категорії блокує формування синдрому набутої безпорадності.

Переформулювання мовних паттернів: практична робота з когнітивними маркерами екстернальності. Трансформація висловлювань із пасивних («Мене змусили», «Так склалися обставини», «Мені не пощастило з білетом») в активні інтернальні форми («Я прийняв рішення погодитися на це», «Я не встиг підготувати цей розділ, бо невірно розставив пріоритети»). Це повертає суб'єкту відчуття сили та відповідальності за результати у сферах досягнень і невдач.

Деконструкція міфу про «ідеального психолога» в міжособистісних стосунках: Усвідомлення того, що опір клієнта або конфлікт в академічній групі - це не ознака професійної непридатності, а природний динамічний процес, де відповідальність ділиться 50/50, що захищає від токсичної самокритики.

Оптимізація когнітивно-оцінної сфери: подолання «синдрому самозванця», робота з перфекціонізмом та неадекватними очікуваннями від власної професійної діяльності. Профілактика редукції особистісних досягнень через щоденну фіксацію та аналіз мікроуспіхів під час практичних занять.

Практичні вправи.

Терапія «Синдрому самозванця» через легітимізацію незнання: Формування когнітивної установки, що «знати все - неможливо, а сумніватися - це ознака професійного мислення, а не некомпетентності». Впроваджуються вправи на легалізацію права майбутнього консультанта на фразу: «Я не знаю відповіді на це запитання прямо зараз, але я готовий дослідити цей кейс до наступної зустрічі».

Корекція перфекціонізму (Стратегія «Достатньо хорошого фахівця»): Робота з когнітивними викривленнями на кшталт «усе або нічого». Студенти вчаться знижувати планку очікувань від перших кроків у практиці з невротичного «я маю врятувати клієнта за першу сесію» до реалістичного «я маю створити безпечний простір і вислухати».

Щоденники мікродосягнень (профілактика редукції досягнень): Впровадження обов'язкового елемента рефлексивної практики в кінці кожного практичного заняття. Замість загального «все пройшло нормально», студент фіксує 3 конкретні мікроуспіхи: «сьогодні я вчасно вжив техніку активного слухання», «мені вдалося витримати паузу мовчання і не перебити піддослідного», «я чітко утримав таймінг вправи». Це реструктуризує внутрішню оцінку системи досягнень.

Розвиток емоційного інтелекту (EQ) та асертивності: відпрацювання навичок ідентифікації, диференціації та екологічного вираження емоцій; формування навичок асертивної поведінки для запобігання виникненню комунікативного роздратування та деперсоналізації.

Диференціація та валідація емоцій (розширення емоційного словника). Розвиток умінь розрізняти відтінки власних станів під час роботи (наприклад, не просто «мені важко», а «я відчуваю безсилля через опір клієнта» або «це роздратування - наслідок порушення моїх екологічних кордонів»). Усвідомлення емоції в момент її зародження запобігає її витісненню та подальшій соматизації.

Техніки екологічного вираження («Я-висловлювання»): організація тренінгів, де відпрацьовуються навички відкритого виявлення емоцій без

переходу на особистості. Замість деструктивного накопичення роздратування, яке веде до цинізму (деперсоналізації), студент вчиться говорити: «Коли мої межі в дискусії ігноруються, я відчуваю роздратування, тому я прошу повернутися до конструктивного обговорення».

Асертивний тренінг (Мистецтво говорити «Ні»): формування навичок твердої, але доброзичливої відмови щодо надмірних вимог середовища (завдань поза межами регламенту, безкоштовних консультацій у позаробочий час, токсичних комунікацій). Асертивна поведінка виступає головним інструментом збереження психоемоційного ресурсу, оскільки вона блокує хронічне почуття провини та професійну експлуатацію.

3. Стратегія третинної превенції (індивідуально-корекційний / кризовий рівень)

Застосовується безпосередньо до студентів із високим рівнем емоційного вигорання (Кластер 1), які мають виражену психосоматичну симптоматику, астенизацію та ознаки депресивних станів. Робота з цією групою виходить за межі загальнорозвивальних тренінгів і вимагає залучення методів цілеспрямованої психотерапії:

Біосугестивна терапія (БСТ): як високоефективний метод швидкої корекції психосоматичних розладів. БСТ дозволяє оперативно знизити рівень вегетативної напруги, нормалізувати серцевий ритм, ліквідувати хронічний головний біль та порушення сну, повернути тілесне відчуття розслаблення студентів з вираженим астеничним синдромом.

Травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія (ТФ-КПТ): орієнтована на роботу з нав'язливими деструктивними думками, афективними спалахами та деформацією стосунків. Метод допомагає студентам вибудувати стійкі внутрішні кордони, знизити реактивну та спонтанну агресивність, відновити базове почуття безпеки та довіри у контактах з іншими.

Футиропрактика: терапевтична робота з майбутнім часом та сенсожиттєвими орієнтаціями. Студенти у стані глибокого вигорання часто втрачають сенс професійного вибору та ідеалізують минулі деструктивні стани.

Моделювання позитивного образу професійного «Я-майбутнього», структурування поетапних життєвих цілей та пошук особистісних смислів дозволяють вивести особистість із кризи дезадаптації та повернути мотивацію до самореалізації в психологічній практиці.

Подолання психоемоційного вигорання у студентів-психологів має спиратися на диференційований підхід, де кожна типологічна група (кластер) отримує відповідний рівень супроводу - від превентивно-розвивального до гострокорекційного (кризового).

Провідною психологічною мішенню у профілактиці СЕВ є зміщення локусу контролю майбутніх фахівців у бік інтернальності, що виступає базовою внутрішньою детермінантою життєстійкості та професійної відповідальності особистості.

Інтеграція сучасних терапевтичних модальностей (біосуггестивних, когнітивно-поведінкових та футуропрактичних технологій) в систему психологічної служби закладу вищої освіти дозволяє не лише нівелювати наявні психосоматичні й емоційні деструкції студентів, а й сформувати у них стійку професійну культуру самозбереження, що є невіддільною частиною їхньої майбутньої фахової компетентності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

В результаті проведеного емпіричного дослідження, а також за підсумками дескриптивного та порівняльного аналізу груп респондентів із високим, середнім та низьким рівнями емоційного вигорання, знайшло своє повне наукове підтвердження припущення про те, що для майбутніх фахівців із високим ступенем вигорання характерною є деструктивна специфіка особистісних властивостей та деформація системи суб'єктивного контролю (інтернальності) у різних сферах життєдіяльності.

Досліджувані, які увійшли до групи з низьким рівнем емоційного вигорання (Кластер 3), відзначаються стабільно підвищеним емоційним

фоном, перебувають у стані психічного розслаблення та комфорту, характеризуються високою самовпевненістю і відчуттям внутрішньої ресурсності. Завдяки цьому вони з легкістю та ентузіазмом виконують поточні навчально-професійні завдання, демонструють виражену гуманістичну спрямованість і емпатію у стосунках з оточенням, а також позитивно й гармонійно сприймають образ власного «Я» як майбутнього кваліфікованого спеціаліста.

На противагу їм, особи з високим рівнем емоційного вигорання (Кластер 1) перебувають у стані глибокої дезадаптації, що виявляється у критичній нестійкості емоційної сфери, схильності до імпульсивного афективного реагування та швидкої втрати самовладання під впливом стрес-факторів. Психічне виснаження цих студентів супроводжується чітко окресленим невротичним синдромом астенічного типу, хронічною психоемоційною напругою та широким спектром психосоматичних і вегетативних порушень, які суттєво знижують якість їхнього життя та блокують ефективне професійне становлення.

Подолання психоемоційного вигорання у студентів-психологів має спиратися на диференційований підхід, де кожна типологічна група (кластер) отримує відповідний рівень супроводу - від превентивно-розвивального до психокорекційного (кризового).

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретико-методологічного аналізу та комплексного емпіричного дослідження проблеми психоемоційного вигорання у студентів-психологів дозволило сформулювати такі наукові висновки:

Обґрунтовано специфіку професійної діяльності як чинника вигорання. Професія психолога об'єктивно належить до категорії найбільш емоційно напружених, енерговитратних та стресогенних видів соціономічної діяльності. Це зумовлено постійною включеністю фахівця у велику кількість непередбачуваних, слабо контрольованих комунікативних ситуацій, високою мірою персональної та етичної відповідальності за результати інтервенцій, а також відсутністю миттєвих, однозначно фіксованих маркерів ефективності власної праці. Ситуація ускладнюється тривалим емоційним контактом із деструктивними станами клієнтів (страждання, травма, криза), що висуває надвисокі вимоги до психоемоційної резистентності особистості.

Систематизовано чинники та симптомокомплекс емоційного вигорання. У роботі теоретично обґрунтовано внутрішні (суб'єктивно-особистісні) та зовнішні (організаційно-середовищні) причини формування синдрому емоційного вигорання (СЕВ), а також розкрито фазову динаміку його розгортання. Доведено, що прояви СЕВ мають системний характер і деформують усі рівні функціонування індивіда:

- у психоемоційній сфері: хронічне виснаження, апатія, притупленість емоцій, безпідставна тривога, дратівливість, почуття провини, депресивні стани;
- у когнітивно-оцінній сфері: трансформація «Я-концепції» в негативну сторону, редукція особистісних і професійних досягнень, тотальний песимізм та цинізм;
- у комунікативній сфері: деперсоналізація, дегуманізація стосунків, перехід до формальних і знеособлених контактів, приховане або відкрите роздратування щодо оточення;
- на соматичному рівні: виражені психосоматичні порушення (розлади сну,

астенізація, вегетативні розлади, цефалгії, коливання апетиту) та використання деструктивних копінгів (зловживання кавою, тютюном тощо), що завдає суттєвої шкоди загальному здоров'ю фахівця.

Диференційовано вираженість СЕВ у студентській вибірці. Емпірично встановлено, що загальний розподіл показників вигорання у вибірці студентів-психологів є відносно сприятливим: переважають низькі рівні емоційного виснаження (43%) та деперсоналізації (46%), що вказує на високий фоновий потенціал і гуманістичну відкритість майбутніх фахівців. Водночас виявлено домінування середнього рівня редукції особистісних досягнень (47%), що відбиває нормативні вікові й професійні коливання самооцінки студентів (17–22 роки), які адаптуються до вимог майбутньої професії та стикаються із «синдромом самозванця».

Застосування кластерного аналізу дозволило математично точно розділити вибірку на три якісно відмінні групи (кластери), що підтвердило гіпотезу про зв'язок вигорання з індивідуально-психологічними властивостями та локусом контролю:

Кластер 1 («Високий рівень вигорання»): група гострої психосоціальної дезадаптації. Для цих осіб характерне критичне поєднання високого виснаження, цинічної деперсоналізації та знецінення себе. На основі аналізу особистісних властивостей (FPI) у них діагностовано виражений невротичний синдром астеничного типу, високу депресивність, дратівливість, спонтанну агресивність та слабкість саморегуляції. Цей стан супроводжується поліморфною психосоматичною симптоматикою та емоційним «завмиранням».

Кластер 2 («Середній рівень вигорання»): буферна зона нестійкої адаптації (група ризику). Характеризується помірними, збалансованими проявами вигорання, де внутрішні ресурси особистості працюють на межі виснаження через інтенсивний стрес.

Кластер 3 («Низький рівень вигорання»): група психоемоційного благополуччя. Студенти демонструють високу ресурсність, оптимізм, емоційну розслабленість, емпатійність, близькість у контактах та зріле почуття власної

гідності як професіонала.

Розкрито роль суб'єктивного контролю як стрижневого чинника стійкості. Досліджено особливості інтернальності респондентів у різних сферах життєдіяльності (методика РСК). Доведено, що для студентів із високим рівнем вигорання (Кластер 1) притаманний стійкий екстернальний локус контролю (низький рівень суб'єктивного контролю). Вони не пов'язують значущі події свого життя із власними діями, схильні перекладати відповідальність за успіхи та невдачі на зовнішні обставини, долю, випадок чи втручання інших осіб, що блокує їхню активну копінг-поведінку. Натомість група низького вигорання демонструє високу інтернальність, що виступає головним психологічним ядром їхньої життєстійкості.

Обґрунтовано необхідність системного профілактико-корекційного супроводу. Мінімізація негативного розвитку професійної траєкторії майбутніх психологів потребує впровадження диференційованого, багаторівневого підходу у вищій школі. Профілактична та корекційна робота має одночасно враховувати як зовнішні чинники (цифрова гігієна освітнього простору, впровадження травма-інформованої та інклюзивної педагогіки), так і внутрішні мішені особистості.

Особливу увагу слід приділяти зміщенню локусу контролю студентів у бік інтернальності, оптимізації їхньої емоційної (EQ) та мотиваційної сфер. Для подолання гострих кризових станів і психосоматичних проявів (Кластер 1) доведено доцільність інтеграції сучасних короткострокових методів психотерапії: біосугестивної терапії (для швидкого соматичного відновлення), травмофокусованої когнітивно-поведінкової терапії (для стабілізації афективної сфери) та футуропрактики (для відновлення сенсожиттєвих орієнтирів та моделювання успішного професійного майбутнього).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Професійне вигорання як психологічна проблема. Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. пр. / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. Вип. 12, ч. 1. С. 31–37.
2. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.02 / І. Ф. Аршава ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2007. 34 с.
3. Бондаренко О. Ф. Психологічна діагностика особистості: теорія та практика. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. 312 с.
4. Бондаренко О. Ф., Кучеровська Н. Задачі дослідження професійної свідомості психолога-практика // *Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи* : матеріали Всеукр. конф. Тернопіль, 2003. С. 3–10.
5. Босько В.І. Профілактика емоційного вигорання в екстремальних психологів методами самопізнання і самодопомоги Н. Пезешкіана. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 05 – соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 – «Психологія». Національний університет цивільного захисту України, Харків, 2023.
6. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання педагога: проблема профілактики та подолання / Н. М. Булатевич // *Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». Київ, 2006. С. 318–323.
7. Василенко Л. П. Методологія психологічних досліджень : підручник. Київ: Каравела, 2021. 256 с.
8. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк : Вежа, 2003. 256 с.
9. Горачук В. В. Задоволеність працею та синдром «емоційного вигорання» у лікарів-педіатрів / В. В. Горачук // *Перинатологія та педіатрія*. 2007. № 4 (32). С. 118-120.
10. Дмитренко А. К. Мотиваційні і світоглядні аспекти вибору професії

- психолога // *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 31–33.
11. Дорошук А. Рефлексивні механізми копінг-стратегій студентів : кваліфікаційна робота. Острого : НУ «Острозька академія», 2024. 89 с. URL : <https://theses.oa.edu.ua/DATA/14963/>.
12. Дьоміна Г.А., Мельничук О.Б. Психологічні особливості професійного вигорання психологів-психосоматологів. Том 32 (71) № 4 (2021). Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. С. 28-34 DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.4/05>
13. Жук А. (2022). Зниження рівня професійного вигорання практичних психологів шляхом психопрофілактики та особистісної психокорекції. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, 1, 210–216. <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7592>
14. Завацька Н. Є. Організація та проведення емпіричних досліджень у психології : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 240 с.
15. Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічні дослідження: методи, методики, технології. Київ : ІНК, 2019. 180 с.
16. Коляда Н., Золотар Є. Копінг-стратегії та механізми психологічного захисту у студентів із різним рівнем антиципаційної спроможності. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 4 (22). С. 440–448. URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/3753>.
17. Кречетнікова А., Мороз Л. Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти: психологічні чинники, наслідки та шляхи подолання. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 3. URL : <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/3053>.
18. Крепич Н. А. Психологічне вигорання педагогічних працівників: чинники та шляхи подолання : кваліфікаційна робота. Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2023. 76 с. URL : <https://fsपो.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/>.
19. Лозова О. М. Етичні стандарти психологічної науки та практики. Київ : Людинознавство, 2021. 144 с.

20. Марковець О. Л. Синдром емоційного вигорання вчителів як наслідок стресу у професійній діяльності / О. Л. Марковець // *Проблеми сучасної професійної освіти. сер. : Педагогіка і психологія*. Київ, 2002. Вип.4. С. 145–149.
21. Михальченко Н. В. Психологія професійного вигорання: навчально-методичний посібник / автор-упорядник Н. В. Михальченко. Миколаїв: Видавець Румянцева Г. В., 2022. 138 с.
22. Назарук Н. В. Вплив «вигорання» на вибір стратегій поведінки подолання у вчителів // *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2005. Т. 7, вип.4: Екологічна психологія. С. 270–279.
23. Павлюк Т. М. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 1, № 58. С. 34–42. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715424>.
24. Панок В. Г. Психологічна служба в системі освіти України: концептуальні засади та перспективи розвитку. Київ : Ніка-Центр, 2015. 328 с.
25. Подоляк Н. Професійно значущі якості психолога в контексті проблеми емоційного вигорання // *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2019. с. 89 -100.
26. Подоляк Н., Борисенко З. Психологічні аспекти емоційного вигорання в педагогічній діяльності. № 51: *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2023. с. 90-95.
27. Помиткіна Л. В., Помиткін Е. О. Психологія особистісного зростання студентів: теорія і практика : монографія. Київ : НАУ, 2022. 248 с.
28. Профілактика емоційного вигорання студентів-психологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 3. С. 112–121. URL : <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pedagog/article/view/1222>.
29. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія*

«Психологія». 2021. № 72. С. 88–96. URL : <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/5103>.

30. Синдром вигорання особистості студента-психолога в умовах воєнного стану. *Репозитарій Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя*. 2025. URL : <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/47606>.

31. Святка О. Професійне вигорання в контексті психологічного опору / О. Святка // Психологія і суспільство. 2008. № 2. С.45-51

32. Синдром професійного вигорання як складний феномен особистісної деформації. *Медсестринство*. 2022. № 2. С. 44–49. URL : <https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/nursing/article/view/6103>.

33. Шевчук В.В. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційне вигорання». *Habitus*, 2020. Вип. 17. С. 141–145.

34. Штепа О. Самоменеджмент (самоорганізування особистості): [навч. посібник]. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 294–329.

35. American Psychological Association. *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC : APA, 2017. 38 p.

Neuman W. L. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. 8th ed. Boston : Pearson, 2014. 622 p.

36. Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2019). The effectiveness, feasibility, and acceptability of a dialectical behaviour therapy skills training group in reducing burnout and psychological distress in psychology trainees: A pilot study. *Australian Psychologist*, 54(4), 292–301. <https://doi.org/10.1111/ap.12389>

37. Super D. E. *A life-span, life-space approach to career development*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990. 195 p.