

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

САВРАДЕЙ АЛЬОНА ПЕТРІВНА

Допускається до захисту:

В.о. завідувача кафедри загальної
та соціальної психології

к. психол. н., доцент

_____ Н.Д.Корольова

«_____» _____ 2026 р.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО
ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (бакалаврська) робота

Науковий керівник:

Шель Н.В. кандидат психологічних
наук, доцент кафедри загальної та
соціальної психології

Оцінка: _____ / _____ / _____

(бали за шкалою ECTS/за національною шкалою)

Голова ЕК: _____

Вінниця – 2026

АНОТАЦІЯ

Саврадей Альона Петрівна. Психологічні чинники емоційного виснаження студентської молоді під час війни. Спеціальність 053 «Психологія», ОП Психологія. Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2026.

У бакалаврській роботі розглянуто проблему емоційного виснаження студентської молоді в умовах воєнного часу. Теоретично обґрунтовано психологічну сутність емоційного виснаження як складової синдрому емоційного вигорання, а також визначено основні психологічні чинники його виникнення, зокрема рівень сприйманого стресу, тривожності, життєстійкості та особливості копінг-стратегій.

У межах роботи проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення рівня емоційного виснаження та його взаємозв'язків із психологічними характеристиками студентів. Статистичний аналіз результатів дозволив встановити високий рівень емоційного виснаження у більшості респондентів, що супроводжується підвищеним рівнем стресу та тривожності, а також недостатнім розвитком життєстійкості.

Виявлено, що використання дезадаптивних копінг-стратегій (уникнення, емоційне пригнічення) сприяє посиленню виснаження, тоді як адаптивні стратегії (планування, пошук соціальної підтримки) виконують захисну функцію. На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації щодо профілактики емоційного виснаження та підвищення психологічної стійкості студентської молоді.

Отримані результати можуть бути використані у діяльності практичних психологів закладів вищої освіти, а також при розробці програм психологічної підтримки студентів в умовах воєнного часу.

Ключові слова: емоційне виснаження, студенти, війна, стрес, тривожність, життєстійкість, копінг-стратегії, психічне здоров'я.

Містить: 12____табл., ____7 рис., ____6 дод., бібліогр. 72____найм.

ABSTRACT

Savradey A.P. Psychological Factors of Emotional Exhaustion among University Students during Wartime. Specialty 053 «Psychology», Educational Program «Psychology». Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2026.

The bachelor's thesis examines the problem of emotional exhaustion among students in wartime conditions. The study provides a theoretical justification of emotional exhaustion as a component of burnout syndrome and identifies key psychological factors contributing to its development, including perceived stress, anxiety, resilience, and coping strategies.

An empirical study was conducted to determine the level of emotional exhaustion and its relationship with psychological characteristics of students. Statistical analysis revealed a high level of emotional exhaustion among the majority of respondents, accompanied by increased levels of stress and anxiety, as well as insufficient resilience.

It was found that maladaptive coping strategies (avoidance, emotional suppression) contribute to the intensification of emotional exhaustion, whereas adaptive strategies (planning, seeking social support) serve as protective factors. Based on the obtained results, practical recommendations were developed to prevent emotional exhaustion and enhance psychological resilience among students.

The findings can be used in the work of practical psychologists in higher education institutions and in the development of psychological support programs for students in wartime conditions.

Keywords: emotional exhaustion, students, war, stress, anxiety, resilience, coping strategies, mental health.

Contains: 12 tables, 7 figures, 6 appendices, 72 references.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ	9
1.1. Сутність та характеристика емоційного виснаження в психологічній літературі.....	9
1.2. Особливості психо-емоційного стану студентської молоді в умовах війни	21
1.3. Психологічні особливості студентського віку	27
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	32
2.1. Етапи та процедура дослідження емоційного виснаження студентів в умовах війни	32
2.2. Характеристика методів та методик дослідження	38
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ	46
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження емоційного виснаження студентів	46
3.2. Психологічні рекомендації щодо профілактики емоційного виснаження	59
студентської молоді в умовах війни	59
3.3. Програма психологічної підтримки студентів для зниження емоційного	63
виснаження.....	63
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70
ДОДАТКИ.....	78

ВСТУП

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна російської Федерації проти України кардинально змінила умови життя та навчання студентської молоді, створивши безпрецедентні виклики для їхнього психічного здоров'я. Сучасні студенти опинилися в ситуації тривалого впливу травматичних стресорів, що включають постійну загрозу життю під час повітряних тривог та обстрілів, руйнування звичного соціального середовища, втрату близьких людей, вимушене переміщення, економічну нестабільність та невизначеність майбутнього. Обставини створюють сприятливі умови для виникнення та поглиблення емоційного виснаження, яке проявляється через хронічну втому, апатію, зниження мотивації, порушення концентрації уваги та емоційну спустошеність.

Студентська молодь є особливо вразливою категорією населення в умовах воєнного стресу, оскільки період навчання у закладі вищої освіти збігається з важливими віковими завданнями професійного самовизначення, формування ідентичності та побудови життєвої перспективи. Війна порушує природний процес розвитку особистості, змушуючи молодих людей одночасно справлятися з нормативними віковими кризами та екстремальними зовнішніми обставинами. Поєднання навчального навантаження з необхідністю адаптації до воєнних реалій, дистанційного формату освіти під час загроз, волонтерської діяльності або роботи для фінансового забезпечення створює надмірне психологічне напруження, що виснажує адаптаційні ресурси організму. Емоційне виснаження студентів негативно впливає не лише на їхню академічну успішність та когнітивні функції, але й на фізичне здоров'я, міжособистісні стосунки, здатність до саморегуляції та загальну якість життя. Тривале перебування в стані виснаження може призводити до розвитку клінічно значущих психологічних порушень, включаючи депресивні та

тривожні розлади, посттравматичний стресовий розлад, соматичні захворювання. Особливу тривогу викликає те, що емоційно виснажені студенти частіше вдаються до деструктивних стратегій подолання стресу, ізолюються від соціального оточення, втрачають віру у власні здібності та можливість контролювати своє життя.

Розуміння психологічних чинників, що зумовлюють емоційне виснаження студентської молоді під час війни, має важливе теоретичне та практичне значення. Ідентифікація провідних факторів ризику дозволить створити науково обґрунтовані програми психологічної підтримки, розробити превентивні заходи для збереження психічного здоров'я майбутніх фахівців та сформувати ефективні стратегії психологічного супроводу освітнього процесу в умовах воєнного часу. Це особливо актуально з огляду на те, що студентська молодь становить інтелектуальний та професійний потенціал держави, від психологічного благополуччя якого залежатиме успішність відбудови країни в майбутньому.

Теоретичні основи дослідження. Проблематика емоційного виснаження розглядалася в роботах зарубіжних дослідників К. Масlach, С. Джексон, які розробили концепцію синдрому емоційного вигорання, В. Шауфелі, що досліджував динаміку виснаження в різних професійних групах, Л. Карамушки [1], що вивчала психологічні аспекти збереження психічного здоров'я під час війни. Психологічні особливості студентського віку та специфіку навчальної діяльності досліджували Г. Балл, І. Бех, С. Максименко [2], Т. Титаренко. Вплив травматичних подій воєнного характеру на психічний стан особистості аналізували Ю. Зінченко, О. Кокун [3], Т. Ларіна, які вивчали посттравматичні стресові реакції та адаптаційні механізми. Особливості психологічного функціонування в умовах війни розглядали О. Бондаренко, Л. Гридковець [4], Н. Пророк, В. Панок [5], акцентуючи увагу на ресурсах психологічної стійкості та соціальної підтримки.

Об'єкт дослідження: емоційне виснаження студентської молоді.

Предмет дослідження: психологічні чинники емоційного виснаження студентської молоді під час війни.

Мета дослідження полягає у виявленні, аналізі та систематизації психологічних чинників емоційного виснаження студентської молоді в умовах воєнного стресу.

Відповідно до мети дослідження поставлені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційного виснаження та його проявів у студентської молоді в умовах війни.
2. Провести емпіричне дослідження психологічні чинники виникнення емоційного виснаження студентів під час воєнних дій.
3. Встановити провідні психологічні чинники, що детермінують емоційне виснаження студентської молоді в умовах війни.
4. Розробити науково обґрунтовані психологічні рекомендації та програму підтримки щодо профілактики та подолання емоційного виснаження студентів у воєнний час.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що емоційне виснаження студентської молоді під час війни є полідетермінованим психоемоційний стан, що зумовлюється комплексом взаємопов'язаних психологічних чинників, серед яких провідну роль відіграють рівень особистісної та реактивної тривожності, домінуючі стратегії подолання стресових ситуацій, ступінь соціальної підтримки, показники життєстійкості особистості та інтенсивність безпосереднього впливу травматичних воєнних подій на життя студента.

База дослідження – Донецький національний університет імені Василя Стуса. Вибірку склали 70 особи віком 17-52 роки, студенти денної та дистанційної форми навчання Навчально-наукового інституту психології спеціальності 053 Психологія освітніх програм "Психологія" та ОС "магістр" "Реабілітаційна психологія".

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення дослідницьких завдань використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів. Теоретичні методи включали системний аналіз наукової літератури з проблеми емоційного виснаження, порівняльний аналіз різних концептуальних підходів до розуміння цього феномену, узагальнення та систематизацію теоретичних положень щодо психологічних чинників виснаження студентської молоді. Емпіричні методи передбачали застосування стандартизованих психодіагностичних методик: опитувальник емоційного вигорання MBI К. Маслач та С. Джексона для визначення рівня та структури емоційного виснаження, шкала сприйнятого стресу PSS-10 С. Коена для оцінки суб'єктивного переживання стресу, опитувальник життестійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтєва для діагностики компонентів психологічної стійкості, шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера в модифікації Ю. Ханіна для вимірювання рівня тривожності, методика діагностики копінг-стратегій Е. Хайма для виявлення домінуючих стратегій подолання стресу. Додатково використовувалися метод структурованого спостереження та глибинна бесіда для якісного аналізу досліджуваного феномену.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному дослідженні психологічних чинників емоційного виснаження студентської молоді саме в специфічних умовах повномасштабної війни на території України. Уперше здійснено системний аналіз структури емоційного виснаження студентів з урахуванням особливостей воєнного стресу, встановлено ієрархію психологічних чинників за силою їхнього впливу на виснаження, виявлено специфічні предиктори емоційного виснаження, пов'язані з безпосереднім досвідом воєнних подій. Результати дослідження розширюють науковий дискурс про психологічні наслідки війни для молодого покоління, поглиблюють розуміння адаптаційних процесів особистості в екстремальних умовах та створюють емпіричне підґрунтя для розробки спеціалізованих програм психологічної допомоги студентам у воєнний час.

Практична значущість дослідження визначається можливістю використання отриманих результатів для оптимізації психологічного супроводу студентської молоді в закладах вищої освіти під час війни. Розроблені психологічні рекомендації та програма психологічної підтримки можуть бути впроваджені в діяльність психологічних служб університетів, використані практикуючими психологами, викладачами, кураторами академічних груп для створення підтримуючого освітнього середовища та реалізації превентивних заходів. Результати дослідження придатні для застосування у професійній підготовці майбутніх психологів, соціальних педагогів, фахівців з реабілітації, що дозволить підвищити їхню готовність до роботи з проблемою емоційного виснаження. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для розробки методичних рекомендацій щодо організації навчального процесу в умовах воєнного часу з урахуванням психологічних потреб студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження викладено у тезах доповіді: Саврадей А. П. Психологічні фактори емоційного виснаження студентів під час війни // Матеріали наукової конференції кафедри загальної та соціальної психології Донецького національного університету імені Василя Стуса. – Вінниця, 2025

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

1.1. Сутність та характеристика емоційного виснаження в психологічній літературі

Емоційне виснаження – це стан глибокої психічної та фізичної втоми, що виникає внаслідок тривалого і некомпенсованого впливу стресогенних чинників та характеризується виснаженням енергетичних ресурсів організму, прогресуючим зниженням мотивації, наростаючою апатією, емоційною ригідністю, втратою інтересу до діяльності та хронічним почуттям безпорадності. На відміну від звичайної втоми, яка усувається адекватним відпочинком, емоційне виснаження має кумулятивний і неухильно прогресуючий характер: воно накопичується поступово і не піддається корекції через короткочасне відновлення, оскільки його глибинні корені лежать не у фізичному перенапруженні, а у системних порушеннях механізмів емоційної саморегуляції [20]. У межах нашого дослідження емоційне виснаження операціоналізовано відповідно до трикомпонентної моделі К. Маслач та С. Джексона і вимірювалось за допомогою опитувальника МВІ як центральний компонент синдрому вигорання.

У сучасній психологічній науці існує кілька основних підходів до трактування емоційного виснаження. Трикомпонентна модель К. Маслач та С. Джексона розглядає емоційне виснаження як стрижневий елемент синдрому вигорання, що разом із деперсоналізацією та редукцією персональних досягнень утворює єдиний деструктивний синдром [65]. Ресурсна модель вимог і ресурсів роботи (JD-R) А. Бейкера та Е. Демерутті пояснює виснаження через хронічний дисбаланс між вимогами діяльності та наявними ресурсами особистості [58]. Фазова модель описує формування виснаження як послідовне проходження фаз напруження, резистенції та власне виснаження, де кожна фаза характеризується специфічним набором симптомів [23].

Екзистенційна модель А. Пайнса пов'язує виснаження із втратою сенсу діяльності та екзистенційним вакуумом [2]. Процесуальна модель Р. Т. Лі та Б. Е. Ашфорта обґрунтовує первинність емоційного виснаження як стресової реакції, тоді як деперсоналізація та знижена персональна ефективність розглядаються як вторинні захисні механізми [63].

Симптоматика емоційного виснаження охоплює одночасно когнітивну, афективну, мотиваційну та поведінкову сфери особистості. Когнітивний аспект проявляється у порушеннях концентрації уваги, зниженні оперативної пам'яті, уповільненні процесів мислення та прийняття рішень. Афективний аспект включає емоційну спустошеність, дратівливість, підвищену тривожність та схильність до дисфоричних станів. Мотиваційний аспект характеризується втратою інтересу до діяльності, зниженням ініціативності, прокрастинацією та відчуттям безглуздості зусиль. Поведінковий аспект проявляється у зниженні продуктивності, порушенні соціальних контактів, ізоляції від оточення та психосоматичних розладах – хронічних головних болях, порушеннях сну, зниженні імунітету [25].

Чинники, що зумовлюють виникнення та розвиток емоційного виснаження, утворюють складну ієрархічну структуру і, за класифікацією М. М. Павлюк, Д. С. Журавської та Н. Клімишиної, поділяються на три рівні [28]. На макрорівні діють соціокультурні фактори: суспільні цінності та очікування, економічна нестабільність, політична ситуація, а в умовах війни – перманентна загроза життю, руйнування звичного середовища та хронічна невизначеність майбутнього. На мезорівні виокремлюються організаційні фактори: характеристики навчального або робочого середовища, інтенсивність навантаження, система оцінювання, наявність чи відсутність соціальної підтримки, умови дистанційного навчання. На мікрорівні – індивідуально-психологічні чинники: рівень тривожності, інтенсивність сприйнятого стресу, життєстійкість, копінг-стратегії, перфекціонізм, самоефективність та нейротизм [15]. Взаємодія чинників усіх трьох рівнів має не адитивний, а мультиплікативний характер: поєднання кількох несприятливих факторів створює деструктивний ефект, значно більший за суму їхнього окремого впливу.

Проблема емоційного виснаження як предмет наукового аналізу почала оформлюватися у західній психологічній традиції у середині 1970-х років, коли американський психіатр Г. Фройденбергер уперше вжив термін «burnout» для

позначення стану хронічної втоми, цинізму та глибокого розчарування, який він спостерігав у працівників безкоштовних клінік для наркозалежних. Попри те що окремі аспекти психічного перевантаження описувалися і значно раніше — у роботах із психології праці, військовій психології та клінічній психіатрії, — саме Г. Фройденбергер надав явищу концептуальної цілісності, виділивши його з-поміж суміжних станів і запропонувавши розглядати як самостійний психологічний синдром. К. Масlach, С. Джексон та М. Лейтер у подальшому суттєво розвинули зазначені ідеї і розробили трикомпонентну модель, яка стала найбільш цитованою та емпірично підтвердженою концепцією вигорання у світовій психологічній науці [65].

Л. М. Галан, О. Журавльова та А. Кульчицька, здійснюючи комплексний аналіз процесу концептуалізації професійного вигорання, підкреслюють, що еволюція поняття пройшла декілька послідовних етапів — від суто описового клінічного конструкту до складної теоретичної моделі, інтегрованої у ширший контекст психології здоров'я та організаційної психології [9]. М. Г. Лаврова у ґрунтовному теоретичному аналізі доводить, що серед трьох компонентів моделі К. Масlach саме емоційне виснаження виступає центральним, стрижневим елементом, який ініціює каскад подальших деструктивних змін — деперсоналізацію та зниження відчуття персональних досягнень [20].

Д. Асонов, розглядаючи проблему вигорання крізь призму медичної практики, виокремлює кілька конкуруючих теоретичних підходів, зокрема процесуальну модель Р. Т. Лі та Б. Е. Ашфорта, яка акцентує увагу на послідовності розгортання симптомів; ресурсну модель вимог і ресурсів роботи А. Бейкера та Е. Демерутті, що пояснює вигорання через хронічний дисбаланс між вимогами діяльності та доступними ресурсами; а також екзистенційну модель А. Пайнс, яка безпосередньо пов'язує виснаження з утратою сенсу діяльності та екзистенційним вакуумом [2]. О. І. Кононенко, досліджуючи роль перфекціонізму у генезі емоційного вигорання, констатує, що особистості з вираженими перфекціоністськими тенденціями виявляють значно вищу схильність до виснаження, оскільки їхні нереалістичні стандарти

діяльності створюють хронічну невідповідність між бажаним та дійсним, виснажуючи адаптаційний потенціал [18]. Р. Т. Лі та Б. Е. Ашфорт у класичній роботі, присвяченій осмисленню трьох вимірів вигорання за К. Масlach, обґрунтували тезу про те, що емоційне виснаження являє собою первинну стресову реакцію, тоді як деперсоналізація та знижена персональна ефективність є вторинними механізмами психологічного захисту від надмірного емоційного навантаження [63]. О. П. Лящ, М. В. Яцюк, І. О. Кашараба та К. О. Шимон запропонували оригінальну теоретичну модель, у якій професійне вигорання розглядається як процес, що проходить три послідовні фази: фазу наростаючого напруження, фазу резистенції та фазу виснаження, причому саме остання характеризується повною деплецією емоційних ресурсів і фактичною втратою здатності до професійної емпатії [23].

Л. А. Стаднюк, О. В. Давидович, В. Ю. Приходько, М. В. Олійник та М. І. Ширяєва у дослідженні факторів, що сприяють виникненню та попередженню синдрому емоційного вигорання, наголошують на глибокій взаємозумовленості трьох компонентів трикомпонентної моделі: виснаження провокує захисну реакцію у формі деперсоналізації, яка, у свою чергу, систематично підриває відчуття професійної ефективності та особистісної спроможності [35]. М. М. Павлюк, Д. С. Журавська та Н. Клімишина, аналізуючи чинники емоційного вигорання у професійній діяльності, виокремлюють три групи факторів, які сприяють запуску спіралі виснаження: індивідуально-психологічні, організаційні та соціокультурні, причому їхня взаємодія має не адитивний, а мультиплікативний характер [28]. О. М. Киселиця, А. М. Богданюк, Л. В. Гуліна та Р. М. Свекла, досліджуючи проблему прогнозування синдрому професійного вигорання, наголошують на тому, що найбільш точне передбачення ризику досягається при одночасному врахуванні факторів усіх трьох рівнів, оскільки вигорання є результатом складної взаємодії особистості та середовища [15].

Н. М. Морочило, досліджуючи емоційне вигорання у студентів університету, зазначає, що студентська популяція демонструє специфічний розподіл симптомів за фазами, який суттєво відрізняється від класичного професійного вигорання більш вираженою фазою напруження та менш вираженою деперсоналізацією [24]. О. Стельмах, аналізуючи чинники професійного вигорання особистості, доходить висновку, що організаційні фактори — умови та організація діяльності, характер міжособистісних стосунків — відіграють визначальну роль на ранніх стадіях формування синдрому, тоді як індивідуально-психологічні чинники набувають першорядного значення на пізніших етапах, коли захисні механізми вже значною мірою зруйновані [36]. О. Льошенко та В. Кондратьєва, працюючи над проблемою діагностики, профілактики та корекції синдрому вигорання, підкреслюють, що надмірна «психіатризація» вигорання призводить до медикалізації станів, які потребують насамперед психологічної інтервенції та системної зміни умов діяльності, а не фармакотерапії [22].

Трикомпонентна модель залишається домінуючою парадигмою у дослідженнях вигорання вже понад чотири десятиліття, що пояснюється як її теоретичною стрункістю, так і наявністю валідного діагностичного інструментарію — опитувальника вигорання у кількох модифікаціях [64]. Згідно з моделлю, емоційне виснаження визначається як стан вичерпаності емоційних ресурсів, відчуття перевантаженості та неможливості повноцінного відновлення після навчального або робочого дня; деперсоналізація проявляється у цинічному, байдужому ставленні до реципієнтів діяльності; а редукція персональних досягнень — у зниженні відчуття власної компетентності, продуктивності та самоефективності. Емпіричні дані останніх років свідчать про те, що послідовність формування компонентів вигорання не є універсальною і може варіюватися залежно від специфіки діяльності, індивідуально-психологічних особливостей особистості та культурного контексту, що спонукає дослідників до перегляду усталених уявлень про лінійний характер розгортання синдрому.

Ресурсна модель вимог і ресурсів роботи являє собою альтернативну, проте не суперечливу щодо трикомпонентної моделі концептуальну рамку для розуміння глибинних механізмів виснаження [58]. Відповідно до зазначеної моделі, будь-яка діяльність — професійна чи навчальна — характеризується двома фундаментальними категоріями факторів: вимогами, які потребують систематичних фізичних і психічних зусиль і тому невід'ємно пов'язані з фізіологічними та психологічними витратами, та ресурсами, які допомагають досягати поставлених цілей, зменшують негативний вплив вимог і стимулюють особистісне зростання. Коли вимоги хронічно перевищують наявні ресурси, запускається процес виснаження здоров'я, який проявляється спочатку у підвищеній втомлюваності та поступовому зниженні енергії, а згодом — у повному емоційному спустошенні.

Фундаментальна перевага ресурсної моделі полягає у тому, що вона дозволяє аналізувати вигорання не лише у професійному, а й у будь-якому діяльнісному контексті, включаючи академічний, що робить її особливо релевантною для дослідження студентського виснаження. Модель передбачає існування двох паралельних процесів: мотиваційного, який активується наявністю ресурсів і веде до залученості та високої продуктивності, та процесу виснаження здоров'я, який запускається надмірними вимогами і призводить до емоційного спустошення та погіршення функціонування.

Фазова модель вигорання, яка набула широкого поширення на пострадянському просторі, описує формування синдрому як послідовне проходження трьох фаз, кожна з яких характеризується специфічним набором симптомів [23]. Фаза напруження включає переживання психотравмуючих обставин, хронічне незадоволення собою, відчуття безвиході та наростаючу тривогу; фаза резистенції — неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій та поступову редукцію професійних обов'язків; фаза виснаження — емоційний дефіцит, емоційну та особистісну відчуженість, а також психосоматичні порушення різного ступеня тяжкості. Кожна фаза містить по чотири симптоми,

і сумарна вираженість симптомів визначає ступінь сформованості відповідної фази. Діагностичний інструментарій, створений для зазначеної моделі, дозволяє не лише констатувати наявність вигорання, а й визначити стадію розгортання синдрому, що має принципове значення для вибору адекватної стратегії інтервенції.

Екзистенційна модель заслуговує на окрему увагу, оскільки вона принципово зміщує фокус аналізу з організаційних та міжособистісних факторів на глибинний внутрішньоособистісний рівень [36]. Згідно з екзистенційним підходом, вигорання є наслідком невдалого пошуку сенсу у діяльності: людина приходить у професію або навчання з високими ідеалами та очікуваннями, і коли реальність виявляється різко невідповідною до очікувань, настає глибоке розчарування, яке поступово трансформується у тотальне виснаження. Подібна інтерпретація має особливу евристичну цінність для розуміння студентського вигорання, адже молоді люди нерідко вступають до закладів вищої освіти з ідеалізованими уявленнями про майбутню професію, і болісне зіткнення з реальністю навчального процесу та ринку праці може стати потужним деструктивним фактором. Екзистенційне виснаження відрізняється від інших форм тим, що воно зачіпає найглибші шари особистості — ціннісно-сміслову сферу — і тому є найбільш стійким до поверхневих інтервенцій, потребуючи глибинної екзистенційної терапії та переосмислення життєвих пріоритетів.

Для систематизації розглянутих підходів та забезпечення наочності порівняльного аналізу доцільно представити основні теоретичні концепції емоційного виснаження у табличній формі.

Таблиця 1.1 Порівняльна характеристика основних теоретичних підходів до розуміння емоційного виснаження

Теоретичний підхід	Ключовий механізм виснаження	Структурні компоненти	Діагностичний інструментарій
--------------------	------------------------------	-----------------------	------------------------------

Трикомпонентна модель вигорання	Хронічне перевантаження емоційних ресурсів внаслідок інтенсивної міжособистісної взаємодії	Емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція персональних досягнень	Опитувальник вигорання Масlach (МВІ) у модифікаціях
Процесуальна модель	Послідовне розгортання стресової реакції від первинного виснаження до вторинного відчуження	Емоційне виснаження як первинний фактор, деперсоналізація як захисна копінгстратегія	Модифікований МВІ з аналізом послідовності
Ресурсна модель вимог і ресурсів (JD-R)	Хронічний дисбаланс між вимогами діяльності та наявними ресурсами особистості	Вимоги роботи, ресурси роботи, мотиваційний процес, процес виснаження здоров'я	Опитувальник вимог і ресурсів роботи
Фазова модель	Поетапне формування деструктивних захисних механізмів під впливом психотравмуючих факторів	Фаза напруження, фаза резистенції, фаза виснаження (по 4 симптоми у кожній)	Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка
Екзистенційна модель	Втрата сенсу діяльності та екзистенційний вакуум унаслідок нереалізованих очікувань	Фізичне виснаження, емоційне виснаження, психічне (когнітивне) виснаження	Шкала вигорання А. Пайнс
Однофакторна модель	Виснаження як єдиний ядерний компонент синдрому вигорання	Емоційне виснаження як центральний та єдиний надійний вимір	Скорочені версії МВІ

Джерело: складено автором на основі [23,45]

Емоційне виснаження, визначається переважною більшістю дослідників як стан глибокої психічної та фізичної втоми, що виникає внаслідок тривалого і некомпенсованого впливу стресогенних чинників та характеризується виснаженням енергетичних ресурсів організму, прогресуючим зниженням мотивації, наростаючою апатією, емоційною ригідністю, втратою інтересу до

діяльності та хронічним почуттям безпорадності [25]. Виснаження зачіпає одночасно когнітивну, афективну, мотиваційну та поведінкову сфери особистості, утворюючи порочне замкнене коло, з якого надзвичайно складно вийти без цілеспрямованої зовнішньої допомоги. Когнітивний аспект виснаження проявляється у порушеннях концентрації уваги, зниженні оперативної пам'яті, уповільненні процесів мислення та прийняття рішень.

Афективний аспект включає емоційну спустошеність, дратівливість, підвищену тривожність та схильність до дисфоричних станів. Мотиваційний аспект характеризується втратою інтересу до діяльності, зниженням ініціативності та прокрастинацією. Поведінковий аспект проявляється у зниженні продуктивності, порушенні соціальних контактів та психосоматичних розладах.

Механізм формування емоційного виснаження підпорядковується певній закономірності, яку доречно описати як спіраль втрати ресурсів [28]. На початковому етапі людина стикається з підвищеними вимогами середовища і намагається компенсувати їх за рахунок інтенсифікації зусиль, що неминуче призводить до надмірної витрати емоційних ресурсів. Оскільки відновлення ресурсів відбувається значно повільніше за їх витрату, формується наростаючий дефіцит, який людина намагається компенсувати ще більшими зусиллями, тим самим запускаючи порочне коло виснаження. Зазначений механізм описується теорією збереження ресурсів, згідно з якою люди прагнуть набувати, зберігати та захищати ресурси, а втрата ресурсів є значно більш болючою і руйнівною, ніж їх набуття — приємним і мотивуючим, що пояснює асиметрію між деструктивним впливом стресорів і захисним впливом ресурсів. Взаємодія індивідуально-психологічних факторів — тривожності, низької самооефективності, перфекціонізму, нейротизму — з організаційними факторами — надмірним навантаженням, дефіцитом зворотного зв'язку, несправедливістю, відсутністю автономії — та соціокультурними факторами — суспільними очікуваннями, культурними нормами щодо прояву емоцій, рівнем соціальної підтримки — має не адитивний, а мультиплікативний

характер: поєднання кількох несприятливих факторів створює деструктивний ефект, який значно перевищує суму їхнього окремого впливу.

Проблема диференціації емоційного виснаження від суміжних психологічних станів та розладів залишається однією з найбільш дискусійних у сучасній науці [22]. Межа між виснаженням та депресією є нечіткою, і чимало дослідників вказують на значне перекриття симптоматики двох станів. Водночас існують принципові відмінності: депресія охоплює всі без винятку сфери життєдіяльності і характеризується генералізованим зниженням настрою, ангедонією та відчуттям власної нікчемності, тоді як емоційне виснаження переважно прив'язане до конкретного виду діяльності і може співіснувати з цілком задовільним емоційним станом в інших життєвих сферах. Надмірна «психіатризація» вигорання призводить до медикалізації станів, які потребують насамперед психологічної інтервенції та системної зміни умов діяльності, а не фармакотерапії. Водночас ігнорування депресивного компонента у структурі виснаження може призвести до недооцінки серйозності стану і неадекватного вибору стратегії допомоги.

Хронічна втома, яка також здатна імітувати клінічну картину емоційного виснаження, має переважно соматичну етіологію і безпосередньо пов'язана з порушеннями функціонування імунної, ендокринної та нервової систем, тоді як виснаження є переважно психогенним за природою і розгортається на тлі психологічних, а не фізіологічних механізмів [31]. Диференційна діагностика ускладнюється тим, що тривале емоційне виснаження здатне провокувати вторинні соматичні порушення — зниження імунітету, гормональний дисбаланс, хронічні больові синдроми — які, у свою чергу, поглиблюють виснаження, утворюючи психосоматичне замкнене коло.

Ще одним суміжним поняттям виступає стрес, однак співвідношення між стресом та виснаженням не є лінійним і однозначним [32]. Стрес являє собою адаптивну реакцію організму на вимоги середовища і в помірній формі може навіть стимулювати продуктивність, тоді як виснаження завжди є результатом хронічного негативного стресу, який перевищує адаптаційні

можливості індивіда. Перехід від стресу до виснаження визначається тривалістю стресового впливу, наявністю ресурсів для відновлення та ефективністю копінг-стратегій, які використовує особистість. Іншими словами, емоційне виснаження можна розглядати як закономірний результат неуспішної адаптації до хронічного стресу, коли захисні механізми психіки виявляються недостатніми для нейтралізації деструктивного впливу тривалих стресорів. Зазначене розуміння дозволяє побудувати континуум «стрес — виснаження — депресія», на якому виснаження займає проміжне положення і за несприятливих умов може прогресувати до клінічних форм депресивного розладу.

Фактори ризику емоційного виснаження, систематизовані у численних дослідженнях, утворюють складну ієрархічну структуру [15]. На макрорівні виділяються соціокультурні фактори — суспільні цінності та очікування, економічна нестабільність, політична ситуація, культурні норми щодо прояву емоцій та ставлення до психічного здоров'я. На мезорівні — організаційні фактори: характеристики навчального або робочого середовища, стиль керівництва, система оцінювання, наявність чи відсутність соціальної підтримки. На мікрорівні — індивідуально-психологічні фактори: тип темпераменту, рівень тривожності, стиль атрибуції, самоефективність, копінгстратегії. Найбільш точне передбачення ризику вигорання досягається при одночасному врахуванні факторів усіх трьох рівнів, оскільки вигорання є результатом складної взаємодії особистості та середовища, а не виключно внутрішніх або зовнішніх причин. Зазначений принцип має принципове значення для розробки профілактичних програм: ефективна профілактика має бути спрямована не лише на зміцнення індивідуальних ресурсів особистості, а й на оптимізацію середовища діяльності та трансформацію соціокультурних установок щодо психічного здоров'я.

Протективні фактори, які знижують ризик емоційного виснаження, включають розвинену саморегуляцію, наявність стійкої соціальної підтримки, адекватну самооцінку, інтернальний локус контролю, сформовані навички

стрес-менеджменту та здатність до рефлексії [31]. Профілактика вигорання має бути спрямована не лише на зменшення стресогенних впливів, а й на систематичне нарощування ресурсної бази особистості, що забезпечує значно більш стійкий та довготривалий протективний ефект. Саморегуляція навчальної діяльності, яка включає здатність планувати, контролювати та корегувати власну діяльність, управляти увагою та емоційним станом, виступає одним із ключових механізмів запобігання виснаженню в академічному контексті [3]. Розвиток саморегуляції не є автоматичним процесом і потребує цілеспрямованого педагогічного та психологічного супроводу, що актуалізує питання створення відповідних програм у закладах вищої освіти.

Синтез наявних теоретичних підходів дозволяє стверджувати, що емоційне виснаження є складним, багатовимірним, динамічним психологічним феноменом, який формується на перетині індивідуальнопсихологічних диспозицій, характеристик діяльності та соціокультурного контексту [9]. Жодна з існуючих моделей не претендує на вичерпне пояснення всіх аспектів виснаження, проте їхня інтеграція дозволяє побудувати достатньо повну концептуальну карту, яка може слугувати надійною теоретичною основою для емпіричних досліджень та розробки профілактичних програм. Подальший розвиток теорії емоційного виснаження потребує врахування нових контекстуальних факторів — зокрема впливу воєнного стресу — та розробки специфічних діагностичних та інтервенційних моделей, адаптованих до умов, які раніше не описувалися у класичних теоріях вигорання.

1.2. Особливості психо-емоційного стану студентської молоді в умовах війни

Повномасштабне військове вторгнення, розпочате у лютому 2022 року, створило безпрецедентний за масштабом, інтенсивністю та тривалістю стресогенний контекст, який докорінно змінив умови життя, навчання та

особистісного розвитку мільйонів молодих людей в Україні. Емоційне виснаження студентів, яке у мирний час формувалося переважно під впливом академічного перевантаження, труднощів соціальної адаптації та кризи професійного самовизначення, набуло принципово нових якісних характеристик — воно стало результатом кумулятивної дії травматичного стресу, перманентної невизначеності, руйнування звичних життєвих орієнтирів та постійної загрози фізичному існуванню [30]. Йдеться не просто про кількісне зростання відомих раніше проявів вигорання, а про виникнення якісно нового типу виснаження, який поєднує ознаки академічного вигорання, травматичного стресу та екзистенційної кризи, утворюючи складний синдром, для якого поки що не розроблено адекватного діагностичного інструментарію.

Дослідження останніх років фіксують масштабне і тривожне погіршення показників психічного здоров'я студентської популяції в Україні [1]. Підвищений рівень тривожності, виражена депресивна симптоматика, систематичні порушення сну, труднощі з концентрацією уваги, зниження академічної мотивації, емоційна лабільність, підвищена дратівливість, різноманітні соматичні скарги за відсутності органічної патології — лише частина складного симптомокомплексу, який спостерігається у значній частини студентів українських закладів вищої освіти. Поширеність субклінічних форм тривожності та депресії серед студентів значно перевищує загальнопопуляційні показники, що свідчить про особливу вразливість зазначеної вікової групи до впливу воєнних стресорів [19]. Масштаб проблеми настільки великий, що окремі дослідники вживають термін «психологічна епідемія» для характеристики ситуації з ментальним здоров'ям студентської молоді у воєнний період.

Характерною ознакою воєнного періоду стала так звана «фонова тривога» — стан перманентного, дифузного емоційного напруження, яке не досягає клінічного порогу діагностованого тривожного розладу, але суттєво і неухильно виснажує адаптаційні ресурси та знижує загальну продуктивність [14]. Зазначений стан формується внаслідок постійного моніторингу

інформаційного простору, очікування повітряних тривог, невизначеності щодо безпеки рідних і близьких та гострої неможливості контролювати ситуацію. На відміну від гострого стресу, який має чітко окреслений початок і завершення, фонові тривоги є хронічною і тому значно небезпечнішою з точки зору формування емоційного виснаження: хронічна тривога має кумулятивний ефект, і кожна нова загроза, навіть якщо вона не призводить до безпосереднього ушкодження, додає до загального навантаження на психіку і поступово, але невідворотно підриває захисні механізми. Парадоксальність ситуації полягає у тому, що людина звикає до тривоги і перестає її усвідомлювати на свідомому рівні, тоді як на фізіологічному рівні організм продовжує перебувати у стані хронічної мобілізації, що виснажує нейроендокринну систему і поступово руйнує адаптаційний потенціал.

Навчальний процес у закладах вищої освіти зазнав радикальних трансформацій, які мали глибокий і багатоплановий вплив на психоемоційний стан студентської молоді. Вимушений перехід на дистанційний формат навчання, регулярне переривання занять через повітряні тривоги, необхідність термінової евакуації, втрата доступу до лабораторій, бібліотек, спортивних залів та інших ресурсів академічної інфраструктури — усе зазначене не лише суттєво ускладнило процес здобуття знань, а й позбавило студентів звичного соціального середовища, яке у мирний час виконувало потужну буферну функцію у протидії стресу [7].

Особливу вразливість демонструють студенти, які зазнали безпосереднього впливу бойових дій: внутрішньо переміщені особи, молоді люди, що втратили рідних або житло, а також молодь із прифронтових і деокупованих територій [16]. Для зазначеної категорії студентів академічне навантаження накладається на незавершений процес горювання, посттравматичну симптоматику різного ступеня тяжкості та необхідність адаптації до принципово нових умов проживання, що створює надзвичайно потужний і комплексний стресовий тиск. Переривання соціальних зв'язків, втрата звичного оточення, необхідність інтеграції у нові академічні та

соціальні спільноти — усе зазначене формує множинний стрес, який значно перевищує адаптаційний потенціал більшості молодих людей. Внутрішньо переміщені студенти стикаються також із проблемами побутового характеру — житло, фінансове забезпечення, працевлаштування, — які додають до емоційного навантаження практичний стресовий компонент і не залишають простору для відновлення.

Емпіричні дані свідчать про наявність виражених гендерних відмінностей у переживанні воєнного стресу студентською молоддю [62]. Студентки частіше демонструють симптоми тривожності, депресивності та емоційного виснаження, що пов'язано як із біологічними особливостями — вищою емоційною реактивністю та більшою схильністю до інтернальних переживань, — так і з соціокультурними факторами — гендерними очікуваннями щодо емоційної підтримки оточуючих, відповідальності за родину та піклування про інших. Водночас студенти чоловічої статі схильні до соматизації стресових переживань та поведінкових проявів дезадаптації, причому юнаки перебувають під додатковим тиском, пов'язаним із потенційною мобілізацією, що формує специфічний тип тривоги — антиципаційний стрес, спрямований на невизначене і потенційно загрозливе майбутнє. Гендерні відмінності проявляються також у виборі копінгстратегій: жінки частіше звертаються по соціальну підтримку та емоційне розвантаження, тоді як чоловіки надають перевагу проблемно-орієнтованим стратегіям або уникненню, що має різні наслідки для динаміки виснаження.

Міжнародні порівняльні дослідження підтверджують, що вплив збройного конфлікту на ментальне здоров'я студентів має універсальний характер [57]. Аналогічні тенденції — суттєве зростання рівня депресії, стресу та тривожності — зафіксовані серед студентів палестинських університетів, які перебувають у зонах активних бойових дій, а також серед студентської молоді Судану, де збройний конфлікт також завдає непоправної шкоди системі вищої освіти [69]. Проте українська ситуація має низку специфічних особливостей, пов'язаних із тривалістю конфлікту, масштабом руйнувань

інфраструктури, глибиною залученості цивільного населення та унікальним поєднанням травматичного стресу з необхідністю продовжувати навчання в умовах, коли звичні академічні процеси зруйновані або суттєво деформовані.

Порівняльне дослідження благополуччя українських та польських студентів показало, що українські студенти демонструють значно вищі рівні психологічного дистресу, причому різниця не може бути пояснена виключно індивідуально-психологічними факторами і значною мірою обумовлена безпосереднім впливом воєнної травми [60]. Зазначені дані підтверджують, що війна є потужним макросоціальним стресором, який впливає на ментальне здоров'я незалежно від індивідуальних особливостей і ресурсів особистості, хоча останні відіграють модеруючу роль у визначенні глибини та тривалості негативних наслідків.

Феномен так званого «відкладеного виснаження» — стан, коли повне усвідомлення та глибинне переживання травматичного досвіду настає не в момент безпосередньої загрози, а через місяці або навіть роки після неї — становить окрему і надзвичайно складну проблему для психологічної служби закладів вищої освіти [14]. Зазначений феномен пояснюється тим, що в період гострої загрози психіка активує захисні механізми — дисоціацію, заперечення, емоційне заціпеніння, — які дозволяють зберігати функціональність, але «відкладають» повноцінну переробку травматичного досвіду на пізніший, більш безпечний період. Коли зовнішня загроза зменшується і захисні механізми послаблюються, відбувається так звана «розморозка» емоцій, яка може супроводжуватися масивним виснаженням, тривожністю, нав'язливими спогадами та іншими проявами посттравматичного стресу. Зазначений феномен потребує довготривалого моніторингу психічного стану студентів і готовності до надання кризової допомоги навіть після формального завершення бойових дій або суттєвого зниження інтенсивності конфлікту.

Соціальна підтримка відіграє критичну роль у запобіганні та подоланні емоційного виснаження студентської молоді в умовах війни [10]. Наявність підтримувального соціального оточення — родини, друзів, однокурсників,

викладачів — виступає одним із найбільш потужних протективних факторів, який пом'якшує деструктивний вплив стресорів і сприяє відновленню.

Водночас війна систематично руйнує соціальні мережі: вимушена міграція розриває дружні та родинні зв'язки, мобілізація позбавляє молодих людей значущих осіб із найближчого оточення, а загальна атмосфера настороженості ускладнює формування нових соціальних зв'язків. Зазначене протиріччя — зростаюча потреба у підтримці на тлі скорочення її джерел — є одним із ключових механізмів формування емоційного виснаження у воєнних умовах. Дослідження показують, що студенти, які мають хоча б одну близьку довірливу особу, до якої можуть звернутися у кризовий момент, демонструють значно вищу стресостійкість і нижчий рівень виснаження порівняно з тими, хто позбавлений такої підтримки.

Духовність та релігійність як копінг-ресурс також набувають особливого значення у воєнний період, хоча їхня роль є неоднозначною [44]. Для частини молодих людей звернення до духовних практик, молитви чи участі у релігійній спільноті стає потужним джерелом підтримки та сенсу, тоді як інші переживають глибоку екзистенційну кризу, пов'язану з відчуттям несправедливості та втратою віри у базову доброту і впорядкованість світу. Обидва варіанти реагування мають суттєві наслідки для емоційного стану і потребують уважного психологічного супроводу. Екзистенційна криза, спровокована зіткненням з реальністю війни, може набути як деструктивного характеру — у формі нігілізму, апатії та відчаю, — так і конструктивного — у формі посттравматичного зростання, переосмислення цінностей та формування більш зрілої життєвої позиції.

Вплив війни на професійне самовизначення студентів є глибоким і багатоплановим [27]. Частина молодих людей переосмислює свій професійний вибір під впливом воєнного досвіду — зокрема, зростає інтерес до медичних, психологічних, військових та інженерних спеціальностей, які сприймаються як найбільш необхідні для країни. Водночас інші студенти переживають глибоку кризу професійної ідентичності, не розуміючи, як їхня спеціальність може бути

корисною у нових реаліях, що посилює відчуття безсенсовності навчання і сприяє виснаженню.

Підсумовуючи аналіз психоемоційного стану студентської молоді в умовах війни, слід констатувати, що війна створила принципово новий тип емоційного навантаження, який поєднує академічний та травматичний стрес і формує якісно інший вид виснаження, що не вкладається у традиційні теоретичні моделі і потребує розробки специфічних діагностичних, профілактичних та корекційних підходів, адаптованих до унікального контексту навчання в умовах збройного конфлікту.

1.3. Психологічні особливості студентського віку

Студентський вік охоплює період від сімнадцяти-вісімнадцяти до двадцяти двох — двадцяти п'яти років і хронологічно збігається з етапом пізньої юності та ранньої дорослості, коли відбуваються найбільш інтенсивні процеси особистісного становлення, професійного самовизначення та формування стійкої ідентичності [53]. Саме у межах зазначеного вікового діапазону завершується біологічне дозрівання нервової системи, досягає піку розвиток когнітивних функцій — абстрактного мислення, довільної уваги, оперативної пам'яті — і водночас з особливою гостротою постають екзистенційні питання сенсу життя, покликання та місця у суспільстві [46]. Поєднання біологічної зрілості з психосоціальною незавершеністю створює унікальну внутрішню напругу, яка визначає специфіку емоційного реагування та вразливість до стресових впливів. Зазначений віковий період визнається більшістю психологічних шкіл як найбільш сензитивний для формування професійної компетентності, особистісної автономії та зрілої ідентичності, що робить його одночасно періодом найбільших можливостей і найбільших ризиків.

Провідною діяльністю студентського віку виступає навчальнопрофесійна, яка вимагає не лише значних інтелектуальних зусиль, а

й масивних емоційних витрат, пов'язаних із необхідністю адаптації до нових соціальних ролей, засвоєння великого обсягу складної інформації та постійного оцінювання результатів діяльності [33]. Криза фахового навчання, що припадає переважно на другий-третій курси, супроводжується болісним переосмисленням правильності професійного вибору, розчаруванням у спеціальності та помітним зниженням навчальної мотивації, що створює сприятливий ґрунт для розвитку емоційного виснаження. Зазначена криза не є патологічною за своєю природою — вона являє собою закономірний етап професійного становлення, проте у поєднанні з несприятливими зовнішніми обставинами може набути деструктивного характеру. Перехід від школи до університету супроводжується різким зростанням вимог до самостійності, здатності до самоорганізації та критичного мислення, і не всі студенти виявляються готовими до зазначених вимог, що формує хронічне відчуття невідповідності та академічної неспроможності.

Емоційна сфера студентів відзначається підвищеною реактивністю, лабільністю та амбівалентністю переживань [3]. Здатність до глибокого емоційного відгуку, яка є природною характеристикою молодіжного віку, поєднується з недостатньою сформованістю механізмів емоційної саморегуляції, що робить молодих людей надзвичайно вразливими до стресових впливів різної природи та інтенсивності. Емоційні реакції студентів відрізняються яскравістю, інтенсивністю та полярністю — від захоплення і ентузіазму до розчарування і відчаю, — причому переходи між полярними станами можуть відбуватися швидко і несподівано як для оточуючих, так і для самих молодих людей. Процеси саморегуляції навчальної діяльності перебувають на етапі активного формування, і лише до старших курсів більшість студентів опановує по-справжньому ефективні стратегії управління власним часом, увагою та емоційним станом [45]. Зазначена нерівномірність розвитку саморегуляції обумовлює значні індивідуальні відмінності у вразливості до емоційного виснаження навіть серед студентів однакового віку і курсу.

Соціальна ситуація розвитку у студентському віці визначається кількома ключовими протиріччями, розв'язання яких потребує значних психічних ресурсів [13]. Протиріччя між прагненням до автономії та об'єктивною залежністю від батьків проявляється у фінансовій, побутовій та емоційній сферах і загострюється у ситуації, коли молода людина вперше живе самостійно, далеко від рідного дому. Протиріччя між ідеалістичними уявленнями про майбутню професію та жорсткою реальністю ринку праці формує відчуття безперспективності та знецінення зусиль, докладених до навчання. Протиріччя між потребою у близьких, довірливих стосунках та страхом втрати власної ідентичності у поглинаючих стосунках ускладнює побудову зрілих міжособистісних зв'язків.

Невдале розв'язання зазначених протиріч за несприятливих зовнішніх обставин може стати стійким джерелом хронічного емоційного напруження, яке поступово виснажує ресурси і формує передумови для розвитку синдрому вигорання. У воєнних умовах зазначені протиріччя загострюються додатково: автономія обмежується зовнішніми обставинами, професійні перспективи стають ще більш невизначеними, а побудова і підтримання стосунків ускладнюється розлукою, тривогою та емоційною виснаженістю.

Когнітивний розвиток у студентські роки характеризується якісним переходом від формально-операційного мислення до постформального, яке відрізняється підвищеною толерантністю до невизначеності, розвиненою здатністю утримувати суперечливі точки зору та глибоким розумінням контекстуальності знання [41]. Постформальне мислення передбачає усвідомлення того, що істина може бути множинною і залежати від позиції спостерігача, що знання є конструктом, а не відображенням об'єктивної реальності, і що складні проблеми рідко мають єдиний правильний розв'язок. Водночас незавершеність формування префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за планування, прийняття рішень та контроль імпульсів, обумовлює схильність молоді до ризикованої поведінки та утруднює довгострокове прогнозування наслідків власних дій. Зазначена

нейробіологічна особливість має суттєве значення для розуміння механізмів виснаження: молоді люди можуть не усвідомлювати ранніх ознак перевантаження і продовжувати інтенсивну діяльність до моменту, коли ресурси виявляються повністю вичерпаними. Когнітивна гнучкість, яка зростає у студентському віці, є одночасно ресурсом і джерелом вразливості: здатність бачити множинність перспектив допомагає адаптуватися до мінливих обставин, але водночас може провокувати когнітивне перевантаження і нерішучість у ситуаціях, що потребують швидких рішень.

Формування професійної ідентичності — одне з центральних новоутворень студентського віку — відбувається через послідовне проходження стадій від дифузії до досягнутої ідентичності, проте за умов зовнішньої нестабільності процес може затримуватися на стадії мораторію, коли молода людина перебуває у стані активного, але безрезультатного пошуку без здатності прийняти остаточне рішення щодо професійного та життєвого шляху [34].

Подібна невизначеність суттєво посилює тривожність та знижує стресостійкість, оскільки відсутність чіткого професійного орієнтиру позбавляє людину одного з головних джерел психологічної стійкості — відчуття осмисленості та спрямованості власного життя. У воєнних умовах формування професійної ідентичності зазнає додаткових деформацій: традиційні уявлення про професійні траєкторії втрачають актуальність, ринок праці зазнає радикальних змін, а самий факт виживання стає пріоритетнішим за професійне самовизначення, що може затримувати процес формування ідентичності на невизначений термін.

Ставлення студентської молоді до психологічної допомоги є суперечливим і значною мірою визначається культурними та гендерними факторами [56]. Попри загальне зростання обізнаності щодо питань психічного здоров'я, стигматизація звернення по психологічну допомогу залишається поширеною, особливо серед юнаків, які сприймають таке звернення як ознаку слабкості. Зазначена стигма є одним із найбільш

серйозних бар'єрів на шляху до ефективної профілактики та корекції емоційного виснаження, і її подолання потребує системних зусиль на рівні навчального закладу, сім'ї та суспільства загалом.

Підсумовуючи аналіз психологічних особливостей студентського віку, можна стверджувати, що поєднання незавершеності процесів особистісного дозрівання, високої емоційної реактивності, інтенсивного когнітивного навантаження та складної соціальної ситуації розвитку робить студентську молодь особливо вразливою категорією щодо емоційного виснаження, а накладання воєнного стресу на закономірні вікові кризи створює якісно новий контекст, що потребує спеціальних підходів до психологічної підтримки та профілактики.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати кілька ключових узагальнень, які визначають концептуальну рамку подальшого емпіричного дослідження. Емоційне виснаження являє собою складний багатовимірний психологічний феномен, який виникає внаслідок тривалого і некомпенсованого впливу стресогенних чинників і проявляється у глибокому виснаженні емоційних ресурсів, прогресуючому зниженні мотивації, наростаючій апатії та дезадаптації особистості. Наявні теоретичні моделі — трикомпонентна модель, ресурсна модель вимог і ресурсів, фазова модель, екзистенційна модель — розглядають різні аспекти формування синдрому і взаємно доповнюють одна одну, однак єдиною залишається констатація центральної ролі емоційного виснаження як стрижневого компонента вигорання, який ініціює каскад подальших деструктивних змін. Психоемоційний стан студентської молоді в умовах повномасштабної війни характеризується поєднанням академічного та травматичного стресу, що утворює якісно новий тип емоційного навантаження з підвищеним рівнем тривожності, депресивності, когнітивними дефіцитами та зниженням навчальної ефективності. Фонова тривога, надмірне інформаційне

навантаження, руйнування соціальних мереж та хронічна невизначеність виступають ключовими специфічними стресорами воєнного часу, які значно перевищують звичайні академічні навантаження. Психологічні особливості студентського віку — незавершеність особистісного становлення, висока емоційна лабільність, активне формування ідентичності, нестабільна самооцінка та недостатня сформованість саморегуляції — створюють додаткові фактори вразливості, які за умов воєнного стресу значно підвищують ризик розвитку емоційного виснаження і потребують розробки цілеспрямованих профілактичних та корекційних заходів, адаптованих до специфіки студентської популяції та умов збройного конфлікту.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Етапи та процедура дослідження емоційного виснаження студентів в умовах війни

Організація емпіричного дослідження психологічних чинників емоційного виснаження студентської молоді в умовах воєнного часу вимагала ретельного планування кожного кроку, оскільки специфіка досліджуваного феномену безпосередньо пов'язана із травматичним контекстом, у якому перебувають учасники. Побудова дослідницької процедури спиралася на принципи комплексності, послідовності та етичної відповідальності перед респондентами, які переживають наслідки збройного конфлікту. Загальна логіка емпіричної роботи передбачала рух від теоретичного обґрунтування та добору інструментарію до безпосереднього збору первинних даних, їх статистичної обробки та змістовної інтерпретації з урахуванням актуальної соціально-психологічної ситуації.

Фундаментальною засадою організації дослідження стало розуміння того, що емоційне виснаження в умовах війни не є ізольованим психологічним феноменом, а являє собою результат складної взаємодії індивідуальних характеристик особистості, соціальної ситуації розвитку та макросоціальних факторів, пов'язаних із збройним конфліктом. Тому дослідницький дизайн передбачав багаторівневий збір інформації – від стандартизованих психометричних показників до якісних наративів учасників, що дозволяє реконструювати цілісну картину переживання виснаження. Обраний підхід відповідає сучасним тенденціям у психології травми, де визнається обмеженість виключно кількісних методів для вивчення феноменів, глибоко вкорінених у суб'єктивному досвіді.

Концептуальна модель дослідження побудована на перетині кількох теоретичних традицій: трансакційної моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкмана, яка акцентує роль суб'єктивної оцінки стресорів; концепції вигорання К. Маслач, що описує динаміку емоційного виснаження; а також теорії життестійкості С. Мадді, яка пояснює механізми резилієнтності. Синтез зазначених підходів дав змогу обрати такий набір діагностичних інструментів, який охоплює і стресори (сприйнятий стрес, тривожність), і ресурси (життестійкість, адаптивні копінги), і наслідки (власне емоційне виснаження).

Окремої уваги на підготовчому етапі потребувало питання адаптації процедури до умов воєнного часу. Традиційний формат проведення психологічних досліджень – очне тестування у спеціально обладнаному приміщенні – виявився неможливим з огляду на кілька обставин: регулярні повітряні тривоги, що переривають будь-яку організовану діяльність; територіальну розосередженість учасників по різних областях України та за кордоном; обмежену пропускну здатність університетських приміщень через часткову евакуацію. Водночас перехід на онлайн-формат ставив додаткові методологічні виклики: відсутність контролю за умовами заповнення, ризик множинного заповнення однією особою, технічні проблеми з доступом до інтернету у деяких регіонах.

Вибірку дослідження склали 70 осіб – студенти Донецького національного університету імені Василя Стуса, які навчаються на денній та дистанційній формах у Навчально-науковому інституті психології за спеціальністю 053 Психологія (освітні програми «Психологія» та «Реабілітаційна психологія» освітнього ступеня «магістр»). Віковий діапазон учасників становив від 17 до 52 років. Саме така неоднорідність вікового складу зумовлена тим, що в умовах війни до навчання повернулися люди різних поколінь, зокрема внутрішньо переміщені особи, а також ті, хто вирішив здобути освіту після тривалої перерви. Гендерний склад вибірки виявився переважно жіночим, що відповідає загальній тенденції студентських контингентів психологічних спеціальностей.

Дослідження проводилося в онлайн-форматі через платформу Google Forms, що було продиктовано кількома об'єктивними обставинами. По-перше, значна частина учасників перебувала в різних регіонах України та за кордоном через вимушене переміщення, тому очний збір даних був неможливим. По-друге, дистанційний формат забезпечував анонімність та знижував рівень соціальної бажаності відповідей, адже респонденти заповнювали опитувальники у комфортних для себе умовах без присутності дослідника. По-третє, електронна форма дозволяла автоматизувати процес збору та первинної систематизації отриманих даних, що суттєво підвищило точність подальших обчислень.

Формування вибірки здійснювалося за принципом доступності з елементами цілеспрямованого відбору. Критеріями включення до вибірки були: статус студента Донецького національного університету імені Василя Стуса, навчання за спеціальністю 053 Психологія, вік від 17 років, добровільна інформована згода на участь у дослідженні. Критеріями виключення – наявність діагностованих психічних розладів, які могли б спотворити результати стандартизованих методик, а також неповне заповнення хоча б однієї з п'яти методик діагностичної батареї. Слід зауважити, що обмеження

вибірки однією спеціальністю одного закладу вищої освіти, з одного боку, звужує можливості генералізації отриманих результатів, а з іншого – забезпечує однорідність вибірки за рівнем психологічної обізнаності учасників, що знижує вплив фактору соціальної бажаності при відповідях на клінічно орієнтовані опитувальники.

Анонімність участі забезпечувалась технічними засобами платформи Google Forms: відповіді зберігались без прив'язки до електронної пошти респондента, кожному учаснику присвоювався випадковий ідентифікаційний код. Водночас на початку анкети розміщувалось поле для зазначення вигаданого псевдоніму, який використовувався виключно для ідентифікації анкети при повторному тестуванні та не дозволяв встановити особу респондента. Такий підхід поєднував переваги анонімності (зниження соціальної бажаності, підвищення щирості відповідей) із можливістю лонгітюдного відстеження динаміки показників.

На підготовчому етапі було здійснено аналіз наукової літератури з проблематики емоційного виснаження, визначено теоретико-методологічні засади роботи, сформульовано гіпотезу та дібрано комплекс психодіагностичних методик. Також на першому етапі відбувалось узгодження процедури з етичними нормами психологічного дослідження: кожен учасник отримав інформовану згоду, в якій роз'яснювалися мета роботи, конфіденційність персональних даних та добровільність участі.

Другий етап – безпосередньо емпіричний – тривав протягом чотирьох тижнів. Респондентам було надіслано посилання на електронну анкету, яка містила соціально-демографічний блок та п'ять стандартизованих методик. Середній час заповнення одного комплекту становив приблизно 35–45 хвилин. Під час збору даних проводився моніторинг повноти відповідей: анкети з пропущеними блоками відхилялися від подальшого аналізу. Паралельно зі збором кількісних даних відбувались індивідуальні бесіди з окремими

учасниками, що дозволило отримати якісну інформацію про суб'єктивне переживання емоційного виснаження в умовах війни.

Моніторинг якості зібраних даних включав перевірку часу заповнення кожної анкети: занадто швидке проходження (менше 15 хвилин) розглядалося як ознака недостатньо уважного ставлення до тверджень, а занадто повільне (понад 90 хвилин) могло свідчити про перерви у заповненні, що потенційно впливає на узгодженість відповідей. З 78 первинно зібраних анкет після процедури відсіву було залишено 70, які відповідали критеріям якості. Вісім анкет було відхилено: три – через неповне заповнення одного чи кількох опитувальників, дві – через надто малий час заповнення, три – через виявлені патерни випадкового відповідання (монотонне заповнення всіх шкал однаковими значеннями).

Індивідуальні бесіди проводились у формі напівструктурованого інтерв'ю, що включало блоки запитань про суб'єктивне переживання навчання в умовах війни, ознаки емоційного виснаження, стратегії подолання стресу та наявні джерела підтримки. Тривалість кожної бесіди становила від 40 до 60 хвилин, з попередньою згодою учасника на аудіозапис. Бесіди проводились через платформу відеозв'язку, запис транскрибувався та аналізувався методом тематичного кодування за Брауном та Кларком. Було виділено шість основних тематичних категорій: фізичне та емоційне виснаження; почуття провини та безпорадності; порушення концентрації та мотивації; стратегії самодопомоги; роль соціального оточення; ставлення до навчання в умовах війни.

Третій етап передбачав статистичну обробку зібраних результатів. Для кількісного аналізу використовувалися методи описової статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення, медіана), кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона для встановлення зв'язків між змінними, а також порівняльний аналіз за t-критерієм Стюдента для виявлення статистично значущих відмінностей між групами з різним рівнем емоційного виснаження. Обробка здійснювалась за допомогою програмного пакету IBM SPSS Statistics (версія 26.0) та Microsoft Excel.

Завершальний, четвертий етап був присвячений інтерпретації отриманих результатів, формулюванню висновків та розробці практичних рекомендацій. На основі виявлених закономірностей було запропоновано програму психологічної підтримки, орієнтовану на зниження емоційного виснаження студентів в умовах воєнного стресу.

Таблиця 2.1

Етапи організації емпіричного дослідження

Етап	Назва етапу	Зміст діяльності	Результат
I	Підготовчо-аналітичний	Аналіз літератури, визначення методологічних засад, добір методик, формулювання гіпотези	Теоретична модель, батарея методик
II	Емпіричний	Збір даних через Google Forms, індивідуальні бесіди, контроль якості відповідей	Масив первинних даних (n=70)
III	Аналітико-статистичний	Описова статистика, кореляційний аналіз, порівняльний аналіз за t-критерієм	Статистичні закономірності, таблиці, діаграми
IV	Інтерпретаційний	Змістовна інтерпретація результатів, формулювання висновків, розробка рекомендацій	Висновки, програма підтримки

Процедура дослідження відповідала основним етичним принципам роботи з людьми: добровільності, конфіденційності, інформованої згоди та ненадання шкоди. Зважаючи на чутливість теми та потенційну ретравматизацію, наприкінці анкети було розміщено контакти служб психологічної підтримки, до яких учасники могли звернутися у разі погіршення самопочуття.

Таблиця 2.2

Соціально-демографічна характеристика вибірки дослідження

Характеристика	Категорія	Кількість (n)	Відсоток (%)
Стать	Жіноча	58	82,9
	Чоловіча	12	17,1
Вік	17–21	39	55,7
	22–30	19	27,1
	31 і старше	12	17,1
Форма навчання	Денна	43	61,4
	Дистанційна	27	38,6
Статус ВПО	Так	31	44,3
	Ні	39	55,7

Як свідчать дані таблиці 2.2, переважна більшість респондентів – жінки, що пояснюється специфікою психологічних спеціальностей, де гендерна асиметрія є традиційною. Понад половину вибірки складають студенти молодшої вікової групи (17–21 рік), водночас наявність представників старших вікових категорій збагачує дослідження різноманітністю досвіду переживання воєнного стресу. Суттєвою характеристикою вибірки є те, що майже 44% учасників мають статус внутрішньо переміщених осіб, що безпосередньо впливає на інтенсивність травматичного досвіду і, відповідно, на рівень емоційного виснаження.

2.2. Характеристика методів та методик дослідження

Для реалізації завдань емпіричного дослідження було сформовано батарею стандартизованих психодіагностичних інструментів, кожен з яких спрямований на вимірювання окремого аспекту досліджуваної проблеми. Добір методик здійснювався відповідно до теоретичної моделі дослідження, згідно з якою емоційне виснаження студентської молоді під час війни зумовлюється низкою взаємопов'язаних психологічних чинників: рівнем

тривожності, інтенсивністю сприйнятого стресу, ресурсами життєстійкості та характером копінг-стратегій. Комплексний підхід до діагностики дав змогу охопити як стан емоційної сфери респондентів, так і ті особистісні ресурси, що потенційно виступають захисними факторами.

Першою методикою в діагностичній батареї став опитувальник емоційного вигорання MBI (Maslach Burnout Inventory), розроблений К. Маслач та С. Джексон. Адаптація для україномовної популяції здійснена Н. Водоп'яною та О. Старченковою. Методика містить 22 твердження, які діагностують три компоненти вигорання: емоційне виснаження (9 пунктів), деперсоналізацію (5 пунктів) та редукцію персональних досягнень (8 пунктів). Респондент оцінює кожне твердження за частотою переживання від 0 («ніколи») до 6 («щодня»). Високі бали за шкалами емоційного виснаження та деперсоналізації разом із низькими балами за шкалою редукції досягнень свідчать про виражений синдром вигорання. Надійність інструменту підтверджена коефіцієнтами внутрішньої узгодженості α Кронбаха на рівні 0,82–0,90 для різних шкал.

Таблиця 2.3

Характеристика психодіагностичного інструментарію дослідження

Методика	Автори	Вимірюваний параметр	Кількість пунктів	Надійність (α)
MBI	К. Маслач, С. Джексон	Емоційне вигорання	22	0,82–0,90
PSS-10	С. Кoen	Сприйнятий стрес	10	0,84–0,86
Тест життєстійкості	С. Мадді (адапт. Д. Леонтьєва)	Життєстійкість	45	0,80–0,89
STAI	Ч. Спілбергер (мод. Ю. Ханіна)	Реактивна та особистісна тривожність	40	0,83–0,92
Копінг-тест Хайма	Е. Хайм	Копінг-стратегії	26	0,76–0,81

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale), створена С. Коеном, Т. Камарком та Р. Мермельштейном, дозволяє оцінити суб'єктивне переживання стресу за останній місяць. Методика складається з 10 запитань, на які респондент відповідає за п'ятибальною шкалою від 0 («ніколи») до 4 («дуже часто»). Загальний бал коливається від 0 до 40, де вищі значення вказують на інтенсивніше переживання стресу. В умовах війни застосування саме PSS-10 виявляється особливо доречним, оскільки методика фіксує не об'єктивні стресори, а саме суб'єктивну оцінку ситуації, що найбільш точно відображає індивідуальні відмінності у переживанні стресу.

Опитувальник життестійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва та О. Рассказової містить 45 тверджень, які формують три субшкали: залученість, контроль та прийняття ризику. Загальний показник життестійкості обчислюється як сума балів за всіма субшкалами. Залученість відображає ступінь переконаності людини в тому, що включеність у події дозволяє знайти в них сенс. Контроль характеризує впевненість у здатності впливати на перебіг подій. Прийняття ризику визначає готовність діяти в умовах невизначеності, сприймаючи негативний досвід як джерело розвитку. В контексті воєнної реальності життестійкість виступає одним із ключових ресурсів, що протидіє емоційному виснаженню, тому включення даної методики до діагностичної батареї є обґрунтованим.

Таблиця 2.4

Інтерпретаційні шкали методик дослідження

Методика	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
МБІ: Емоційне виснаження	0–16 балів	17–26 балів	27 і вище
МБІ: Деперсоналізація	0–6 балів	7–12 балів	13 і вище

MBI: Редукція досягнень	39 і вище	32–38 балів	0–31 бал
PSS-10	0–13 балів	14–26 балів	27–40 балів
STAI (кожна шкала)	20–30 балів	31–44 бали	45–80 балів
Життестійкість (загальна)	Менше 62 балів	62–99 балів	100 і вище

Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера у модифікації Ю. Ханіна - це один із найбільш поширених інструментів для діагностики тривожності у клінічній та дослідницькій практиці. Методика містить дві самостійні шкали по 20 тверджень кожна. Перша шкала вимірює реактивну (ситуативну) тривожність – стан, що виникає як безпосередня реакція на стресову ситуацію і характеризується напругою, занепокоєнням, нервозністю. Друга шкала оцінює особистісну тривожність – стійку схильність сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. В умовах тривалого воєнного стресу обидва компоненти набувають особливої діагностичної значущості, оскільки ситуативна тривожність може переходити у стійку особистісну рису, що створює підґрунтя для хронічного емоційного виснаження.

Обрання шкали Спілбергера–Ханіна обґрунтовується не лише її високими психометричними характеристиками, а й тим, що вона дозволяє диференціювати два якісно різні рівні тривожності, що є принципово необхідним у контексті дослідження воєнного стресу. Ситуативна тривожність відображає актуальну реакцію на поточні загрози (повітряні тривоги, новини про бойові дії, невизначеність щодо безпеки близьких), тоді як особистісна тривожність свідчить про глибинні зміни у структурі особистості, що відбулися під впливом тривалого стресу. Саме перехід від ситуативної до стійкої особистісної тривожності є одним із механізмів хронізації емоційного виснаження, тому паралельний вимір обох конструктів дає цінну інформацію про стадію розвитку виснаження у конкретного респондента.

Валідність обраних методик для застосування в умовах війни заслуговує окремого обговорення. Хоча всі п'ять інструментів пройшли стандартну психометричну адаптацію для україномовної популяції, їх нормативні показники отримані в мирний час. Відповідно, інтерпретація результатів потребує обережності: підвищені показники тривожності та стресу можуть відображати не стільки індивідуальну патологію, скільки адекватну реакцію на об'єктивно загрозливу ситуацію. З методологічної точки зору, нормативна невизначеність компенсується тим, що основний аналіз базується на кореляційних та порівняльних методах, які не потребують абсолютних нормативних значень, а оперують відносними відмінностями всередині вибірки.

Порядок пред'явлення методик у Google-формі було ретельно продумано з урахуванням потенційного впливу втоми на якість відповідей. Першим було розміщено соціально-демографічний блок (5 запитань), що не потребує значних когнітивних зусиль і виконує роль «розігріву». Далі йшла шкала PSS-10 (10 пунктів) – компактна, зрозуміла та неінтрузивна. Третьою стояла шкала Спілбергера–Ханіна (40 пунктів), четвертим – опитувальник MBI (22 пункти), п'ятим – тест життєстійкості Мадді (45 пунктів) як найбільш обсяговий інструмент. Завершував батарею копінг-тест Хайма (26 пунктів), який, на відміну від попередніх методик, передбачає вибір одного варіанту з кількох, що суб'єктивно сприймається як легше завдання та знижує ефект втомлюваності наприкінці тестування.

Структура опитувальника MBI заслуговує детальнішого розгляду з огляду на специфіку його застосування у студентській вибірці. Класична версія методики розроблялась для працівників допомагаючих професій – лікарів, соціальних працівників, педагогів, – і деякі її пункти апелюють до професійного контексту (робота з клієнтами, пацієнтами). Для студентської популяції існує спеціалізована модифікація MBI-SS (Student Survey), однак у нашому дослідженні використано загальну версію з адаптованим формулюванням інструкції, де слово «робота» замінено на «навчання та

діяльність», а «клієнти» – на «оточуючі люди». Таке рішення зумовлене тим, що значна частина студентів старших курсів поєднує навчання з професійною або волонтерською діяльністю, тому загальна версія краще відображає цілісний контекст їхнього навантаження.

Методологічно принциповим було питання про послідовність обробки та аналізу зібраних даних. На першому кроці здійснювалась перевірка нормальності розподілу кожної змінної за критерієм Шапіро–Вілка. Результати засвідчили, що розподіли більшості показників не відхилялись суттєво від нормального ($p > 0,05$), що обґрунтувало застосування параметричних методів аналізу. Виняток становила шкала деперсоналізації MBI, розподіл якої мав помірну правосторонню асиметрію, однак з огляду на достатній обсяг вибірки ($n = 70$) та робастність t-критерію до помірних відхилень від нормальності, параметричні методи були визнані прийнятними й для зазначеної шкали.

Методика діагностики копінг-стратегій Е. Хайма розроблена для визначення домінуючих способів подолання стресових ситуацій у трьох сферах: когнітивній, емоційній та поведінковій. Опитувальник містить 26 тверджень, згрупованих у три блоки. Респондент обирає з кожного блоку одне твердження, яке найточніше описує його типовий спосіб реагування на труднощі. Обрані копінг-стратегії класифікуються як адаптивні, відносно адаптивні або неадаптивні. Перевага методики Хайма полягає в її компактності та орієнтованості на конкретні форми поведінки, а не на абстрактні конструкти, що робить результати інтуїтивно зрозумілими.

Таблиця 2.5

Класифікація копінг-стратегій за методикою Е. Хайма

Сфера	Адаптивні	Відносно адаптивні	Неадаптивні
Когнітивна	Проблемний аналіз, збереження самовладання, надання сенсу	Відносність, надання сенсу, релігійність	Ігнорування, смиренність, розгубленість, дисимуляція

Емоційна	Протест, оптимізм	Пасивна кооперація, емоційна розрядка	Придушення емоцій, покірність,
			самозвинувачення, агресивність
Поведінкова	Співпраця, звернення, альтруїзм	Компенсація, відволікання, конструктивна активність	Активне уникнення, відступ, ізоляція

Додатково в дослідженні було застосовано метод структурованого спостереження під час онлайн-занять та метод глибинної бесіди. Бесіда проводилася з десятима учасниками, відібраними за принципом максимальної варіативності – серед них були студенти з високим і низьким рівнями виснаження, особи зі статусом внутрішньо переміщених та ті, хто залишався у відносно безпечних регіонах. Зміст бесід аналізувався методом тематичного кодування. Отримані якісні дані використовувалися для поглиблення інтерпретації кількісних результатів та ілюстрації виявлених тенденцій.

Таблиця 2.6

Методи статистичної обробки даних

Метод	Призначення	Умови застосування
Описова статистика	Визначення середніх значень, стандартних відхилень, медіан, розподілу частот	Початковий етап аналізу, характеристика вибірки
Кореляційний аналіз (r Пірсона)	Встановлення зв'язків між змінними (тривожність, стрес, життєстійкість, виснаження)	Нормальний розподіл даних, інтервальна шкала
t-критерій Стюдента	Порівняння середніх показників між групами з високим та низьким виснаженням	Нормальний розподіл, рівність дисперсій
Критерій χ^2 Пірсона	Аналіз розподілу копінгстратегій за категоріями	Номінальна шкала, очікувані частоти ≥ 5

Тематичний аналіз	Обробка якісних даних бесід, виділення смислових категорій	Якісні дані, відкрите кодування
-------------------	--	---------------------------------

Таким чином, сформована батарея діагностичних інструментів забезпечує комплексне вивчення психологічних чинників емоційного виснаження студентської молоді. Поєднання кількісних і якісних методів дослідження дозволяє не лише встановити статистичні закономірності, а й розкрити суб'єктивний зміст переживань респондентів, що є принципово необхідним при вивченні феноменів, пов'язаних із травматичним воєнним досвідом. Обрані методики є валідними, надійними та адаптованими для україномовної популяції, що підвищує достовірність отриманих результатів.

Проведений методологічний аналіз засвідчив, що організація дослідження психологічних чинників емоційного виснаження студентів потребує врахування специфічних умов воєнного часу, які безпосередньо впливають на доступність учасників, формат збору даних та етичні аспекти роботи з респондентами. Застосування онлайн-формату через Google Forms виявилось адекватним рішенням, яке дозволило охопити студентів, розосереджених по різних регіонах через вимушене переміщення.

Батарея психодіагностичних методик – MBI, PSS-10, тест життєстійкості С. Мадді, шкала тривожності Спілбергера–Ханіна та копінг-тест Е. Хайма – забезпечує багатовимірне охоплення досліджуваного феномену і дає змогу аналізувати як стан емоційної сфери, так і особистісні ресурси, що модулюють вираженість виснаження. Поєднання кількісних і якісних методів підвищує надійність висновків і дозволяє зрозуміти суб'єктивне переживання емоційного виснаження за межами статистичних показників. Вибірка обсягом 70 осіб є достатньою для проведення кореляційного та порівняльного аналізу і відображає реальну структуру студентського контингенту психологічних спеціальностей.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження емоційного виснаження студентів

Аналіз емпіричних даних розпочато з визначення рівнів емоційного вигорання студентів за опитувальником MBI. Результати засвідчили, що значна частка респондентів демонструє ознаки емоційного виснаження середнього та високого ступеня, що корелює з гіпотезою дослідження про поліфакторну зумовленість зазначеного стану в умовах тривалого воєнного стресу. За шкалою емоційного виснаження середній бал по вибірці становив 24,8 ($SD = 8,7$), що відповідає помірному рівню за нормативами методики. Водночас розподіл індивідуальних показників виявився вкрай нерівномірним, із виразним зміщенням у бік високих значень.

Деперсоналізація як компонент вигорання проявилась менш виражено – середній бал сягнув 10,2 ($SD = 5,4$), однак серед студентів старших вікових груп, які мали досвід професійної діяльності в допомагаючих сферах, показники деперсоналізації виявились суттєво вищими. Редукція персональних досягнень зафіксована на рівні 30,6 ($SD = 7,1$), що свідчить про відчутне зниження відчуття власної компетентності та продуктивності у значної частини опитаних.

Таблиця 3.1

Описова статистика показників емоційного вигорання за MBI (n=70)

Шкала MBI	M	SD	Me	Min	Max
Емоційне виснаження	24,8	8,7	25,0	4	48
Деперсоналізація	10,2	5,4	9,0	0	26

Редукція досягнень	30,6	7,1	31,0	12	46
--------------------	------	-----	------	----	----

Розподіл респондентів за рівнями вигорання представлено на рисунку 3.1. Як видно з діаграми, найбільша частка студентів (42,9%) перебуває на середньому рівні емоційного виснаження, тоді як більше третини (35,7%) демонструють високі показники. Лише кожен п'ятий учасник характеризується низьким рівнем емоційного виснаження, що в загальному контексті воєнного стресу свідчить про масштабність проблеми.

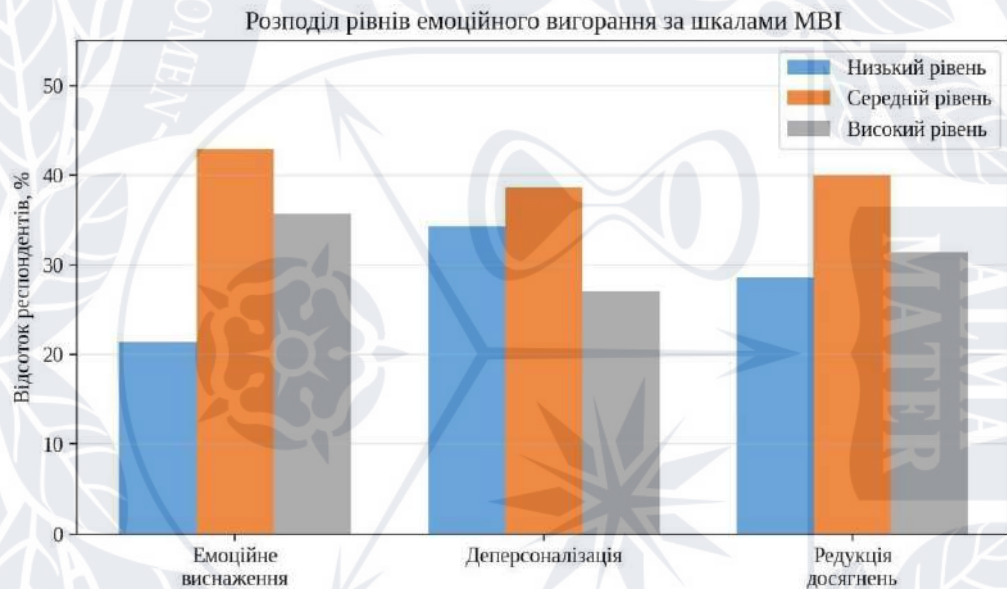


Рис. 3.1. Розподіл рівнів емоційного вигорання за шкалами MBI

Результати діагностики сприйнятого стресу за шкалою PSS-10 підтвердили наявність підвищеного стресового навантаження у вибірці. Середній бал за методикою становив 25,3 ($SD = 6,2$), що відповідає зоні між помірним та високим стресом. Понад 38% опитаних продемонстрували показники, які класифікуються як високий рівень сприйнятого стресу, при тому що лише 17% виявились у зоні низького стресу.

Поглиблений аналіз даних за шкалою PSS-10 показав, що найбільш стресогенними факторами, за суб'єктивною оцінкою респондентів, виявились: неможливість контролювати перебіг подій у своєму житті, відчуття

перевантаження труднощами, які накопичуються і стають некерованими, а також раптові зміни планів через повітряні тривоги та інші обставини воєнного часу. Студенти старших вікових груп (31 рік і старше) продемонстрували парадоксально нижчі показники сприйнятого стресу ($M = 22,4$) порівняно з молодшими учасниками (17–21 рік, $M = 26,8$), що може пояснюватися більшим життєвим досвідом подолання кризових ситуацій та більш зрілими захисними механізмами.

Гендерний аналіз показників виявив, що жінки ($M = 26,1$, $SD = 5,8$) демонструють дещо вищий рівень сприйнятого стресу, ніж чоловіки ($M = 21,5$, $SD = 6,9$), хоча через нерівність підгруп за обсягом статистична значущість відмінності потребує обережної інтерпретації ($t(68) = 2,21$, $p = 0,03$). За показниками тривожності гендерні відмінності виявились ще виразнішими: особистісна тривожність жінок перевищувала аналогічний показник чоловіків на 5,7 бали (48,2 проти 42,5). Водночас за компонентами життєстійкості значущих гендерних відмінностей не виявлено, що свідчить про те, що життєстійкість як особистісний ресурс не є гендерно детермінованою характеристикою.

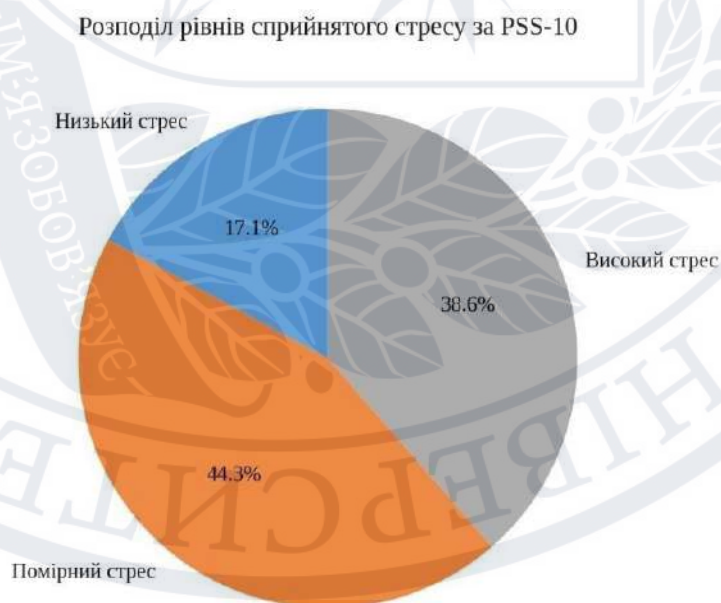


Рис. 3.2. Розподіл рівнів сприйнятого стресу за PSS-10

Порівняння показників стресу між підгрупами засвідчило, що студенти зі статусом внутрішньо переміщених осіб демонструють значуще вищий рівень сприйнятого стресу ($M = 28,1$, $SD = 5,8$) порівняно з тими, хто не переживав вимушеного переміщення ($M = 23,1$, $SD = 5,9$), $t(68) = 3,54$, $p < 0,01$. Студенти дистанційної форми навчання також виявили дещо вищі показники стресу, ніж студенти денної форми, хоча ця різниця не досягла статистичної значущості ($p = 0,08$).

Діагностика життєстійкості за методикою С. Мадді продемонструвала, що загальний рівень життєстійкості у вибірці перебуває переважно в зоні середніх та знижених значень. Середній бал загальної життєстійкості склав 62,4 ($SD = 16,8$), що є нижнім порогом середнього рівня. Серед трьох компонентів найвищий показник зафіксовано за шкалою залученості ($M = 24,7$, $SD = 7,2$), тоді як контроль ($M = 22,1$, $SD = 6,4$) та прийняття ризику ($M = 15,6$, $SD = 5,1$) виявились помітно нижчими.

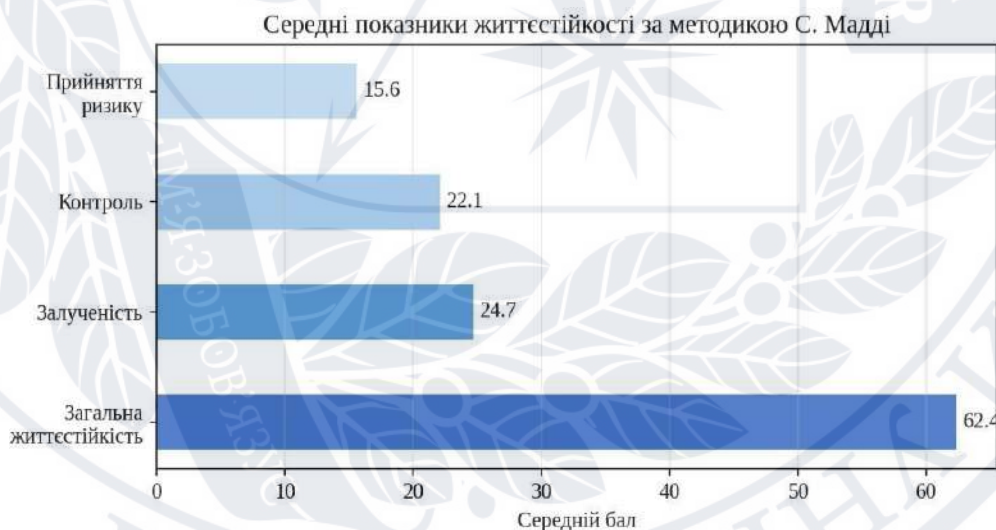


Рис. 3.3. Середні показники життєстійкості за методикою С. Мадді

Знижені показники контролю та прийняття ризику є закономірними з огляду на характер воєнного стресу, коли об'єктивна неконтрольованість подій підриває впевненість особистості у власній спроможності впливати на

ситуацію. Студенти-ВПО продемонстрували достовірно нижчу загальну життєстійкість ($M = 56,2$, $SD = 14,3$) порівняно з іншими учасниками ($M = 67,3$, $SD = 17,1$), $t(68) = 2,89$, $p < 0,01$, що свідчить про виснаження адаптаційних ресурсів унаслідок кумулятивного впливу стресорів переміщення.

Результати тематичного аналізу індивідуальних бесід суттєво збагатили кількісні дані про життєстійкість. Респонденти з високими показниками залученості описували своє ставлення до навчання та повсякдення через метафори активної участі: «я не можу просто сидіти і чекати, мені потрібно щось робити, навіть якщо здається, що нічого не змінюється», «навчання – моя точка опори, хоч якась стабільність у хаосі». Натомість студенти з низькою залученістю частіше використовували мову пасивності та відстороненості: «я ніби спостерігаю за своїм життям збоку», «все відбувається автоматично, без моєї участі». Такі якісні дані підтверджують теоретичне положення С. Мадді про те, що залученість є не стільки когнітивною установкою, скільки екзистенційною позицією, яка визначає якість переживання навіть у найскладніших обставинах.

Аналіз впливу статусу внутрішньо переміщеної особи на показники життєстійкості виявив неоднорідність всередині групи ВПО. Ті студенти, які переїхали відносно нещодавно (до одного року), демонстрували значно нижчі показники контролю та прийняття ризику, ніж ті, хто перебуває у статусі ВПО довше. Такий результат узгоджується з моделлю адаптації до кризових подій, згідно з якою відновлення відчуття контролю потребує часу та поступового освоєння нового середовища. Водночас тривалість переміщення не корелювала із залученістю, що свідчить про її більшу стійкість як особистісної характеристики.

Таблиця 3.2

Результати діагностики тривожності за шкалою Спілбергера–Ханіна

(n=70)

Шкала	M	SD	Me	Min	Max
Реактивна тривожність	42,6	10,3	43,0	20	71
Особистісна тривожність	46,8	9,7	47,5	24	74

Аналіз тривожності за шкалою Спілбергера–Ханіна засвідчив надзвичайно високі показники серед студентської молоді. Середні бали як реактивної ($M = 42,6$), так і особистісної тривожності ($M = 46,8$) перебувають у зоні високих значень. Особистісна тривожність виявилась вищою за реактивну, що може вказувати на формування стійких тривожних патернів внаслідок тривалого перебування у стресогенних умовах. Розподіл за рівнями тривожності наведено на рисунку 3.5.

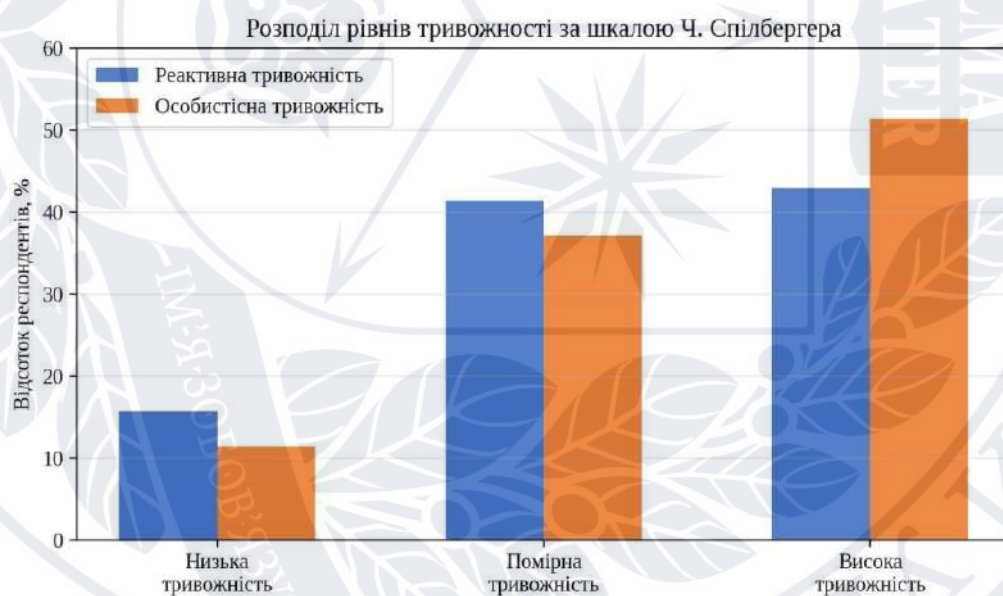


Рис. 3.4. Розподіл рівнів тривожності за шкалою Ч. Спілбергера

Більше половини респондентів (51,4%) продемонстрували високу особистісну тривожність, а високу реактивну тривожність зафіксовано у 42,9% вибірки. Отримані дані узгоджуються з результатами інших дослідників, які

вивчали психологічний стан українських студентів під час повномасштабного вторгнення, і свідчать про хронізацію тривожних станів.

Результати діагностики копінг-стратегій за методикою Е. Хайма виявили неоднорідну картину. У когнітивній сфері переважають адаптивні стратегії (38,6%), представлені насамперед проблемним аналізом та збереженням самовладання. Натомість в емоційній сфері домінують неадаптивні стратегії (41,4%), серед яких найчастіше зустрічаються придушення емоцій та самозвинувачення. Поведінкові стратегії розподілились відносно рівномірно, із незначним переважанням неадаптивних форм (35,7%). Такий дисбаланс між когнітивним розумінням ситуації та емоційним реагуванням вказує на так званий «емоційний розрив» – коли людина раціонально усвідомлює необхідність конструктивного подолання, але емоційно вдається до непродуктивних механізмів.

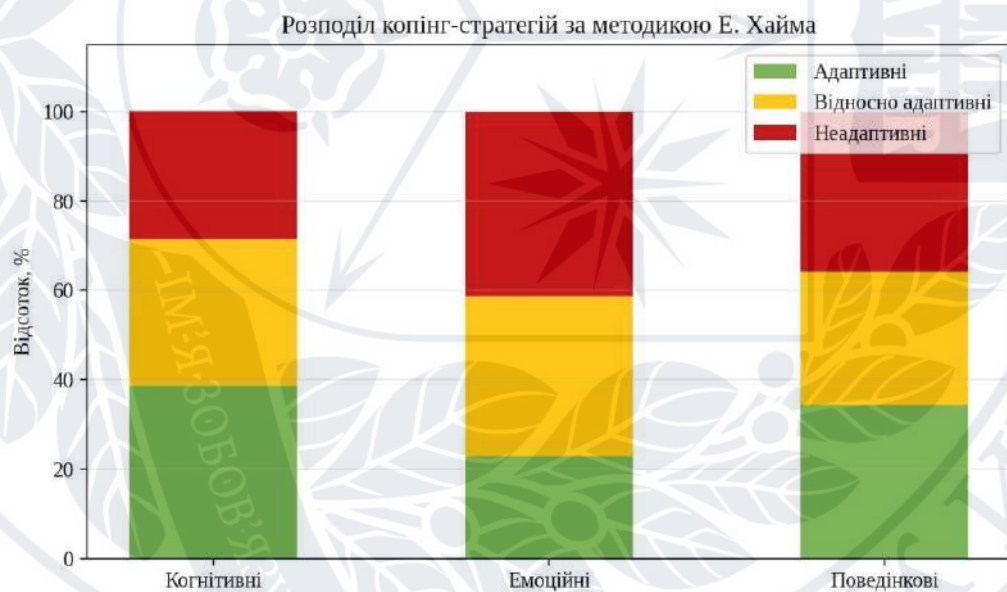


Рис. 3.5. Розподіл копінг-стратегій за методикою Е. Хайма

Таблиця 3.3

Кореляційна матриця основних змінних дослідження (r Пірсона, $n=70$)

Змінна	ЕВ	ДП	РТ	ОТ	СС	ЖС
ЕВ (емоц. висн.)	—					
ДП (деперсонал.)	0,64**	—				
РТ (реакт. трив.)	0,58**	0,41**	—			
ОТ (особист. трив.)	0,63**	0,47**	0,71**	—		
СС (сприйн. стрес)	0,72**	0,53**	0,65**	0,68**	—	
ЖС (життєстійк.)	-0,61**	-0,44**	-0,52**	-0,57**	-0,59**	—

Примітка. ** – кореляція значуща на рівні $p < 0,01$.

Кореляційний аналіз виявив систему статистично значущих зв'язків між усіма досліджуваними змінними (табл. 3.3). Найсильніший позитивний зв'язок зафіксовано між емоційним виснаженням та сприйнятим стресом ($r = 0,72$, $p < 0,01$), що підтверджує центральну роль суб'єктивного переживання стресу в механізмі розвитку виснаження. Особистісна тривожність також тісно пов'язана з емоційним виснаженням ($r = 0,63$, $p < 0,01$), при тому що реактивна тривожність демонструє дещо слабший, але все ще значущий зв'язок ($r = 0,58$, $p < 0,01$).

Життєстійкість закономірно продемонструвала зворотні зв'язки з усіма показниками неблагополуччя. Найсильніший від'ємний зв'язок встановлено між життєстійкістю та емоційним виснаженням ($r = -0,61$, $p < 0,01$), що підтверджує захисну функцію життєстійкості як особистісного ресурсу. Значущим виявився також зворотний зв'язок між життєстійкістю та сприйнятим стресом ($r = -0,59$, $p < 0,01$), що свідчить про здатність життєстійких осіб інтерпретувати стресові події як менш загрозливі.

Аналіз взаємозв'язків між компонентами життєстійкості та шкалами вигорання дозволив виявити диференційований характер захисної функції окремих субшкал. Залученість продемонструвала найсильніший зворотний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,58$), що логічно пояснюється тим, що

відчуття причетності до подій та здатність знаходити в них сенс безпосередньо протидіє відчуттю емоційного спустошення. Контроль корелював із виснаженням дещо слабше ($r = -0,51$), але продемонстрував найсильніший зв'язок із реактивною тривожністю ($r = -0,56$), що цілком очікувано: переконаність у здатності впливати на ситуацію знижує інтенсивність тривожних реакцій на конкретні стресори. Прийняття ризику виявилось найслабше пов'язаним із показниками виснаження ($r = -0,39$), однак продемонструвало значущий зв'язок зі сприйнятим стресом ($r = -0,44$), що вказує на роль толерантності до невизначеності у зниженні суб'єктивного стресового навантаження.

Окремий інтерес становить аналіз зв'язку між формою навчання та показниками виснаження. Студенти дистанційної форми навчання ($n = 27$) продемонстрували дещо вищий рівень емоційного виснаження за MBI ($M = 26,4$) порівняно з денними студентами ($M = 23,8$), хоча відмінність не досягла статистичної значущості ($p = 0,11$). Натомість за шкалою деперсоналізації студенти денної форми показали вищі бали ($M = 11,1$ проти $8,8$, $p = 0,04$), що може свідчити про те, що безпосередній контакт із одногрупниками та викладачами в умовах хронічного стресу парадоксально підвищує ризик емоційного дистанціювання як захисного механізму.

Між рівнем емоційного виснаження та академічною успішністю (за самооцінкою респондентів) також виявлено значущий зворотний зв'язок ($r = -0,47$, $p < 0,01$). Студенти з високим виснаженням частіше повідомляли про зниження успішності, пропуски занять, неможливість зосередитися на навчальному матеріалі та відкладання виконання завдань. У бесідах вони описували специфічний «замкнене коло»: виснаження знижує продуктивність, низька продуктивність породжує почуття провини та невідповідності, а провини, у свою чергу, посилює виснаження. Розірвати таке коло без зовнішньої підтримки виявляється надзвичайно складним.

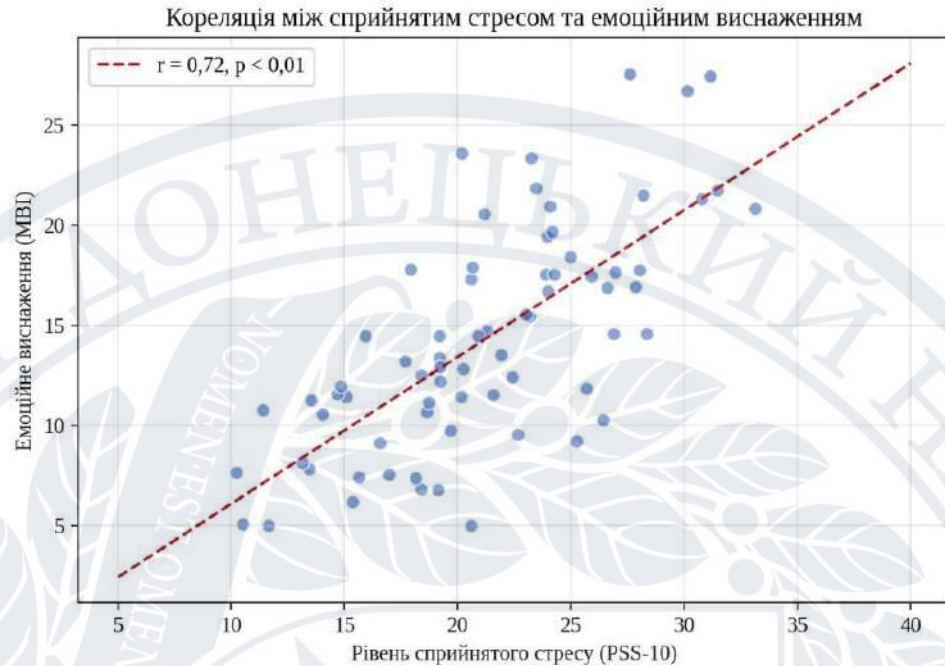


Рис. 3.6. Кореляція між сприйнятим стресом та емоційним виснаженням

Графічне зображення кореляції між сприйнятим стресом та емоційним виснаженням (рис. 3.6) наочно ілюструє лінійний характер зв'язку: зі зростанням інтенсивності суб'єктивного стресу пропорційно зростає і рівень емоційного виснаження. Лінія регресії підтверджує помірно-сильний позитивний зв'язок із коефіцієнтом кореляції $r = 0,72$.

Таблиця 3.4

Порівняння психологічних показників студентів з високим та низьким рівнями емоційного виснаження

Показник	Високе ЕВ (n=25) M±SD	Низьке ЕВ (n=15) M±SD	t	p	d Коена
Реактивна тривожність	48,2±8,4	28,1±6,3	8,12	<0,001	2,71
Особистісна тривожність	52,6±7,9	32,4±7,1	8,37	<0,001	2,69
Сприйнятий стрес	31,4±4,2	14,7±4,6	11,85	<0,001	3,79

Життєстійкість (заг.)	48,3±12,1	82,5±14,7	-7,94	<0,001	2,54
Залученість	18,2±5,8	33,4±6,3	-7,86	<0,001	2,51
Контроль	17,1±4,9	28,7±5,8	-6,72	<0,001	2,16
Прийняття ризику	13,0±4,1	20,4±4,5	-5,37	<0,001	1,72

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента між групами студентів із високим ($n = 25$) та низьким ($n = 15$) рівнями емоційного виснаження виявив статистично значущі відмінності за всіма дослідженими параметрами (табл. 3.4). Студенти з високим виснаженням характеризуються достовірно вищою реактивною та особистісною тривожністю, інтенсивнішим переживанням стресу та значно нижчими показниками життєстійкості. Розмір ефекту (d Коена) для всіх порівнянь перевищує значення 1,5, що свідчить про практично значущі відмінності великого масштабу.

Особливо показовою є різниця за показником сприйнятого стресу ($d = 3,79$), яка вказує на те, що студенти з високим виснаженням перебувають у принципово іншій «стресовій реальності» порівняно з тими, хто зберігає емоційну стійкість. Аналогічно, загальна життєстійкість у групі з високим виснаженням виявилась майже вдвічі нижчою (48,3 проти 82,5), що підкреслює роль внутрішніх ресурсів як буфера проти кумулятивного стресового впливу.



Рис. 3.7. Порівняння психологічних профілів груп з різним рівнем виснаження

Радарна діаграма (рис. 3.7) наочно демонструє контрастність психологічних профілів двох груп. Студенти з високим рівнем виснаження формують «розширений» профіль за негативними показниками (тревожність, стрес, неадаптивні копінги) та «звужений» – за ресурсними (залученість, контроль). Протилежна картина спостерігається у групі з низьким виснаженням. Такий візуальний контраст переконливо ілюструє системний характер взаємозв'язку досліджених чинників.

Таблиця 3.5

Розподіл типів копінг-стратегій у групах з різним рівнем виснаження (%)

	Когнітивні		Емоційні		Поведінкові	
Тип стратегії	Високе ЕВ	Низьке ЕВ	Високе ЕВ	Низьке ЕВ	Високе ЕВ	Низьке ЕВ

Адаптивні	24,0	60,0	12,0	46,7	20,0	53,3
Відносно адаптивні	28,0	26,7	28,0	40,0	28,0	33,3
Неадаптивні	48,0	13,3	60,0	13,3	52,0	13,3

Аналіз розподілу копінг-стратегій у групах із різним рівнем виснаження (табл. 3.5) продемонстрував різючі відмінності. У групі з високим виснаженням неадаптивні стратегії домінують в усіх трьох сферах: когнітивній (48,0%), емоційній (60,0%) та поведінковій (52,0%). У той самий час, студенти з низьким виснаженням переважно обирають адаптивні копінги: 60,0% – у когнітивній, 46,7% – в емоційній та 53,3% – у поведінковій сферах.

Якісний аналіз бесід поглибив розуміння отриманих кількісних результатів. Респонденти з високим рівнем виснаження описували свій стан метафорами «внутрішнього спустошення», «емоційної глухоти», «відчуття нескінченного марафону без фінішу». Характерним було поєднання гіперпильності (постійного моніторингу новин, тривожного очікування повітряних тривог) із відчуттям безпорадності перед масштабом подій. Натомість студенти з нижчим рівнем виснаження частіше згадували конкретні стратегії підтримки – регулярне спілкування з однолітками, волонтерську діяльність, фізичну активність та свідоме обмеження медіаспоживання.

Узагальнюючи результати параграфа, слід зазначити, що емоційне виснаження студентської молоді в умовах війни зумовлюється комплексом взаємопов'язаних чинників, серед яких найпотужнішими предикторами виступають рівень сприйнятого стресу та особистісна тривожність, тоді як життєстійкість та адаптивні копінг-стратегії виконують захисну функцію. Отримані дані повністю підтверджують вихідну гіпотезу про полідетермінованість досліджуваного феномену.

Обмеження проведеного дослідження слід враховувати при інтерпретації результатів. По-перше, вибірка обмежена студентами однієї спеціальності одного закладу вищої освіти, що звужує можливості узагальнення висновків

на ширшу студентську популяцію. По-друге, кореляційний дизайн дослідження не дозволяє робити каузальні висновки про причинно-наслідкові зв'язки між чинниками та емоційним виснаженням – встановлені зв'язки мають асоціативний характер. По-третє, використання самозвітних методик створює ризик спотворення результатів внаслідок соціальної бажаності, суб'єктивних інтерпретацій тверджень та ретроспективних помилок пам'яті. Зазначені обмеження, втім, є типовими для досліджень подібного дизайну і не знижують цінності отриманих результатів для розуміння механізмів емоційного виснаження в умовах воєнного стресу.

Подальші дослідження у даному напрямку можуть бути зосереджені на кількох ключових аспектах. Лонгітудне дослідження дозволило б відстежити динаміку емоційного виснаження студентів протягом навчального року та встановити, чи відбувається природне відновлення під час канікул, чи виснаження набуває хронічного характеру. Розширення вибірки за рахунок студентів технічних, медичних та гуманітарних спеціальностей дало б змогу порівняти профілі виснаження залежно від характеру навчальної діяльності. Апробація запропонованої програми психологічної підтримки у форматі рандомізованого контрольованого дослідження є необхідним наступним кроком для підтвердження її ефективності. Також перспективним є вивчення ролі соціальних мереж та медіаспоживання як модераторів зв'язку між воєнним стресом та емоційним виснаженням, зважаючи на те, що інформаційне перевантаження неодноразово згадувалось респондентами як суттєвий стресогенний фактор.

3.2. Психологічні рекомендації щодо профілактики емоційного виснаження студентської молоді в умовах війни

Емпіричні результати, отримані у попередньому параграфі, дозволяють сформулювати науково обґрунтовані рекомендації, спрямовані на зниження ризику та пом'якшення проявів емоційного виснаження у студентів, які

навчаються в умовах воєнного часу. Рекомендації адресовано трьома цільовим групам: безпосередньо студентам, викладачам та адміністрації закладів вищої освіти, а також працівникам психологічних служб університетів. Такий триступеневий підхід зумовлений тим, що профілактика виснаження не може бути ефективною виключно на індивідуальному рівні – необхідне системне підтримуюче середовище.

Для самих студентів першочерговою є робота з усвідомленням власного емоційного стану. Результати дослідження засвідчили, що значна частина респондентів із високим рівнем виснаження не ідентифікувала свій стан як проблемний, сприймаючи хронічну втому та емоційну тупість як «нормальну» реакцію на війну. Тому рекомендується регулярне самоспостереження з використанням простих інструментів – щоденника настрою, шкали суб'єктивного благополуччя чи коротких скринінгових анкет. Раннє виявлення ознак виснаження – зниження мотивації, порушення сну, дратівливість, відчуття безглуздості навчання – дає змогу вчасно вжити заходів, поки стан не набув хронічного характеру.

Оскільки сприйнятий стрес виявився найсильнішим предиктором виснаження, управління стресовим навантаженням має стати пріоритетною стратегією. Рекомендовано обмежити споживання новинного контенту до двох-трьох визначених проміжків на день, відмовитися від перегляду воєнних новин перед сном, використовувати техніки «заземлення» під час гострих тривожних станів (зокрема, метод «5-4-3-2-1» для повернення уваги до актуального моменту). Фізична активність, навіть помірна, виступає дієвим буфером проти кумулятивного стресу, тому студентам варто інтегрувати рухову активність у щоденний розпорядок.

Зважаючи на те, що неадаптивні емоційні копінги (придушення емоцій, самозвинувачення) домінували серед студентів із високим виснаженням, рекомендовано розвивати навички емоційної саморегуляції. Написання експресивних текстів за методом Дж. Пеннебейкера, практики усвідомленості (mindfulness) та дихальні вправи допомагають знизити інтенсивність

негативних емоцій без їх придушення. Студентам із вираженою тенденцією до самозвинувачення може бути корисним ведення щоденника самоспівчуття, в якому вони фіксують ситуації самокритики та формулюють альтернативні, більш збалансовані оцінки.

Для викладачів та адміністрації закладів вищої освіти принциповою є гнучкість навчального процесу. В умовах, коли студенти переживають повітряні тривоги, вимушені переїзди, втрату близьких та хронічну невизначеність, жорсткі академічні вимоги посилюють відчуття безпорадності. Рекомендовано впровадити систему гнучких дедлайнів, запропонувати альтернативні форми оцінювання, зменшити кількість одночасних навчальних завдань. Викладачі мають бути інформовані про ознаки емоційного виснаження та знати, до кого скерувати студента у разі виявлення тривожних симптомів.

Психологічним службам університетів рекомендовано організувати регулярний скринінг емоційного стану студентів із використанням коротких валідизованих інструментів (наприклад, PSS-10 або PHQ-9). Групові інтервенції – підтримуючі групи, тренінги стресостійкості, воркшопи з управління часом та емоціями – є більш ефективними з точки зору охоплення, ніж виключно індивідуальне консультування. Для студентів-ВПО доцільно створити окремий напрямок підтримки, який враховуватиме специфіку їхнього досвіду.

Розвиток навичок соціальної підтримки заслуговує окремої уваги серед рекомендацій. Результати дослідження показали, що студенти з низьким рівнем виснаження значно частіше повідомляли про наявність стабільної мережі підтримки – близьких друзів, членів сім'ї, одногрупників, з якими вони регулярно діляться переживаннями. У той самий час, студенти з високим виснаженням часто описували стан соціальної ізоляції – не фізичної (більшість підтримувала контакти), а емоційної: відчуття, що їхні переживання не знаходять відгуку, що скаржитися «немає сенсу, бо всім погано», що просити допомогу – ознака слабкості. Подолання такої «емоційної ізоляції» вимагає

цілеспрямованої роботи: рекомендовано ініціювати групи взаємопідтримки серед студентів, створювати безпечні простори для обміну досвідом, навчати навичкам емпатійного слухання та конструктивного зворотного зв'язку.

Рекомендації щодо організації навчального процесу базуються не лише на результатах кількісного аналізу, а й на тематичних категоріях, виділених у ході бесід. Студенти неодноразово підкреслювали, що найбільшим джерелом академічного стресу є не складність матеріалу, а невизначеність – нечіткі критерії оцінювання, раптові зміни розкладу, суперечливі вимоги різних викладачів. В умовах, коли зовнішнє середовище і без того сповнене непередбачуваності, навчальний простір має виконувати компенсаторну функцію стабільності. Тому рекомендовано максимально чітко формулювати очікування від студентів, заздалегідь публікувати графіки завдань та критерії оцінювання, уникати раптових змін без попередження.

Формування культури відкритого обговорення психологічного благополуччя в академічному середовищі є не менш значущим, ніж впровадження конкретних інтервенцій. Стигматизація психологічних труднощів залишається серйозним бар'єром для звернення по допомогу. Близько 60% респондентів із високим виснаженням зазначили, що ніколи не зверталися до психолога університету, причому головною причиною називали не відсутність потреби, а побоювання бути «відміченим» або сприйнятим як «неспроможний». Подолання стигми потребує системних зусиль: проведення психоосвітніх заходів для всіх учасників освітнього процесу, публічного обговорення теми ментального здоров'я адміністрацією, залучення успішних випускників до відвертих розмов про власний досвід подолання труднощів.

Інтеграція елементів психогігієни безпосередньо у навчальний процес може стати ефективним профілактичним інструментом. Йдеться про включення коротких практик усвідомленості (3–5 хвилин) на початку онлайнзанять, регулярних «емоційних перевірок» у формі анонімних опитувань, створення «кімнат тиші» у навчальних корпусах для відновлення між заняттями. Такі мікроінтервенції не потребують значних ресурсів, але

формують середовище, в якому турбота про емоційний стан є нормою, а не винятком. Зарубіжний досвід університетів Великої Британії та Канади засвідчує ефективність подібних «вбудованих» підходів до підтримки ментального здоров'я студентів.

Робота з відчуттям сенсу та мети в умовах війни становить ще один критичний напрямок профілактики. Більшість респондентів із високим виснаженням зазначали, що навчання втратило для них суб'єктивну значущість на тлі воєнних подій: «яке значення має курсова робота, коли гинуть люди?». Такий екзистенційний конфлікт неможливо вирішити простими мотиваційними інтервенціями. Натомість рекомендовано допомагати студентам інтегрувати навчання у ширший контекст відновлення та розбудови – усвідомити, що здобуття освіти, зокрема психологічної, є внеском у майбутнє країни, актом спротиву руйнуванню нормального життя. Логотерапевтичний підхід В. Франкла, який акцентує здатність людини знаходити сенс навіть у страждання, може виявитися продуктивним підґрунтям для такої роботи.

Окремі рекомендації стосуються студентів зі статусом внутрішньо переміщених осіб, які, як засвідчило дослідження, перебувають у зоні підвищеного ризику. Для таких студентів рекомендовано створити спеціалізовані групи підтримки, де вони зможуть обговорити специфічні проблеми адаптації на новому місці, ностальгію за домом, переживання втрати звичного середовища. Важливим є також сприяння побудові нових соціальних зв'язків на місці переміщення – через студентське самоврядування, волонтерські ініціативи, спортивні та культурні заходи. Почуття належності до нової спільноти є потужним антидотом проти емоційної ізоляції, яка посилює виснаження.

3.3. Програма психологічної підтримки студентів для зниження емоційного виснаження

На основі результатів емпіричного дослідження розроблено програму психологічної підтримки, мета якої полягає у зниженні рівня емоційного виснаження студентської молоді через розвиток адаптивних копінг-стратегій, зміцнення компонентів життестійкості та формування навичок ефективного управління стресом. Програма розрахована на 10 групових занять тривалістю 90 хвилин кожне і передбачає роботу в групах по 10–12 осіб. Періодичність зустрічей – двічі на тиждень протягом п'яти тижнів.

Теоретичним підґрунтям програми слугують когнітивно-поведінковий підхід (зокрема, модель стрес-копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкмана), концепція життестійкості С. Мадді та елементи третьої хвилі когнітивно-поведінкової терапії – терапії прийняття та відповідальності (АСТ) та практики усвідомленості (MBSR). Поєднання зазначених підходів зумовлене результатами дослідження: когнітивна сфера респондентів виявилась відносно збереженою (переважання адаптивних когнітивних копінгів), тоді як емоційна регуляція потребує посилення, що вимагає інтервенцій, орієнтованих не лише на зміну думок, а й на трансформацію ставлення до власних переживань.

Перший тематичний блок (заняття 1–3) присвячено психоосвіті та самодіагностиці. Учасники отримують інформацію про природу емоційного виснаження, його відмінність від звичайної втоми, ознаки та динаміку розвитку. Проводиться самодіагностика за скороченою версією MBI, обговорення результатів у групі. Формується навичка самоспостереження: учасники починають вести щоденник емоційного стану, фіксуючи ключові стресори, реакції та способи подолання. Заняття будуються інтерактивно – із використанням рольових ігор, роботи в парах та групових дискусій.

Другий блок (заняття 4–6) зосереджений на розвитку навичок управління стресом та емоційної регуляції. Учасники опановують дихальні техніки (діафрагмальне дихання, метод 4-7-8), прогресивну м'язову релаксацію за Е. Джекобсоном, практику «body scan». Окреме заняття присвячено роботі з тривогою в умовах невизначеності: учасники вчаться розрізняти продуктивну та непродуктивну тривогу, застосовувати техніку «коло впливу» для

фокусування на контрольованих аспектах ситуації. Вводяться елементи АСТ – вправи на «дефузію» з тривожними думками та прийняття негативних емоцій без боротьби з ними.

Третій блок (заняття 7–9) орієнтований на зміцнення життєстійкості та соціальних зв'язків. Заняття включають вправи на пошук сенсу в складних ситуаціях (логотерапевтичний підхід), формування «карти ресурсів» (внутрішніх та зовнішніх джерел підтримки), тренування навичок ефективної комунікації та прохання про допомогу. Групова робота на зміцнення почуття залученості передбачає спільне планування мінімальних щоденних дій, які допомагають відчувати причетність до значущих подій. Учасники обговорюють стратегії підтримки контролю через мікрорішення – невеликі, але свідомі кроки в повсякденному житті.

Десяте заняття є підсумковим: учасники презентують індивідуальні плани підтримки емоційного здоров'я, складені впродовж програми, обмінюються зворотним зв'язком, проходять повторну діагностику за PSS-10 та шкалою емоційного виснаження MBI для оцінки ефективності програми. Кожен учасник отримує роздатковий матеріал із описом опрацьованих технік та алгоритмом дій у кризових ситуаціях.

Методичне забезпечення програми включає робочий зошит учасника, в якому зібрано всі вправи, техніки та матеріали для самостійної роботи між заняттями. Кожне заняття завершується домашнім завданням, спрямованим на закріплення набутих навичок у повсякденному житті. Наприклад, після заняття з дихальних технік учасники отримують завдання застосувати опрацьовані вправи під час наступної повітряної тривоги або у момент загострення тривоги і зафіксувати результат у щоденнику. Такий підхід забезпечує трансфер навичок із тренінгового простору в реальне життя, що є необхідною умовою сталого ефекту програми.

Кожне заняття програми побудоване за єдиною структурою, що забезпечує передбачуваність та знижує тривогу учасників. Заняття

починається з «кола привітання» (10 хвилин), де кожен учасник коротко описує свій емоційний стан за допомогою метафори або образу. Далі – обговорення домашнього завдання (15 хвилин), де учасники діляться досвідом застосування вивчених технік у реальному житті. Основна частина (45 хвилин) включає теоретичний міні-блок та практичні вправи. Завершує заняття рефлексія (15 хвилин) та постановка домашнього завдання (5 хвилин). Така послідовність забезпечує поступове занурення у роботу, чергування когнітивного та емоційного навантаження, а також м'який вихід із терапевтичного простору.

Для оцінки динаміки стану учасників протягом програми використовується «термометр виснаження» – візуально-аналогова шкала від 0 до 10, яку кожен учасник заповнює на початку та наприкінці кожного заняття. Збір даних за «термометром» дозволяє відстежувати як індивідуальну динаміку, так і загальний тренд у групі, а також оперативно виявляти учасників, чий стан погіршується, для надання додаткової підтримки. Крім того, проміжна діагностика за скороченою версією PSS-4 проводиться після п'ятого заняття для моніторингу ефективності програми «на ходу» та можливої корекції змісту наступних занять.

Адаптація програми до онлайн-формату передбачає використання інтерактивних платформ із можливістю створення «кімнат для малих груп» (breakout rooms), спільних електронних дошок (Miro, Jamboard) для групових вправ та захищених чатів для щоденного обміну досвідом між заняттями. Онлайн-формат, попри обмеження у сфері невербальної комунікації, має низку переваг: доступність для студентів із різних регіонів, можливість участі з дому у комфортних умовах, збереження запису занять для повторного перегляду (за згодою всіх учасників). Практика показує, що якість групової динаміки в онлайн-групах може бути порівнянною з очними групами за умови грамотної модерації та дотримання правил групової взаємодії.

Залучення до проведення програми студентів-психологів старших курсів як ко-фасилітаторів несе подвійну користь. З одного боку, студентистаршокурсники набувають практичного досвіду групової роботи, що

є невід'ємною частиною їхньої професійної підготовки. З іншого боку, для учасників програми присутність «рівного» – такого ж студента, хоч і більш підготовленого – знижує психологічний бар'єр відкритості та сприяє формуванню атмосфери довіри. Підготовка ко-фасилітаторів передбачає проходження ними повної програми як учасників, а потім – додатковий навчальний модуль з основ групової фасилітації, етики групової роботи та кризового реагування.

Впровадження програми у навчальний процес можливе кількома шляхами. Найбільш органічним є включення програми як факультативного курсу з присвоєнням кредитів ЄКТС, що підвищує мотивацію студентів до участі та легітимізує час, витрачений на заняття. Альтернативний варіант – реалізація програми через психологічну службу університету як позанавчальна ініціатива. Незалежно від організаційної форми, необхідною є підтримка адміністрації закладу, яка забезпечує доступ до приміщень чи технічних платформ, а також інформування студентів про можливість участі через офіційні канали комунікації.

Критерії ефективності програми визначаються за допомогою порівняння показників вхідної та вихідної діагностики за трьома ключовими параметрами: рівень емоційного виснаження (шкала MBI), інтенсивність сприйнятого стресу (PSS-10) та розподіл копінг-стратегій (методика Хайма). Програма вважається ефективною, якщо за результатами повторного тестування спостерігається статистично значуще зниження показників виснаження та стресу, а також збільшення частки адаптивних копінг-стратегій щонайменше на 15–20%. Додатковим критерієм є суб'єктивна оцінка учасників, яка збирається за допомогою анонімної анкети зворотного зв'язку після кожного заняття та наприкінці програми.

Обмеження програми необхідно усвідомлювати ще до її впровадження. По-перше, групова форма роботи не замінює індивідуальну психотерапію для студентів із клінічно вираженими симптомами посттравматичного стресового розладу, депресії чи інших психічних порушень – такі учасники мають бути

скеровані до фахівця. По-друге, ефективність програми може знижуватися у разі ескалації бойових дій, коли інтенсивність зовнішніх стресорів перевищує ресурси копіngu. По-третє, онлайн-формат проведення, хоча й забезпечує доступність, обмежує можливості невербальної комунікації та групової динаміки, що є суттєвим недоліком для терапевтичної групової роботи.

Перспективи розвитку програми полягають у створенні її скороченої версії (5 занять) для масового впровадження та розширеної версії (15–20 занять) для студентів з високим рівнем виснаження. Також доцільним є розроблення модулю для підготовки тьюторів – студентів-старшокурсників, які пройшли повну програму і можуть виступати фасилітаторами груп взаємопідтримки. Залучення рівних (peer support) є доказово ефективною стратегією у програмах психологічної підтримки молоді, оскільки знижує бар'єр звернення по допомогу та підвищує довіру до інтервенції.

Очікувані результати програми включають зниження показників емоційного виснаження та сприйнятого стресу, збільшення частки адаптивних копінг-стратегій (насамперед в емоційній сфері), зростання показників життєстійкості, зокрема компонентів контролю та прийняття ризику, а також формування у студентів стійких навичок самодопомоги та взаємопідтримки.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило встановити систему взаємопов'язаних психологічних чинників, що зумовлюють емоційне виснаження студентської молоді в умовах воєнного часу. На підставі теоретичного аналізу та емпіричних результатів сформульовано наступні висновки.

Отримані результати мають не лише наукове, а й прикладне значення для організації психологічної підтримки студентської молоді в умовах воєнного часу. Виявлення найпотужніших предикторів виснаження – сприйнятого стресу та особистісної тривожності – дозволяє точніше планувати превентивні

інтервенції, зосереджуючи зусилля на управлінні стресовим навантаженням та формуванні адаптивних стратегій емоційної регуляції. Захисна роль життєстійкості підтверджує доцільність включення програм розвитку резилієнтності у систему психологічного супроводу студентів.

Практичне значення роботи полягає також у тому, що розроблена програма психологічної підтримки може бути адаптована для закладів вищої освіти різного профілю. Принципи, покладені в її основу – психоосвіта, розвиток навичок саморегуляції, зміцнення соціальних зв'язків та формування осмисленого ставлення до навчання в умовах кризи – мають універсальний характер і можуть бути конкретизовані залежно від специфіки аудиторії та доступних ресурсів. Це можна в загальні висновки

Теоретичний аналіз засвідчив, що емоційне виснаження студентів під час війни є полідетермінованим станом, який формується на перетині особистісних, ситуативних та соціальних чинників. Воєнний контекст створює безпрецедентне стресове навантаження, що якісно відрізняється від мирного часу за інтенсивністю, тривалістю та неконтрольованістю стресорів.

Емпіричне дослідження на вибірці з 70 студентів Донецького національного університету імені Василя Стуса засвідчило, що більшість респондентів (78,6%) перебувають на середньому або високому рівні емоційного виснаження за шкалою MBI. Середній рівень сприйнятого стресу за PSS-10 становив 25,3 бали, що відповідає зоні підвищеного стресу. Понад половини учасників (51,4%) демонструють високу особистісну тривожність за шкалою Спілбергера–Ханіна, а загальний показник життєстійкості знаходиться на нижній межі середнього рівня (62,4 бали).

Встановлено, що найпотужнішими предикторами емоційного виснаження є рівень сприйнятого стресу ($r = 0,72$) та особистісна тривожність ($r = 0,63$). Життєстійкість виконує захисну функцію, демонструючи зворотний зв'язок із виснаженням ($r = -0,61$). Порівняння груп із високим та низьким

рівнями виснаження за t-критерієм Стюдента підтвердило статистичну значущість відмінностей за всіма дослідженими параметрами ($p < 0,001$).

Аналіз копінг-стратегій виявив, що у групі з високим виснаженням переважають неадаптивні стратегії в усіх сферах, з особливо вираженим домінуванням неадаптивних емоційних копінгів (60,0%), тоді як у групі з низьким виснаженням домінують адаптивні стратегії. Статус внутрішньо переміщеної особи є додатковим фактором ризику: студенти-ВПО продемонстрували значуще вищий рівень стресу та нижчу життєстійкість.

Розроблено науково обґрунтовані рекомендації та програму психологічної підтримки студентів, що включає 10 групових занять, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій, зміцнення компонентів життєстійкості та формування навичок управління стресом. Програма інтегрує когнітивно-поведінковий підхід, елементи АСТ та практики усвідомленості, що відповідає виявленому профілю потреб студентів.

Гіпотеза дослідження про полідетермінованість емоційного виснаження підтвердилась повністю. Емоційне виснаження студентської молоді під час війни зумовлюється не окремим ізольованим фактором, а комплексом взаємопов'язаних чинників – тривожністю, сприйнятим стресом, рівнем життєстійкості, характером копінг-стратегій та безпосереднім впливом воєнних подій. Перспективи подальших досліджень полягають у лонгітудному вивченні динаміки виснаження, апробації запропонованої програми підтримки та розширенні вибірки за рахунок студентів інших спеціальностей та регіонів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асєєва Ю. О., Возний Д. В., Волинчук Т. І. Психічне здоров'я молоді в умовах війни: результати психодіагностики та терапевтичних інтервенцій. Ментальне здоров'я. 2024. № 3. С. 19–25.

2. Асонов Д. Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. Психосоматична медицина та загальна практика. 2021. С. 1–14. URL: <https://www.researchgate.net/publication/351619173>
3. Балашов Е. М. Психологічні механізми саморегуляції навчальної діяльності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2019. Вип. 9. С. 46–51.
4. Бех Н. П. Синдром емоційного вигорання особистості студента-психолога в умовах воєнного стану : кваліфікаційна робота магістра : спец. 053 Психологія / наук. кер. В. В. Вишньовський. Тернопіль : ТНТУ ім. І. Пулюя, 2024. 86 с.
5. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Психологічні особливості стресостійкості представників різних типів професій. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2019. Т. 3. С. 43–49.
6. Борисенко З. Особливості прояву та причини виникнення емоційного вигорання студентської молоді. Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія. 2018. Вип. 43. С. 25–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2018_43_4
7. Борюшкіна О. В., Твердохвалова Ю. Л. Адаптація студентів до навчання в умовах війни. Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психолог. форуму (м. Харків, 26 квіт. 2024 р.). Харків : ХНУВС, 2024. С. 56–61.
8. Вигорання на роботі: причини, ознаки та способи подолання. МОЗ України. 2025. URL: <https://moz.gov.ua/uk/vigorannya-na-roboti-prichini-oznaki-tasposobi-podolannya>
9. Галан Л., Журавльова О., Кульчицька А. Концептуалізація поняття професійного вигорання у науковій літературі. Психологічні перспективи. Луцьк, 2024. Вип. 44. С. 38–51.

- 10.Гордієнко-Митрофанова І. В., Бречка О. А., Саута С. Л. Психологічна стійкість особистості в умовах пандемії COVID-19. Психологічний часопис. 2021. Т. 7, № 2. С. 18–27.
- 11.Гребенюк О. Емоційне вигорання у студентів: дослідження. Київ : Видавництво «Нова книга», 2021. С. 50–65.
- 12.Громова Т. Емоційне вигорання у студентів: причини та наслідки. Житомир : Видавництво «Полісся», 2023. С. 88–99.
- 13.Давидов Н. А., Амінов І. І. Психологія в професійній діяльності. 2017. URL: <https://dokumen.pub/9785392217618.html>
- 14.Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
- 15.Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л. В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. Молодий вчений. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92.
- 16.Ковач Д. В. Психологічні особливості емоційного вигорання студентів ЗВО в умовах війни. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/18969/1/zm2%20241-242.pdf>
- 17.Коваленко І. Психологічні аспекти вигорання у студентів. Львів : Видавництво «Літера», 2022. С. 23–39.
- 18.Кононенко О. І. Вплив перфекціонізму особистості на виникнення емоційного вигорання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2(1). С. 81–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2014_2%281%29_16
- 19.Корженко В. О., Жук А. М., Асєєва Ю. О. Тривожно-депресивні розлади та їх вплив на ментальне здоров'я в умовах війни. Ментальне здоров'я. 2024. № 2. С. 45–49.

20. Лаврова М. Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. 2014. Т. 19, Вип. 2. С. 194–202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_2_23
21. Лисенко І. Психологічні аспекти вигорання у студентів-психологів. Київ : Видавництво «Наукова думка», 2021. С. 20–35.
22. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 10. С. 105–112. DOI: 10.30970/ps.2021.10.15.
23. Лящ О. П., Яцюк М. В., Кашараба І. О., Шимон К. О. Теоретична модель професійного вигорання педагогів закладу інтернатного типу. Габітус. 2020. Вип. 20. С. 245–250. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2020_20_46
24. Морочило Н. М. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. Вісник Дніпропетровського національного університету імені В. Стуса. 2020. № 12. Т. 1. С. 237–241.
25. Мосол Н. Емоційне вигорання. Київ, 2020. 39 с.
26. Наугольник Л. Б., Чепіль М. М. Аналіз професійно-психологічного профілю особистості працівників служби психологічного забезпечення органів внутрішніх справ. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2015. Вип. 1. С. 194–203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2015_1_23
27. Остапенко К. О. Психологічні особливості емоційного вигорання студентів в умовах війни : бакалавр. диплом. робота : спец. 053 Психологія / наук. кер. А. В. Тімакова ; КНЕУ ім. В. Гетьмана. Київ, 2023. 63 с. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/items/4c312f41-7266-4310-af1f-c5a849ad19e2>
28. Павлюк М. М., Журавська Д. С., Клімишина Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. 2018. № 18.11. С. 226–244.

29. Паламар Б. І., Грузєва Т. С., Паламар С. П. та ін. Ризик формування синдрому емоційного вигорання у студентів з точки зору громадського здоров'я. Клінічна та профілактична медицина. 2020. № 3 (12). С. 12–18.
30. Прокопенко О. А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія. 2025. № 7. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-7-10-01/2025-7-10-01>
31. Руденок А. І., Данчук Ю. П., Ромасюкова А. В. Профілактика професійного вигорання як чинник збереження психічного здоров'я фахівців. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Т. 34, Вип. 5. С. 58–62.
32. Савченко О. Психологія стресу. Харків : Видавництво «Фоліо», 2020. С. 130–145.
33. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. № 27. С. 77–81.
34. Сидоренко О. Адаптація особистості в умовах змін. Львів : Видавництво «Літера», 2020. С. 78–90.
35. Стаднюк Л. А., Давидович О. В., Приходько В. Ю., Олійник М. В., Ширяєва М. І. Синдром емоційного вигорання: фактори, що сприяють його виникненню і попередженню. Вісник наукових досліджень. 2017. № 1. С. 145–149.
36. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. Молодь і ринок. 2022. № 5. С. 76–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2022_5_16
37. Степаненко Т. Психологічні наслідки війни для молоді. Харків : Видавництво «Фоліо», 2020. С. 80–95.
38. Сухомлин В. Адаптація студентів до умов війни. Харків : Видавництво «Фоліо», 2023. С. 15–30.
39. Тимошук О. В. Психологічні аспекти розвитку емоційного вигорання серед учнів та студентів сучасних навчальних закладів різних типів. Серія

- «Європейські полікультурні цінності: історичний та життєвий досвід». 2019. № 48. Т. 4. С. 54–59.
40. Тищенко Р. Емоційний інтелект та вигорання. Київ : Видавництво «Торсінг», 2023. С. 22–37.
 41. Ткаченко І. Психологія команди: теорія та практика. Харків : Видавництво «Фоліо», 2021. С. 102–115.
 42. Усик С. В. Психологічні аспекти емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти в умовах війни : кваліфікаційна робота бакалавра : спец. 053 Психологія / наук. кер. Т. І. Дучимінська ; ВНУ ім. Лесі Українки. Луцьк, 2025. 54 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/27922>
 43. Федоренко А. С. Професійні особливості емоційного інтелекту клієнтів центру іноземних мов : кваліфікац. робота. Київ : Національний авіаційний університет, 2020. 101 с.
 44. Федченко А. Соціально-психологічні аспекти стресу. Київ : Видавництво «Нова книга», 2020. С. 65–80.
 45. Феленюк А. І. Особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів : кваліфікац. робота. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2020. 103 с.
 46. Хазратова Н. В. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. статей / упоряд. та відп. ред. Т. М. Титаренко. Львів, 2001.
 47. Хижняк А. А., Мирошніченко В. О., Костенко М. П. Вплив стресогенних факторів на психологічний стан та продуктивність навчальної діяльності студентів спеціальності Фізична культура і спорт в умовах війни. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. 2023. Вип. 3 (161). С. 149–154.
 48. Цимбалюк Л. Кризові ситуації та їх подолання. Чернівці : Видавництво «Букрек», 2022. С. 50–65.
 49. Шаповал Н. Кризова психологія та її аспекти. Київ : Видавництво «Торсінг», 2022. С. 25–40.

50. Шевчук О. Соціально-психологічні аспекти вигорання. Львів : Видавництво «Літера», 2022. С. 44–58.
51. Шкала прояву тривожності Тейлор. Тест. Психологія. URL: <https://vseosvita.ua/library/skala-proavu-trivoznosti-tejlor-371967.html>
52. Шостак І. Є. Емоційне вигорання у студентів вищих навчальних закладів як проблема сучасної освіти. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія. 2015. Вип. 226. С. 148–153.
53. Яворовська Л. М., Камишнікова Р. Ф., Поліванова О. Є., Яновська С. Г., Куделко С. М. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013.
54. Якимчук Б. Відчуження від навчання та емоційне вигорання студентів в умовах off-line навчання. Psychology Travelogs. 2023. № 3. С. 72–81. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-7>
55. Яковенко О. В. Емоційне вигорання студентів НаУКМА в умовах повномасштабної війни. Науково-практична конференція «Особистість у просторі проблем ХХІ століття» : програма і матеріали, 25 травня 2023 р., Київ / наук. кер. В. М. Чернобровкін ; НаУКМА. Київ : НаУКМА, 2023. С. 66–68. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/items/13bcf195-4e8f-4f34-a27fc64a96e82e7a>
56. Яременко Л. Кризова психологія. Київ : Видавництво «Нова книга», 2022. С. 45–60.
57. Abuejheisheh A. J. et al. Anxiety, depression, stress, and resilience among undergraduate nursing students at Al-Quds university: the impact of war started on October 7 in Palestine. BMC Nursing. 2024. No. 23. P. 1–11.
58. Bakker A., Demerouti E. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27732008/>

59. Chong L. Z., Foo L. K. Student Burnout: A Review on Factors Contributing to Burnout Across Different Student Populations. MDPI. 2024. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/2/170>
60. Chudzicka-Czupala A., Hao F., Hapon N. et al. Well-being of Ukrainian and Polish college students during the Russo-Ukrainian war and coping strategies as predictors of mental health disorders. *Critical Public Health*. 2025. DOI: 10.1080/09581596.2025.2460996.
61. Danyliuk I., Tokhtamysh O. Characteristics of war stress experienced by Ukrainians. *Ukrainian Psychological Journal*. 2024. No. 1 (21). DOI: 10.17721/upj.2024.1(21).2.
62. Korda M., Shulhai A., Shevchuk O. et al. Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: a crosssectional study. *Frontiers in Public Health*. 2025. Vol. 12. P. 1457026. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1457026.
63. Lee R. T., Ashforth B. E. On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 1990. Vol. 75, No. 6. P. 743–747. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.743>
64. Maslach Burnout Inventory – General Survey / L. T. De Beer, L. van der Vaart, M. Escaffi-Schwarz, H. De Witte, W. B. Schaufeli. *European Journal of Psychological Assessment*. 2024. URL: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/603.pdf>
65. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. URL: https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
66. Pinchuk I. et al. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025. P. 1–12.

67. Polyvianaia M., Yachnik Y., Fegert J. et al. Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. BMC Psychiatry. 2025. Vol. 25. DOI: 10.1186/s12888-025-06654-1.
68. Ponomarenko T., Spivak L., Khomchuk O., Tsypnniatova I. Professional burnout among English language female teachers in Ukrainian general secondary schools: do war time matter? Conhecimento & Diversidade, Niterói. 2024. No. 16 (43). P. 176–191.
69. Salih H. S. et al. Depression, stress and anxiety among Khartoum University students who stay in war-afflicted regions in Sudan 2024. BMC Psychiatry. 2025. No. 25. P. 1–11.
70. Shim T. The Impact of School Burnout on Life Satisfaction Among University Students: The Mediating Effects of Loneliness and Fear of Alienation. MDPI. 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/8/1083>
71. The association of personality traits and coping styles according to stress level / H. Afshar, H. Roohafza, A. Keshteli, M. Mazaheri, A. Feizi, P. Adibi. 2015. P. 353–358. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4468450/>
72. Zinchenko O. Analysis of studies of psychological peculiarities of student youth in the conditions of war. Technologies of Intellect Development. 2023. Vol. 7, No. 2. DOI: 10.31108/3.2023.7.

ДОДАТКИ

Додаток А Зведена таблиця результатів кореляційного аналізу між психологічними чинниками та компонентами емоційного вигорання (r Пірсона, n=70)

Змінна	ЕВ	ДП	РД	РТ	ОТ	СС
Емоц. виснаження (ЕВ)	—					

Деперсоналізація (ДП)	0,64**	—				
Ред. досягнень (РД)	0,48**	0,39**	—			
Реакт. тривожн. (РТ)	0,58**	0,41**	0,35**	—		
Особист. тривожн. (ОТ)	0,63**	0,47**	0,42**	0,71**	—	
Сприйн. стрес (СС)	0,72**	0,53**	0,46**	0,65**	0,68**	—
Життестійк. (заг.)	-0,61**	-0,44**	-0,38**	-0,52**	-0,57**	-0,59**
Залученість	-0,58**	-0,41**	-0,33**	-0,48**	-0,51**	-0,54**
Контроль	-0,51**	-0,37**	-0,35**	-0,56**	-0,49**	-0,52**
Прийняття ризику	-0,39**	-0,28*	-0,31**	-0,41**	-0,44**	-0,44**

Примітка. ** – кореляція значуща на рівні $p < 0,01$; * – кореляція значуща на рівні $p < 0,05$.
 ЕВ – емоційне виснаження; ДП – деперсоналізація; РД – редукція досягнень; РТ – реактивна тривожність; ОТ – особистісна тривожність; СС – сприйнятий стрес.

Додаток Б Порівняння показників емоційного виснаження за соціальнодемографічними характеристиками вибірки (t-критерій Стьюдента, $n=70$)

Характеристика	Група 1 M±SD	Група 2 M±SD	t	df	p	d
Стать						
ЕВ (МВІ)	♀ 25,8±8,3	♂ 20,1±9,4	2,15	68	0,035	0,64
Деперсоналізація	♀ 9,8±5,1	♂ 12,1±6,3	-1,39	68	0,169	0,40
Сприйн. стрес	♀ 26,1±5,8	♂ 21,5±6,9	2,21	68	0,030	0,72
Особист. тривожн.	♀ 48,2±9,1	♂ 42,5±10,8	1,92	68	0,059	0,57
Життестійкість	♀ 61,7±16,4	♂ 65,8±18,3	-0,78	68	0,437	0,24
Статус ВПО						
ЕВ (МВІ)	ВПО 27,9±7,8	Не-ВПО 22,3±8,6	2,82	68	0,006	0,68
Сприйн. стрес	ВПО 28,1±5,8	Не-ВПО 23,1±5,9	3,54	68	<0,001	0,85
Життестійкість	ВПО 56,2±14,3	Не-ВПО 67,3±17,1	-2,89	68	0,005	0,70
Особист. тривожн.	ВПО 50,3±8,7	Не-ВПО 44,0±9,8	2,81	68	0,006	0,68
Форма навчання						
ЕВ (МВІ)	Дист. 26,4±8,9	Денна 23,8±8,4	1,22	68	0,227	0,30
Деперсоналізація	Дист. 8,8±5,0	Денна 11,1±5,5	-1,78	68	0,040	0,44
Сприйн. стрес	Дист. 26,7±6,0	Денна 24,4±6,2	1,54	68	0,080	0,38

Примітка. ♀ – жінки ($n=58$); ♂ – чоловіки ($n=12$); ВПО – внутрішньо переміщені особи ($n=31$); Не-ВПО – студенти без статусу ВПО ($n=39$); Дист. – дистанційна форма навчання ($n=27$);

Денна – денна форма навчання ($n=43$). d – розмір ефекту Коена. Жирним виділено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$).

Додаток В

Опитувальник професійного вигорання Масlach (MBI) — адаптований варіант для студентів

Інструкція: Нижче наведено твердження, що описують різні переживання, пов'язані з навчанням. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження і визначте, як часто ви відчуваєте описане. Обведіть або підкресліть цифру, яка найточніше відповідає вашому стану. Шкала оцінювання: 0 – ніколи; 1 – дуже рідко; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – дуже часто; 6 – щодня.

№	Твердження	Оцінка (0–6)
Шкала 1. Емоційне виснаження (EE)		
1	Я відчуваю себе емоційно спустошеним(ою) через навчання.	0 1 2 3 4 5 6
2	Наприкінці навчального дня я почуваюся вичавленим(ою) як лимон.	0 1 2 3 4 5 6
3	Я відчуваю себе втомленим(ою), коли прокидаюся вранці і думаю про новий навчальний день.	0 1 2 3 4 5 6
4	Навчання емоційно виснажує мене.	0 1 2 3 4 5 6
5	Я відчуваю, що вже не можу більше давати сили навчанню.	0 1 2 3 4 5 6
6	Навчальна діяльність справді мене напружує.	0 1 2 3 4 5 6
7	Я відчуваю, що навчання робить мені погано.	0 1 2 3 4 5 6
8	Я відчуваю себе на межі через навантаження в університеті.	0 1 2 3 4 5 6
9	Я відчуваю, що моє навчання позитивно впливає на оточуючих.	0 1 2 3 4 5 6
Шкала 2. Деперсоналізація (DP)		
10	Від початку навчання я став(ла) більш байдужим(ою) до людей.	0 1 2 3 4 5 6
11	Я турбуюся про те, що навчання черствить мене емоційно.	0 1 2 3 4 5 6
12	Мені не байдуже, що відбувається з деякими однокурсниками.	0 1 2 3 4 5 6
13	Я відчуваю, що ставлюся до деяких одногрупників як до неживих об'єктів.	0 1 2 3 4 5 6
Шкала 3. Редукція особистісних досягнень (PA)		
14	Я легко можу зрозуміти, що відчувають мої однокурсники.	0 1 2 3 4 5 6
15	Я ефективно вирішую проблеми, що виникають у навчанні.	0 1 2 3 4 5 6
16	Я відчуваю себе бадьорим(ою) після занять з однокурсниками.	0 1 2 3 4 5 6
17	Я досяг(ла) багато значущого у своєму навчанні.	0 1 2 3 4 5 6
18	У навчальній діяльності я спокійно вирішую емоційні проблеми.	0 1 2 3 4 5 6
19	Я відчуваю, що стимулюю своїх однокурсників та справляю на них позитивний вплив.	0 1 2 3 4 5 6

20	Я відчуваю, що зайшов(ла) у глухий кут у своїй навчальній діяльності.	0 1 2 3 4 5 6
21	Я спокійно справляюся з емоційними труднощами, що виникають у навчанні.	0 1 2 3 4 5 6
22	Я відчуваю, що студенти звинувачують мене в деяких своїх проблемах.	0 1 2 3 4 5 6

Ключ до обробки: ЕЕ (пункти 1–8): сума ≥ 27 – високий рівень; ДР (пункти 10, 11, 12, 13): сума ≥ 13 – високий рівень; РА (пункти 9, 14–22): сума ≤ 31 – високий рівень редукції досягнень. Джерело: Maslach C., Jackson S. E. (1981), адаптований варіант для студентів.

Додаток Г

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983)

Інструкція: Наступні запитання стосуються ваших відчуттів і думок протягом останнього місяця. У кожному випадку вам пропонується вказати, наскільки часто ви відчували або думали певним чином. Відповідайте достатньо швидко, спираючись на те, що здається найбільш розумним. Шкала: 0 – ніколи; 1 – майже ніколи; 2 – іноді; 3 – досить часто; 4 – дуже часто. Пункти зі зірочкою (*) при підрахунку кодуються у зворотньому порядку.

№	Запитання	Оцінка (0–4)
1	Як часто вас засмучували несподівані події?	0 1 2 3 4
2	Як часто ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?	0 1 2 3 4
3	Як часто ви відчували себе нервовим(ою) і перевантаженим(ою)?	0 1 2 3 4
4*	Як часто ви успішно справлялися з труднощами повсякденного життя?	0 1 2 3 4
5*	Як часто ви відчували, що ефективно справляєтесь зі значущими змінами у житті?	0 1 2 3 4
6*	Як часто ви відчували впевненість у своїй здатності впоратися з особистими проблемами?	0 1 2 3 4
7*	Як часто ви відчували, що події розвиваються так, як вам хотілось би?	0 1 2 3 4
8	Як часто ви відчували, що не можете впоратися з усіма справами, які вам потрібно зробити?	0 1 2 3 4
9*	Як часто вам вдавалося контролювати роздратування?	0 1 2 3 4
10	Як часто ви відчували, що труднощі накопичуються настільки, що ви вже не можете їх подолати?	0 1 2 3 4

Ключ до обробки: Пункти зі зірочкою (*) – 4, 5, 6, 7, 9 – кодуються у зворотньому порядку (0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0). Загальна сума: 0–13 – низький стрес; 14–26 – помірний стрес; 27–40 – високий стрес. Джерело: Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396.

Додаток Д

Вправи психологічної саморегуляції для студентів у воєнний час

(матеріали програми психологічної підтримки, розробленої за результатами

дослідження)

Блок 1. Техніки заземлення (для гострих тривожних станів)

Вправа “5–4–3–2–1”. Мета: повернути увагу до теперішнього моменту під час тривоги. Тривалість: 3–5 хвилин. Виконання: назвіть вголос або подумки 5 речей, які бачите прямо зараз; 4 речі, яких можете торкнутися; 3 звуки, які чуєте; 2 запахи, які відчуваєте або можете згадати; 1 смак, який зараз є в роті або який можете згадати. Після виконання зробіть 3 повільних вдихи. Вправа особливо ефективна під час і після повітряних тривог, оскільки перемикає нервову систему з режиму “бий або тікай” до стану усвідомленої присутності.

Діафрагмальне дихання “4–7–8”. Мета: швидке заспокоєння вегетативної нервової системи. Тривалість: 2–3 хвилини (4–6 циклів). Виконання: вдихайте через ніс, рахуючи до 4; затримайте дихання на 7 рахунків; видихайте повільно через рот на 8 рахунків. Якщо 7-секундна затримка дискомфортна, скоротіть пропорцію до 2–3,5–4, зберігаючи принцип: видих удвічі довший за вдих. Регулярне виконання двічі на день (вранці та перед сном) знижує базовий рівень тривожності протягом 2–3 тижнів.

Блок 2. Техніки емоційної регуляції

Експресивне письмо за методом Пеннебейкера. Мета: опрацювати накопичені негативні емоції і знизити їхній вплив на повсякденне функціонування. Тривалість: 15–20 хвилин, 3–4 рази на тиждень протягом 2 тижнів. Виконання: оберіть спокійне місце і час. Напишіть про будь-яку ситуацію, яка вас турбує – навчання, стосунки, новини з фронту, невизначеність щодо майбутнього. Пишіть безперервно, не редагуючи; дозвольте думкам і почуттям виходити у довільному порядку. Написане не обов’язково зберігати. Протягом першого тижня може тимчасово посилитися дискомфорт – це нормально і минає самотійно.

Когнітивна реструктуризація “Три колонки”. Мета: виявити і змінити дисфункційні думки, що підсилюють тривогу і виснаження. Тривалість: 10–15 хвилин. Виконання: розграфіть аркуш на три колонки. У першій – автоматична негативна думка (наприклад: “Я нічого не встигаю”). У другій – докази “за” і “проти” цієї думки, спираючись лише на факти. У третій – збалансована, реалістична альтернатива (наприклад: “Зараз я встигаю менше, ніж зазвичай, але в умовах війни це нормально”). Регулярне ведення протягом 3–4 тижнів знижує рівень тривожності і схильність до катастрофізації.

Блок 3. Розвиток ресурсу і життєстійкості

Вправа “Карта ресурсів”. Мета: усвідомити наявні психологічні та соціальні ресурси. Тривалість: 20–30 хвилин (одноразово); оновлення раз на місяць. Виконання: у центрі аркуша напишіть своє ім’я. Навколо розмістіть п’ять зон: “люди, яким я довіряю”; “місця, де мені добре”; “діяльність, що мене відновлює”; “мої сильні якості”; “за що я вдячний(а) прямо зараз”. Заповнюйте кожну зону якомога конкретніше. Після завершення визначте, яких ресурсів достатньо, а які потребують зміцнення. Вправа особливо корисна у моменти, коли здається, що “немає за що триматися”.

Практика самоспівчуття (self-compassion). Мета: знизити рівень самокритики та самозвинувачення. Тривалість: 5–10 хвилин щодня. Виконання: у момент самокритики зупиніться і виконайте три кроки. Крок 1 (усвідомленість): “Зараз мені важко. Це момент болю”. Крок 2 (спільна людяність): “Страждання є частиною людського досвіду; інші студенти зараз переживають щось подібне”. Крок 3 (доброта до себе): “Що б я сказав(ла) найкращому другу в такій самій ситуації?” – і скажіть це собі. Вправа адаптована з протоколу Kristin Neff і показала ефективність у зниженні емоційного виснаження у студентів у численних дослідженнях.

Додаток Е Бланк щоденника самоспівчуття та когнітивної реструктуризації

(для щоденного використання у рамках програми психологічної підтримки)

Розділ щоденника	Відповідь / нотатки
Дата та час	
Що сталося? (ситуація)	
Що я відчував(ла)? (емоції, тілесні відчуття)	
Автоматична думка (що я подумав(ла) про себе?)	
Докази “за” та “проти” цієї думки	
Що б я сказав(ла) другу в такій самій ситуації?	
Збалансована, реалістична думка про себе	
Рівень тривоги/напруги зараз (0–10)	
Три речі, за які я вдячний(а) сьогодні	

Примітка. Бланк рекомендується заповнювати щовечора або в моменти підвищеної тривоги та самокритики. Систематичне використання щоденника протягом 3–4 тижнів сприяє розвитку навички самоспівчуття і знижує схильність до самозвинувачення. Джерела: Neff K. D. (2003). *Self-compassion. Self and Identity*, 2(2), 85–101; Beck A. T. (1979). *Cognitive therapy of depression*.