

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет гуманітарно-педагогічний**

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

В.о. завідувача кафедри соціальної
роботи та реабілітації
доктор філософії, доцент
_____ Григоренко Т.В.
«_____» _____ 2026 р.

**БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему «Соціальна профілактика емоційного вигорання майбутніх
соціальних працівників»**

Спеціальність 231 Соціальна робота
(код і назва)

Гарант освітньої програми

доктор педагогічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Осадченко І. І.
(ПІБ)

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

Доктор педагогічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Григоренко Т.В.
(ПІБ)

Виконала

(підпис)

Арбачевська А.В.
(ПІБ студента)

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет гуманітарно-педагогічний**

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри соціальної
роботи та реабілітації

доктор філософії, доцент

_____ Григоренко Т.В.

« _____ » _____ 2026 р.

**З А В Д А Н Н Я
на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи
студентки**

Арбачевській Анні Володимирівні

Спеціальність 231 Соціальна робота
(код і назва)

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи (дипломного проекту бакалавра) **«Соціальна профілактика емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників»**

затверджена наказом ректора НУБіП України від «16» 03 2026 року № 779 «С»

Термін подання завершеної роботи (проекту) на кафедру « _____ »
(рік, місяць, число)

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи: *наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених; матеріали періодичних видань; навчальна та довідкова література з теми дослідження.*

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми емоційного вигорання та особливості його прояву у студентів.
2. Визначити основні чинники емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота».
3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників.
4. Розробити практичні рекомендації для соціальних служб щодо реалізації програми профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників.

Дата видачі завдання «13» вересня 2025р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

_____ Григоренко Т.В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Завдання прийняла до виконання

_____ Арбачевська А.В.
(підпис) (прізвище та ініціали студента)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна бакалаврська робота на тему «Соціальна профілактика емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників» складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У роботі подано 3 таблиці, 2 рисунки та 1 додаток. Список використаних джерел містить 51 найменування. Загальний обсяг роботи становить 95 сторінок.

У першому розділі розкрито теоретичні основи проблеми емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників. Проаналізовано сутність поняття емоційного вигорання, його основні компоненти та особливості прояву у студентської молоді. Визначено соціальні чинники виникнення емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота».

У другому розділі висвітлено організаційно-методичні засади профілактики емоційного вигорання студентів у закладі вищої освіти. Розкрито сутність, мету та завдання соціальної профілактики, охарактеризовано форми і методи профілактичної роботи, а також визначено роль освітнього середовища у підтримці психоемоційного благополуччя студентів.

У третьому розділі представлено результати емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота». За допомогою методики Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) здійснено аналіз рівня емоційного виснаження, цинізму та академічної ефективності студентів. Розроблено та впроваджено програму соціальної профілактики емоційного вигорання, ефективність якої підтверджено позитивною динамікою показників психоемоційного стану студентів.

Ключові слова: емоційне вигорання, соціальна профілактика, майбутні соціальні працівники, студенти, емоційне виснаження, цинізм, академічна ефективність, психоемоційний стан, профілактична програма.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	11
1.1. Сутність поняття емоційного вигорання та його особливості у студентської молоді	11
1.2. Соціальні чинники виникнення емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота»	21
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	32
2.1. Соціальна профілактика емоційного вигорання студентів: сутність, мета та завдання	32
2.2. Форми і методи профілактики емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота»	40
2.3. Роль закладу вищої освіти та соціального середовища у профілактиці емоційного вигорання студентів	50
Висновки до другого розділу	55
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	57
3.1. Організація, методика та аналіз емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота».....	57
3.2. Розробка програми соціальної профілактики майбутніх соціальних працівників.....	64
3.3. Оцінка ефективності впровадженої програми профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників.....	74
Висновки до третього розділу	80

ВИСНОВКИ	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85
ДОДАТКИ	92

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема збереження психоемоційного здоров'я студентської молоді. Інтенсивність навчального процесу, високі вимоги до професійної підготовки, емоційне напруження та необхідність постійної адаптації до змін соціального середовища негативно впливають на психологічний стан студентів і можуть спричиняти розвиток емоційного вигорання. Це явище дедалі частіше проявляється не лише у професійній діяльності, а й у період професійного становлення особистості під час навчання у закладах вищої освіти.

Особливої уваги потребує проблема емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота», професійна підготовка яких передбачає високий рівень емоційної залученості, здатність до співпереживання та постійну взаємодію з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах. Майбутня професійна діяльність соціальних працівників пов'язана зі значними психоемоційними навантаженнями, тому формування навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості є важливою складовою їх професійної підготовки.

Емоційне вигорання студентів негативно впливає на навчальну мотивацію, рівень академічної успішності, професійне самовизначення та психологічне благополуччя особистості. Тривалий вплив психоемоційного напруження може призводити до емоційного виснаження, втрати інтересу до навчальної діяльності, зниження рівня професійної мотивації та формування негативного ставлення до майбутньої професії. У зв'язку з цим важливого значення набуває соціальна профілактика емоційного вигорання у закладах вищої освіти як цілеспрямований процес, спрямований на підтримку психоемоційного благополуччя студентів та розвиток їх адаптаційних ресурсів.

Проблема емоційного вигорання висвітлюється у працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Теоретичні засади дослідження феномену

вигорання розробляли К. Масlach, С. Джексон, М. Лейтер, В. Шауфелі, які розглядали емоційне вигорання як багатокomпонентний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності. Серед вітчизняних науковців питання психоемоційного благополуччя студентської молоді, профілактики стресу та емоційного вигорання досліджували І. Ткаченко, К. Безцінна, В. Шевчук, О. Геращенко, А. Цюприк, С. Федорович, Н. Теслик, та інші. Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема соціальної профілактики емоційного вигорання саме у студентів спеціальності «Соціальна робота» потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Актуальність проблеми, її недостатня практична розробленість та необхідність пошуку ефективних шляхів профілактики емоційного вигорання у студентському середовищі зумовили вибір теми дипломної роботи: «Соціальна профілактика емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників.

Досягнення поставленої мети вимагає рішення наступних **завдань**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми емоційного вигорання та особливості його прояву у студентів.
2. Визначити основні чинники емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота».
3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників.
4. Розробити практичні рекомендації щодо реалізації програми профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників.

Об'єкт дослідження – профілактика емоційного вигорання студентів.

Предмет дослідження – програма профілактики емоційного вигорання студентів у закладі вищої освіти.

Для розв’язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використано комплекс **методів** наукового дослідження:

– *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми емоційного вигорання студентської молоді для уточнення сутності понять «емоційне вигорання», «соціальна профілактика», «емоційне виснаження», «цинізм», «академічна ефективність»; теоретичне обґрунтування програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників;

– *емпіричні*: психодіагностичне тестування за методикою Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), анкетування, спостереження, порівняльний аналіз результатів дослідження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності програми соціальної профілактики емоційного вигорання студентів;

– *математико-статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, методи описової статистики, порівняння та узагальнення емпіричних даних, що забезпечили достовірність отриманих результатів та можливість оцінки ефективності впровадженої програми.

Експериментальною базою дослідження став Національний університет біоресурсів і природокористування України. У дослідженні взяли участь 40 студентів спеціальності «Соціальна робота», які навчалися на 4 курсі.

Наукова новизна дослідження полягає у доповненні теоретичних засад соціальної профілактики емоційного вигорання студентської молоді; розробленні програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників, спрямованої на розвиток навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості та психологічного відновлення; дістали подальшого розвитку наукові положення щодо змісту, форм і методів

профілактичної роботи зі студентами спеціальності «Соціальна робота» в умовах закладу вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання розробленої програми соціальної профілактики емоційного вигорання у діяльності закладів вищої освіти, під час професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а також у роботі психологічних служб та кураторів.

Структура бакалаврської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел. Список використаних джерел налічує 51 найменування, з них 7 – іноземними мовами. Повний обсяг роботи становить 95 сторінок, з яких основний текст займає 80 сторінок. Робота містить 3 таблиці, 2 рисунки та 1 додаток. академічних груп.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1. Сутність поняття емоційного вигорання та його особливості у студентської молоді

Феномен емоційного вигорання у сучасному науковому дискурсі інтерпретується як складне психосоціальне утворення, що розгортається в умовах тривалого психоемоційного напруження та високих вимог до суб'єкта діяльності. Його генеза пов'язується з необхідністю систематичного залучення емоційних, когнітивних і вольових ресурсів за дефіциту умов, які забезпечують їх повноцінне відновлення. Поступове виснаження адаптаційного потенціалу знижує здатність особистості ефективно реагувати на вимоги середовища та підтримувати стабільну результативність. Ранні концептуальні уявлення про вигорання асоціюються з дослідженнями Г. Фройденбергера, який описував даний стан як прогресуюче психофізичне виснаження, зумовлене хронічною перевантаженістю та надмірною емоційною віддачею [42 с. 159–163]. Учений підкреслював поступовість формування цього стану та його залежність від умов діяльності, що не забезпечують належних механізмів відновлення внутрішніх ресурсів. В контексті цієї логіки вигорання постає не короткочасною реакцією на складні обставини, а стійким процесом, який схильний поглиблюватися за збереження напружених параметрів середовища. Саме ідея процесуальності стала основою для подальших теоретичних розробок та операціоналізації феномену.

Подальший розвиток наукових уявлень про емоційне вигорання пов'язаний із концепцією К. Маслач, у якій воно визначається як синдром із виразною структурною організацією. Дослідниця трактувала вигорання як поєднання емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття особистісної ефективності, акцентуючи взаємозалежність і послідовність становлення цих компонентів [46; 48]. У сучасних дослідженнях зазначена модель розглядається як одна з найбільш концептуально обґрунтованих у вивченні психоемоційного виснаження особистості [35; 11].

Емоційне виснаження у концепції цієї моделі виконує роль вихідної ланки, що запускає подальші трансформації у ставленні до діяльності та до власних результатів. Деперсоналізація проявляється через емоційну дистанцію, формалізацію взаємодії з діяльністю та зниження емоційної включеності. Зниження відчуття особистісної ефективності супроводжується послабленням самооцінки й сумнівами у власних можливостях. Поєднання цих змін формує багатовимірний профіль вигорання, який охоплює емоційні, мотиваційні й когнітивні модальності функціонування. Структурне трактування синдрому дозволяє аналізувати вигорання як системну динаміку, а не як сукупність ізольованих симптомів. Цей вимір відображає первинну реакцію особистості на надмірні вимоги діяльності та сигналізує про порушення балансу між затратами й можливостями відновлення [46; 49]. У сучасних ресурсних моделях вигорання емоційне виснаження також розглядається як наслідок тривалого дисбалансу між вимогами діяльності та доступними психологічними ресурсами особистості [50].

Тривимірна модель емоційного вигорання, запропонована К. Масlach, у сучасному науковому дискурсі посідає провідне місце завдяки своїй теоретичній узгодженості та широкій емпіричній верифікації, оскільки дає змогу відтворити динаміку формування синдрому. У межах цієї концепції емоційне виснаження трактується як наслідок тривалого психоемоційного перенавантаження, що проявляється у внутрішній спустошеності, стійкій втомі та зниженні життєвої енергії. Цей вимір відображає первинну реакцію особистості на надмірні вимоги діяльності та сигналізує про порушення балансу між затратами і можливостями відновлення [46]. За умов збереження напруженого режиму функціонування емоційне виснаження поступово зумовлює втрату смислової значущості діяльності та послаблення емоційної включеності, що підвищує чутливість до подальших деструктивних змін.

У структурі моделі К. Масlach деперсоналізація постає як похідний компонент, формування якого зумовлюється тривалим перебуванням у стані емоційного виснаження. Її прояви пов'язані з посиленням емоційної дистанції,

формалізованим або цинічним ставленням до діяльності та суб'єктів взаємодії. У відповідь на надмірне навантаження особистість зменшує емоційну залученість, використовуючи відсторонення як спосіб збереження внутрішніх ресурсів [46]. Подібна форма психологічного дистанціювання у сучасних дослідженнях інтерпретується як захисна реакція на хронічне виснаження, що поступово трансформує ставлення до діяльності та взаємодії з оточенням [22; 45]. У студентському середовищі це може проявлятися через формалізацію навчальної активності, втрату емоційної включеності та зниження зацікавленості у професійному розвитку [17]. Така стратегія тимчасово знижує напруження, однак у перспективі призводить до трансформації професійних і навчальних установок. Діяльність набуває рутинного та механізованого характеру, що негативно позначається на її якості й рівні задоволеності.

Редукція відчуття особистісної ефективності репрезентує третій компонент моделі емоційного вигорання та відображає її когнітивно-мотиваційний вимір. У процесі її формування поступово знижується віра у власну професійну спроможність, що супроводжується сумнівами щодо можливості досягнення значущих результатів у діяльності [46; 48]. Тривале емоційне виснаження у поєднанні з деперсоналізацією сприяє закріпленню негативних уявлень про власну компетентність і послаблює суб'єктивне відчуття професійної результативності [45]. За таких умов діяльність втрачає смислову наповненість і перестає сприйматися як простір самореалізації, що посилює переживання марності докладених зусиль. Це зумовлює зниження мотиваційної активності, послаблення ініціативності та уникання складних професійних або навчальних ситуацій, що особливо виразно простежується у процесі професійного становлення студентської молоді [17].

Кореляція трьох складників у концепції К. Маслач дає змогу розглядати емоційне вигорання як динамічний феномен, у якому кожен компонент взаємно підсилює інший. Емоційне виснаження створює передумови для розвитку деперсоналізації, що поступово зумовлює редукцію відчуття власної ефективності [46, с. 101–105]. У сучасних дослідженнях вигорання також

інтерпретується як процес порушення балансу між вимогами діяльності та особистісними ресурсами, що супроводжується поступовою дезадаптацією особистості [50, с. 45–52]. Саме тому тривимірна концепція набула широкого застосування у дослідженні освітньої та професійної сфер і стала основою для комплексної оцінки та профілактики емоційного вигорання [35, с. 142–144].

Поглиблення теоретичних підходів до аналізу емоційного вигорання зумовило його осмислення як процесу психологічної дезадаптації, що формується у відповідь на стійкий дисбаланс між вимогами діяльності та ресурсами особистості. У працях К. Масlach, В. Шауфелі та М. Лейтера наголошується, що вигорання виникає внаслідок хронічного перевищення вимог над можливостями суб'єкта щодо їх задоволення та подолання [47, с. 399–405]. За таких умов поступово знижується адаптивність, зростає емоційна втома і послаблюється внутрішня мотивація, що порушує стійкість функціонування у навчальній або професійній сфері. Тривале перебування в такому стані змінює емоційний фон, когнітивні установки та поведінкові стратегії, зокрема схильність до уникнення або формального виконання завдань. Діяльність починає сприйматися як джерело хронічного напруження, а не як простір самореалізації. У результаті вигорання набуває ознак системної невідповідності між людиною та умовами її функціонування, що підсилює ризики стійкого виснаження. Така рамка дозволяє пов'язати вигорання з організаційними і соціальними параметрами середовища.

Ресурсна концепція С. Хобфолла розширює розуміння механізмів формування емоційного вигорання через аналіз процесів втрати та відновлення значущих ресурсів. Дослідник розглядає ресурси як об'єкти, стани та особистісні характеристики, що мають суб'єктивну цінність і підтримують адаптацію [43, с. 513–520]. В умовах тривалого стресу відбувається виснаження психічної енергії, послаблення соціальної підтримки та редукція відчуття контролю над подіями, що знижує здатність ефективно протидіяти стресорам. Накопичення втрат ресурсів сприяє формуванню стійкого напруження, яке виступає психологічним ґрунтом для розвитку

вигорання. Ресурсний підхід дозволяє пояснити диференційовані реакції на подібні умови діяльності, оскільки рівень доступних ресурсів і можливості їх поповнення є нерівномірними. У такій перспективі вигорання постає наслідком дисфункціональної ресурсної динаміки, а не лише індивідуальної вразливості, що відкриває можливості для теоретично обґрунтованої профілактики, орієнтованої на підтримку ресурсів.

Розвиток ресурсного підходу до аналізу емоційного вигорання отримав подальше концептуальне оформлення в моделі вимог і ресурсів діяльності, запропонованій Е. Демеруті, А. Баккером, В. Шауфелі та Ф. Нахрайнером. У межах цієї моделі увага зосереджується на структурних характеристиках діяльності, які впливають на психоемоційний стан суб'єкта. Навчальні та професійні вимоги розглядаються як чинники, що потребують постійних витрат психічної енергії, тоді як ресурси забезпечують підтримання адаптаційного потенціалу та психологічної стійкості. Якщо вимоги тривалий час перевищують доступні ресурси, формується хронічне напруження, яке не компенсується механізмами відновлення. У такій логіці емоційне виснаження постає наслідком систематичного ресурсного дефіциту. Модель Демеруті конкретизує положення ресурсної теорії С. Хобфолла, демонструючи, як втрата ресурсів закріплюється через параметри організації діяльності [41]. Особистість у межах цього підходу розглядається у постійній взаємодії з середовищем, а не як ізольований носій індивідуальних характеристик.

У контексті моделі вимог і ресурсів особливий акцент робиться на тривалому дисбалансі між вимогами та ресурсами. Постійне перевищення вимог над ресурсами поступово знижує суб'єктивну значущість діяльності та послаблює внутрішню залученість. Емоційне виснаження постає результатом накопиченого дефіциту ресурсів, що обмежує можливості саморегуляції та психологічного відновлення. За відсутності компенсаторних чинників активізуються стратегії дистанціювання, які з часом закріплюються як стійкі когнітивні та поведінкові установки. Навчальна або професійна діяльність перестає сприйматися як простір самореалізації та набуває ознак хронічного

стресора. Подібна динаміка посилює дезадаптаційні процеси та створює передумови для переходу емоційного виснаження у складніші форми вигорання [41]. У поєднанні з концепцією К.Маслач модель вимог і ресурсів забезпечує цілісне пояснення системної природи емоційного вигорання та його поетапного розвитку.

Індивідуально-психологічний вимір аналізу емоційного вигорання ґрунтовно представлений у дослідженні Х. Афшара, Х. Рухафзи, А. Кештелі, М. Мазахері, А. Фейзі та П. Адібі, у якому розкривається взаємозв'язок особистісних рис, копінг-стратегій і рівня переживаного стресу. Автори виходять із положення про те, що структура особистості опосередковує не лише чутливість до стресових впливів, а й характер обраних способів подолання напруження. Емпіричні результати засвідчують, що високий рівень стресу асоціюється з переважанням емоційно орієнтованих та унікальних копінг-стратегій, тоді як проблемно орієнтовані способи реагування пов'язані з нижчим рівнем психоемоційного напруження. Особистісні характеристики, зокрема підвищений нейротизм, підсилюють вразливість до стресу та сприяють використанню менш адаптивних стратегій подолання. Водночас емоційна стабільність і здатність до самоконтролю корелюють із більш ефективною регуляцією напруження й збереженням психоемоційних ресурсів [38]. У такій інтерпретації емоційне вигорання постає як наслідок тривалого поєднання високого стресового навантаження з дефіцитом адаптивних механізмів копіngu. Отримані результати підкреслюють значущість розвитку конструктивних стратегій подолання стресу як умови зниження ризику виснаження та підтримання психологічної стійкості особистості.

Нормативне осмислення феномену емоційного вигорання закріплене в Всесвітня організація охорони здоров'я у межах Міжнародна класифікація хвороб 11-го перегляду, де воно трактується як професійно зумовлений стан, що виникає внаслідок хронічного стресу, який не був ефективно подоланий [3]. У МКХ-11 емоційне вигорання має код QD85 та пов'язується зі зниженням результативності діяльності, психоемоційним виснаженням і порушенням

адаптаційних можливостей. Відсутність статусу окремого захворювання підкреслює соціальну зумовленість вигорання та його залежність від умов діяльності. Такий підхід дає змогу аналізувати емоційне вигорання в освітньому середовищі, де важливу роль відіграють особливості навчального процесу, міжособистісні взаємини та доступ до психологічної підтримки. У цьому контексті студентська молодь становить особливий інтерес, оскільки навчання поєднує функції провідної діяльності та професійного самовизначення. Нормативна логіка МКХ-11 дозволяє розмежовувати емоційне вигорання і клінічні психічні розлади, зберігаючи увагу до його соціальних та організаційних чинників [3].

У сучасному українському науковому дискурсі проблема емоційного інтелекту дедалі частіше розглядається як важливий внутрішній ресурс психологічної стійкості в умовах тривалого напруження. У працях Р. Тищенко емоційний інтелект трактується як інтегративне утворення, що охоплює здатність до усвідомлення, регуляції власних емоцій і розуміння емоційних станів інших людей [31]. Недостатній розвиток цих компонентів підвищує вразливість особистості до хронічного психоемоційного навантаження, оскільки обмежує можливості адекватного опрацювання стресогенних впливів. За таких умов емоційні реакції набувають імпульсивного або пригніченого характеру, що сприяє накопиченню внутрішньої напруги та послабленню механізмів саморегуляції. Унаслідок цього емоційне виснаження розгортається інтенсивніше й набуває стійкого характеру. У межах цієї концепції емоційний інтелект постає важливим чинником профілактики емоційного вигорання.

Подальше осмислення проблематики дозволяє інтерпретувати емоційний інтелект як посередницьку ланку між зовнішніми вимогами діяльності та внутрішнім психоемоційним станом суб'єкта, що набуває особливої актуальності за умови високої інтенсивності навчального навантаження. Р. Тищенко зазначає, що сформована емоційна усвідомленість у поєднанні з розвиненими навичками регуляції почуттів знижує ймовірність

трансформації ситуативного стресу в хронічне емоційне виснаження [31]. Здатність своєчасно ідентифікувати власні емоційні реакції створює передумови для гнучкої корекції способів реагування на складні ситуації та запобігає надмірній мобілізації ресурсів. Емоційна гнучкість у поєднанні з емпатійністю підтримує баланс міжособистісних відносин і зменшує ризик розвитку деперсоналізації. Натомість обмежений рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню дезадаптивних захисних стратегій, що посилюють переживання неефективності та втрати суб'єктивного контролю. У такій перспективі емоційне вигорання постає як результат не лише зовнішнього перевантаження, а й дефіциту внутрішніх регуляторних можливостей. Зазначений підхід поглиблює теоретичне розуміння природи вигорання та акцентує значущість розвитку емоційного інтелекту в системі психологічної профілактики.

Специфіка емоційного вигорання у студентської молоді визначається особливостями навчальної діяльності як провідного виду активності на цьому етапі розвитку. Навчання у закладі вищої освіти передбачає тривале інтелектуальне напруження, постійну адаптацію до нових вимог, самостійну організацію часу та відповідальність за результати власної діяльності [47]. Поєднання цих вимог із регулярними ситуаціями контролю та оцінювання створює умови для хронічного психоемоційного напруження. Дефіцит навичок саморегуляції та неефективні копінг-стратегії підвищують вразливість студентів до виснаження, особливо в періоди пікових навантажень [41]. Поступове накопичення втоми знижує емоційну залученість у навчальний процес і сприяє формуванню байдужості до його змісту. Навчальна діяльність може набувати для студента характеру постійного стресора, що посилює ознаки виснаження. Латентність початкових проявів ускладнює своєчасне виявлення проблеми як самими студентами, так і освітнім середовищем, що підвищує ризик її закріплення.

Емоційне вигорання студентів має накопичувальний характер, що відмежовує його від ситуативної перевтоми або короточасних емоційних

зривів. Тривале функціонування в умовах інтенсивного навчального навантаження поступово виснажує психічні ресурси й знижує здатність до відновлення [43]. У такому стані навіть незначні труднощі можуть викликати непропорційно сильні емоційні реакції, що вказує на зниження стресостійкості. Формується відчуття хронічної втоми, яке зберігається навіть після звичного відпочинку та ускладнює концентрацію уваги. Ослаблення емоційної енергії супроводжується редукцією внутрішньої мотивації та зростанням відчуття перевантаженості. Навчальні завдання починають сприйматися як надмірно складні або позбавлені особистісного сенсу, що підсилює тенденції до уникнення [41]. Подібна трансформація ставлення до навчальної діяльності створює психологічне тло для розгортання вигорання як стійкого процесу.

Соціальний контекст повсякденного життя студентів істотно впливає на формування емоційного вигорання, здатний як посилювати, так і стримувати його прояви. У дослідженнях О. Геращенко наголошується, що нестійкість соціального середовища, невизначеність професійних орієнтирів і обмежений доступ до підтримувальних ресурсів підвищують рівень психоемоційної напруги у студентської молоді [29]. Поєднання соціальних стресорів з інтенсивними навчальними вимогами формує кумулятивний ефект, за якого виснажуються відновлювальні можливості психіки. За відсутності механізмів психологічного супроводу підвищується ризик закріплення емоційного виснаження, що супроводжується апатією, зниженням активності та емоційною дистанційованістю. Урахування соціального виміру дає змогу розглядати студентське вигорання як феномен, зумовлений не лише індивідуальними особливостями, а й характеристиками соціально-організаційного середовища.

Поглиблюючи цю проблематику, В. Ташматов, О. Геращенко та С. Борисова зазначають, що емоційне вигорання студентів формується у взаємодії психоемоційних ресурсів особистості та характеристик освітнього середовища [29]. Тривале функціонування в умовах високого академічного

навантаження та жорстких вимог до результативності поступово виснажує мотиваційно-смислову сферу. Освітня діяльність починає сприйматися як джерело хронічного напруження, що супроводжується зниженням ініціативності, звуженням пізнавальних інтересів і формалізованим виконанням навчальних вимог. Емоційна дистанційованість у такому контексті виконує захисну функцію, однак водночас поглиблює дезадаптаційні процеси та сприяє стабілізації симптомів вигорання.

У межах цього підходу емоційне вигорання розглядається як наслідок порушення балансу між навчальними вимогами та ресурсами підтримки [29]. Дослідники підкреслюють, що профілактика вигорання потребує не лише індивідуальної психологічної допомоги, а й створення сприятливого соціально-психологічного клімату в закладі вищої освіти. Підтримувальна атмосфера, можливість відкритого обговорення труднощів і доступ до психологічного супроводу сприяють збереженню навчальної мотивації, емоційної включеності та адаптаційного потенціалу студентської молоді [29].

У сучасних українських реаліях аналіз емоційного вигорання студентської молоді потребує врахування тривалого впливу воєнного стресу на навчання та особистісний розвиток. У праці В. Сухомлин адаптація студентів до умов війни розглядається як процес, що супроводжується хронічним психоемоційним напруженням, порушенням відчуття безпеки та зниженням суб'єктивного контролю над життєвими подіями [28, с. 15–30]. Постійна присутність загроз, інформаційна перевантаженість і нестабільність соціального середовища виснажують адаптаційні ресурси студентів, ускладнюючи підтримання навчальної мотивації та емоційної рівноваги. За таких умов навчальна діяльність поєднується з постійною психологічною мобілізацією, що сприяє накопиченню внутрішньої напруги, емоційної втоми та зниженню залученості до освітнього процесу. Вразливість студентської молоді посилюється незавершеністю професійної ідентичності та недостатнім досвідом подолання тривалого стресу. У такому контексті емоційне вигорання

постає закономірним наслідком дезадаптації до хронічно напруженого середовища.

Емоційне вигорання доцільно розглядати як багатовимірний процес, що формується під впливом тривалого психоемоційного напруження та диспропорції між вимогами діяльності й ресурсними можливостями особистості. У сучасних наукових підходах акцентується його динамічна природа, яка проявляється у поступовому накопиченні емоційних, мотиваційних і когнітивних змін. Освітня діяльність у закладах вищої освіти створює особливий простір акумуляції напруження, оскільки поєднує інтелектуальне навантаження з необхідністю постійної адаптації до змінних вимог [4]. За таких умов вигорання у студентської молоді часто розгортається латентно та набуває пролонгованого характеру. Нестабільність професійної ідентичності й обмежений досвід подолання стресу знижують здатність ефективно мобілізувати внутрішні ресурси, що сприяє накопиченню втоми, емоційної відстороненості та поступовому закріпленню вигорання як стійкого способу реагування на вимоги освітнього середовища.

1.2. Соціальні чинники виникнення емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота»

Емоційне вигорання здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота» формується під впливом соціальних детермінант, які опосередковують організацію навчальної діяльності, міжособистісні контакти та процес професійної соціалізації. Освітнє середовище закладу вищої освіти поєднує високі інтелектуальні вимоги з постійним соціальним контролем і оцінюванням результатів навчання, що створює стійкий фон психоемоційної напруги. У працях К. Гірняк підкреслюється, що формалізовані критерії успішності, жорстка система академічного контролю та конкурентні взаємини між студентами посилюють соціальний тиск і сприяють виснаженню особистісних ресурсів [4]. Для майбутніх соціальних працівників ці умови

ускладнюються необхідністю формування професійної ідентичності, заснованої на гуманістичних цінностях, емпатійній залученості та соціальній відповідальності. За таких обставин навчальна діяльність поступово набуває характеру хронічного стресогенного чинника, що підтримує тривале напруження та сприяє розвитку емоційного виснаження.

Фахова специфіка соціальної роботи зумовлює підвищене емоційне навантаження вже на етапі професійної підготовки, оскільки майбутні фахівці рано занурюються у проблематику соціальних ризиків і кризових життєвих ситуацій. З. Борисенко зазначає, що регулярне опрацювання тем соціальної нерівності та людської вразливості збільшує емоційні витрати студентів, особливо за недостатньої сформованості механізмів саморегуляції [1]. Акумуляція інтенсивних емоційних переживань без належного рефлексивного опрацювання підтримує стан внутрішньої напруженості та поступово виснажує психоемоційні ресурси. Висока соціальна значущість професії підсилює самоконтроль і вимогливість до власної поведінки, що може сприяти закріпленню неадаптивних способів реагування на стрес.

Міжособистісна взаємодія в освітньому середовищі також є важливою соціальною детермінантою формування емоційного вигорання. М. Лаврова підкреслює, що характер спілкування з викладачами, наставниками практики та однокурсниками визначає доступність соціальної підтримки, яка виконує стабілізувальну функцію у збереженні психоемоційної рівноваги [21]. Формалізовані комунікативні моделі та недостатність емоційно підтримувального зворотного зв'язку посилюють переживання соціальної напруги й емоційної дистанції [44, р. 58–63]. Для студентів спеціальності «Соціальна робота», професійна діяльність яких базується на якості міжособистісного контакту, такі умови особливо чутливі та можуть прискорювати виснаження емоційних ресурсів.

Соціально-економічні умови життєдіяльності студентів формують стійкий контекст напруги, який не обмежується окремими стресовими епізодами, а поступово перетворюється на тло повсякденної активності,

зменшуючи доступні можливості для відновлення та підсилюючи ризик емоційного вигорання. М. Павлюк обґрунтовує, що поєднання навчання з оплачуваною працею, фінансова нестабільність і невизначеність професійних перспектив створюють тривале психоемоційне навантаження, за якого ресурси адаптації витрачаються швидше, ніж відновлюються, а вразливість до стресу зростає не лише кількісно, а й якісно – через зміну способів реагування на труднощі [24]. Вимушена зайнятість у період навчання часто виконує для студента компенсаторну функцію в матеріальному плані, однак одночасно руйнує режим сну, відпочинку й навчальної концентрації, знижує гнучкість у плануванні часу та підсилює відчуття «дефіциту життя», коли більшість зусиль спрямовується на підтримання базової стабільності. Хронічна перевтома в таких умовах набуває кумулятивного характеру: короткі періоди перепочинку не забезпечують повноцінної регенерації, а відновлення відсувається на невизначене «потім», що підтримує нервово-психічне напруження навіть у відносно спокійні навчальні відрізки.

Для студентів спеціальності «Соціальна робота» соціально-економічний тиск часто поєднується з раннім усвідомленням структурної суперечності між високою соціальною значущістю майбутньої діяльності та обмеженим матеріальним і статусним підкріпленням професії, через що з'являється відчуття невідповідності між очікуваними витратами й перспективою їх компенсації. У такій конфігурації знижується суб'єктивне відчуття контролю над життєвими подіями, адже значна частина чинників, що визначають якість життя й професійну реалізацію, сприймається як зовнішньо задана та слабо керована. Стан тривожної мобілізації підтримується не лише фінансовими труднощами, а й очікуванням їх повторюваності, коли майбутнє уявляється як серія випробувань із невизначеним результатом, а не як простір поступового професійного зростання. Соціальна нестабільність, накладаючись на навчальні вимоги, підживлює хронічну втому, послаблює толерантність до фрустрації та виснажує адаптаційні механізми, що знижує здатність

конструктивно долати складні ситуації й утримувати мотиваційну стійкість у навчанні [24].

Соціально-психологічний вимір стресу відіграє визначальну роль у формуванні емоційного вигорання студентської молоді, оскільки поєднує індивідуальні способи переживання з вимогами соціального та освітнього середовища, у межах якого відбувається навчання й професійне становлення. Особливістю цього рівня стресу є його тривалість і багатоаспектність, адже напруження підтримується не лише навчальними завданнями, а й міжособистісною взаємодією, соціальними очікуваннями та необхідністю відповідати нормативним уявленням про успішність і професійну зрілість. А. Федченко наголошує, що тривалий соціально зумовлений стрес за відсутності ефективних копінг-стратегій призводить до поступового виснаження психічних ресурсів, зниження адаптаційних можливостей та порушення механізмів емоційної саморегуляції [33]. За таких умов напруження перестає бути ситуативною реакцією і трансформується у стійкий фон психоемоційного функціонування, який супроводжує повсякденну навчальну й соціальну активність студентів.

Студенти перебувають у ситуаціях, які потребують постійної емоційної залученості та регуляції почуттів у контексті моральних дилем, професійних сумнівів і зіткнення з обмеженими можливостями надання реальної допомоги [19]. Регулярне переживання відповідальності за інших за умов браку досвіду та підтримки посилює внутрішню напругу й підвищує ризик емоційного виснаження. Накопичення такого досвіду без системного психологічного супроводу сприяє формуванню внутрішнього конфлікту між професійними ідеалами, заснованими на гуманістичних цінностях, і реальністю навчальної та практичної діяльності. Збереження цієї невідповідності впродовж тривалого часу підсилює емоційне напруження, поступово знижує мотиваційну стійкість і створює передумови для розвитку стійких проявів емоційного вигорання.

Соціальні чинники емоційного вигорання тісно пов'язані з процесом професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна робота»,

оскільки період навчання є етапом формування професійних цінностей і уявлень про майбутню діяльність. О. Гребенюк зазначає, що сумніви щодо правильності вибору спеціальності, зіставлення очікувань із реальними умовами професійної діяльності та соціальне порівняння з представниками інших професій створюють додаткове психоемоційне напруження [6]. Це посилює невпевненість у власних можливостях, знижує мотивацію до навчання та професійного розвитку. Унаслідок цього слабшає емоційна залученість до освітнього процесу, а професійні смисли поступово втрачають особистісну значущість. Тривале збереження такого стану сприяє емоційній відстороненості та підвищує ризик формування вигорання ще до завершення професійної підготовки.

Соціальний вимір функціонування закладу вищої освіти також суттєво впливає на формування емоційного вигорання студентів. К. Гірняк підкреслює, що система академічних норм, критеріїв успішності та очікувань з боку викладачів і студентського середовища створює постійний соціальний тиск [4]. Для студентів спеціальності «Соціальна робота» цей тиск посилюється вимогами моральної відповідальності, етичної чутливості та емоційної стабільності. Поєднання академічних і морально-нормативних очікувань підтримує стан тривалого психоемоційного напруження. За відсутності достатніх ресурсів психологічного відновлення це призводить до накопичення емоційної втоми, зниження адаптаційних можливостей і закріплення емоційного вигорання як стійкої реакції на вимоги освітнього середовища.

Залученість студентської молоді до сімейних взаємин, виконання матеріальних зобов'язань і необхідність поєднання професійної підготовки з трудовою активністю формують стійке соціально детерміноване навантаження, яке істотно звужує можливості психоемоційного відновлення та підтримання внутрішньої рівноваги [24]. У студентів спеціальності «Соціальна робота» поєднання різноспрямованих соціальних ролей супроводжується підвищеним почуттям відповідальності й постійною

внутрішньою напругою, що поступово знижує ресурсний потенціал емоційної сфери. Орієнтація на одночасне виконання взаємно суперечливих вимог сприяє прогресивному виснаженню адаптаційних механізмів і обмежує ефективність застосування конструктивних копінг-стратегій. За умов тривалої соціальної перевантаженості відбувається кумуляція психоемоційної втоми, яка поступово набуває ознак стійкого стану [29]. Порушення балансу між освітньою, професійною та особистісною сферами життєдіяльності негативно позначається на цілісності процесів саморегуляції та підвищує чутливість до стресогенних впливів. За браку можливостей для повноцінного відновлення напруження трансформується у стан емоційного виснаження та відчуття внутрішньої спустошеності.

Соціальний статус і престиж професії соціального працівника суттєво впливають на емоційне самопочуття студентів відповідного напрямку підготовки. Поширене в суспільстві недооцінювання соціальної роботи, обмежені можливості професійного просування та невисокий рівень матеріального забезпечення формують внутрішню напруженість між гуманістичними професійними цінностями та реальними соціально-економічними умовами діяльності [1]. Усвідомлення зазначених суперечностей виникає вже на етапі фахової підготовки та поступово відображається на мотиваційній сфері студентської молоді. Уявлення про соціальну значущість обраної професії не завжди корелюють із реальними перспективами її реалізації, що сприяє наростанню фрустраційних переживань. Закріплення негативних соціальних наративів щодо професії знижує рівень емоційної включеності у навчальну діяльність і послаблює відчуття її особистісної значущості. За таких умов становлення професійної ідентичності відбувається в ситуації постійного внутрішнього напруження. Розрив між ціннісними орієнтирами та соціальною реальністю посилює процеси емоційного виснаження.

Особливого значення серед соціальних детермінант набуває феномен емоційної праці, з яким студенти соціальної роботи стикаються ще під час

навчально-практичної та виробничої діяльності. Регуляція власних емоцій у процесі взаємодії з клієнтами, викладачами та представниками соціальних інституцій вимагає значних психоемоційних витрат, особливо за умов обмеженого професійного досвіду [19]. Підтримання соціально й професійно прийнятних форм емоційної поведінки за відсутності сформованих навичок саморегуляції спричиняє наростання внутрішнього напруження. Емоційна саморегуляція в таких ситуаціях часто здійснюється без чіткого усвідомлення власних меж і ресурсних можливостей. У результаті поступово формується стан емоційної перевтоми, який знижує здатність до ефективного відновлення. Брак системної супервізійної підтримки та рефлексивного супроводу посилює ризик виснаження емоційної сфери. Емоційна праця починає асоціюватися не з професійним зростанням, а з джерелом постійного напруження.

Соціальні умови формування емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота» значною мірою залежать від особливостей групової динаміки в академічному середовищі. Норми спілкування, неформальні статусні позиції та стилі взаємодії у студентській групі впливають на переживання навчальних труднощів і відчуття психологічної безпеки [21]. Атмосфера підтримки та взаємного прийняття сприяє відкритому обговоренню проблем і збереженню емоційної рівноваги. Натомість конфліктність, прихована конкуренція та знецінювальні практики взаємодії підсилюють соціальний тиск і переживання ізоляції. Для студентів соціальної роботи напружені групові процеси мають особливо стресогенний характер, оскільки суперечать професійним цінностям емпатії та ефективної міжособистісної взаємодії. Переживання неприйняття або зниження статусу в академічній групі поступово послаблює впевненість у власній професійній спроможності [6]. Тривале збереження соціальної напруги сприяє трансформації міжособистісних конфліктів у внутрішнє емоційне виснаження, а відсутність стабільної групової підтримки підвищує ризик закріплення емоційного вигорання ще на етапі професійного навчання.

Соціальні наративи щодо ролі та місії соціальної роботи істотно впливають на емоційний стан студентів і способи осмислення ними майбутньої професійної діяльності. У суспільній свідомості соціальна робота часто постає як сфера підвищеної моральної відповідальності, що реалізується в умовах дефіциту ресурсів і постійної взаємодії з гострими соціальними проблемами [1]. Засвоєння таких уявлень у процесі професійної соціалізації формує високі внутрішні стандарти щодо власної ефективності та особистісної зрілості. Орієнтація на ідеалізований образ «допомагаючого фахівця» посилює внутрішній тиск і чутливість до власних помилок та обмежень. Розбіжність між очікуваними можливостями впливу на соціальну реальність і фактичними умовами професійної підготовки породжує фрустраційні переживання [24]. Унаслідок цього знижується мотивація, послаблюється емоційна залученість у навчання та формується внутрішня дистанція щодо обраної спеціальності. За таких умов емоційне вигорання виникає ще на етапі професійної підготовки як реакція на конфлікт між ціннісними очікуваннями та реальністю майбутньої професії.

Соціальна невизначеність сучасного суспільства також підсилює емоційне напруження студентів у процесі професійного становлення. Нестабільність соціально-економічних умов, ринку праці та трансформація соціальних інститутів формують постійне відчуття тривоги щодо професійної реалізації й соціальної захищеності [8]. Для студентів спеціальності «Соціальна робота» це поєднується з усвідомленням складності майбутньої діяльності та необхідністю прийняття рішень в умовах обмежених ресурсів і високих суспільних очікувань [1]. Зниження прогнозованості професійного шляху послаблює відчуття контролю над життєвими подіями та підвищує рівень тривожності. Тривале перебування в стані соціально зумовленої напруги виснажує психоемоційні ресурси, сприяє накопиченню емоційної втоми та підвищує ризик розвитку вигорання.

Важливу роль у формуванні емоційного вигорання відіграють і особливості соціального навчання майбутніх соціальних працівників.

Засвоєння професійних норм і моделей поведінки відбувається переважно через спостереження за викладачами та практиками [18]. Домінування формалізованих або емоційно відсторонених моделей взаємодії обмежує розвиток навичок емоційної регуляції та рефлексії. У процесі професійної ідентифікації виникає суперечність між гуманістичними уявленнями про соціальну роботу та реально засвоюваними моделями функціонування в системі соціальних інституцій. Це посилює внутрішній конфлікт між професійними цінностями й практичними вимогами діяльності, знижує відчуття професійної автентичності та сприяє формуванню емоційного вигорання як прояву соціально опосередкованої дезадаптації.

Емоційне вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота» формується під впливом взаємопов'язаних соціальних чинників, зокрема освітніх вимог, соціально-економічних обмежень, міжособистісної взаємодії та особливостей професійної соціалізації [1]. Інтенсивне навчальне навантаження у поєднанні з раннім залученням до емоційно насиченої соціальної проблематики та високими моральними очікуваннями створює стійкий психоемоційний тиск. Соціальна нестабільність, невизначеність професійних перспектив і низький престиж професії посилюють тривожність та послаблюють відчуття контролю над майбутнім. Дефіцит соціальної підтримки й недостатній розвиток адаптивних копінг-стратегій сприяють накопиченню внутрішнього напруження. У результаті емоційне вигорання набуває тривалого характеру та формується вже на етапі професійної підготовки, впливаючи на психологічну стійкість майбутніх соціальних працівників.

Висновки до першого розділу

Досліджено теоретичні засади формування емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота», що передбачало уточнення змісту ключових понять, систематизацію основних наукових підходів до трактування синдрому та окреслення його структурно-динамічних компонентів у межах сучасних концепцій. Опрацювання наукових джерел

засвідчило, що емоційне вигорання розглядається як багатовимірне психосоціальне утворення, пов'язане з тривалим дисбалансом між вимогами діяльності та ресурсними можливостями особистості. У студентському середовищі вигорання набуває специфічних ознак через поєднання інтенсивного навчального навантаження, постійного оцінювання та необхідності самостійної організації освітньої діяльності, що підвищує ризик кумуляції психоемоційної втоми й зниження мотиваційної включеності.

Розглянуто особливості професійної соціалізації майбутніх фахівців соціальної роботи, яка відзначається раннім залученням до аналізу соціальних проблем, емоційно насиченої взаємодії з уразливими групами та необхідністю інтеріоризації гуманістичних цінностей професії. У процесі фахової підготовки формується підвищена внутрішня вимогливість до моральної відповідальності, емпатійності та емоційної стабільності, що за умов недостатньо сформованих навичок саморегуляції може посилювати напруження й сприяти латентному розгортанню вигорання. Проаналізовано основні соціальні детермінанти явища, серед яких академічний тиск, конкурентні взаємини в навчальному середовищі, специфіка комунікації з викладачами та наставниками, а також вплив групової динаміки, що визначає рівень приналежності, психологічної безпеки та доступність підтримки.

З'ясовано, що інтенсивність формування емоційного вигорання у студентів соціальної роботи значною мірою залежить від балансу між ресурсами відновлення та накопиченням стресогенних впливів. До ресурсних чинників віднесено соціальну підтримку, наявність рефлексивного супроводу, розвиток адаптивних копінг-стратегій, медіацію конфліктних взаємин і формування навичок емоційної саморегуляції. Водночас ключовими ризиками виступають соціально-економічна нестабільність, поєднання навчання з роботою, дефіцит часу на відпочинок, невизначеність професійних перспектив, низький престиж професії та домінування формалізованих моделей взаємодії в освітньому просторі, що сприяє виснаженню ресурсів і зростанню емоційної відстороненості.

Розглянуто сучасні підходи до профілактики емоційного вигорання у студентів, які ґрунтуються на ресурсно орієнтованій логіці підтримки психоемоційного благополуччя та інституційній відповідальності освітнього середовища. Серед таких підходів виокремлено впровадження супервізійних і рефлексивних практик під час навчальної та виробничої практики, інтеграцію елементів психологічної освіти у професійну підготовку, розвиток культури підтримувальної комунікації, а також цілеспрямоване формування конструктивних копінг-стратегій і навичок критичного осмислення професійних обмежень. Окрему увагу приділено необхідності створення умов, у яких студент може без ризику стигматизації обговорювати емоційно складний досвід, пов'язаний із моральними дилемами, професійними сумнівами та переживанням обмежених можливостей допомоги.

Таким чином, у результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що емоційне вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота» має соціально детермінований характер і формується під впливом поєднання освітніх, міжособистісних та соціально-економічних чинників. Осмислення механізмів накопичення напруження, ролі ресурсних втрат і специфіки професійної соціалізації створює підґрунтя для обґрунтування профілактичних стратегій, спрямованих на підтримку психологічної стійкості, розвиток саморегуляції та формування професійної ідентичності без деструктивної редукції емоційних ресурсів.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Соціальна профілактика емоційного вигорання студентів: сутність, мета та завдання

Соціальна профілактика емоційного вигорання студентів у сучасному науковому дискурсі розглядається як система науково обґрунтованих заходів, спрямованих на попередження психоемоційного виснаження та підтримку психологічного благополуччя в умовах інтенсивного освітнього середовища. Вона трактується як багаторівневий і безперервний процес, що поєднує індивідуальні, групові та інституційні механізми впливу. У наукових підходах підкреслюється, що ефективність профілактики залежить від своєчасності та системності її організації, оскільки це сприяє не лише зниженню психоемоційного напруження, а й формуванню адаптаційних стратегій поведінки.

Аналіз праць Н. Морочило [23] дає змогу розглядати профілактику як процес, що охоплює ранню діагностику психоемоційних станів, розвиток адаптаційних ресурсів особистості та створення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентському середовищі. Такий підхід орієнтований на попередження емоційного виснаження ще на початкових етапах його формування, що є ефективнішим за подальші корекційні заходи. Водночас профілактика передбачає оптимізацію навчального процесу, підтримку психологічної рівноваги та формування позитивного соціального середовища, що сприяє розвитку внутрішніх ресурсів студентів для подолання стресових ситуацій.

Освітнє середовище сучасного закладу вищої освіти характеризується підвищеним рівнем стресогенності через інтенсифікацію навчального процесу, високі вимоги до академічної успішності та необхідність постійної адаптації до соціальних змін. У дослідженнях І. Ткаченко та К. Безцінної [32] підкреслюється, що надмірне навчальне навантаження, дефіцит часу,

інформаційне перевантаження та високий рівень відповідальності є ключовими чинниками формування емоційного вигорання студентів. За таких умов соціальна профілактика спрямовується на гармонізацію взаємодії між особистістю студента та вимогами освітнього середовища шляхом оптимізації навчального процесу, раціонального розподілу навантаження та створення умов для психологічної підтримки. Важливу роль відіграє формування сприятливого соціально-психологічного клімату, який знижує рівень тривожності та підвищує задоволеність навчальною діяльністю. Взаємодія студентів із викладачами та однолітками розглядається як важливий чинник соціальної підтримки й формування відчуття приналежності до академічної спільноти [32].

Поглиблення наукових уявлень про соціальну профілактику пов'язується з її розумінням як інтегративної діяльності, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні механізми впливу. Психологічний компонент спрямований на розвиток саморегуляції, емоційної стійкості та усвідомлення власних психоемоційних станів [12]. Педагогічний аспект передбачає організацію навчального процесу з урахуванням психоемоційних потреб студентів і використання методів навчання, що знижують перевантаження та підвищують мотивацію. Соціальний компонент реалізується через створення системи підтримки та позитивної міжособистісної взаємодії. Комплексне поєднання цих компонентів забезпечує ефективну профілактику емоційного вигорання, сприяє розвитку адаптаційного потенціалу студентів і збереженню їхнього психічного здоров'я.

Результати досліджень О. Ігумнової та Т. Шлінчак [13] свідчать, що сутність соціальної профілактики емоційного вигорання студентів полягає у забезпеченні узгодження внутрішніх ресурсів особистості з вимогами освітнього середовища, що сприяє зниженню ризику психоемоційного виснаження та підтриманню ефективності навчальної діяльності. Наукові праці Г. Грибан та Л. Коваленко [7] підкреслюють, що профілактика має

реалізовуватися на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях, що забезпечує її комплексний характер. Індивідуальний рівень передбачає розвиток навичок саморегуляції, рефлексії власного емоційного стану та усвідомленого управління реакціями на стресові чинники. Груповий рівень реалізується через створення підтримуючого середовища, розвиток конструктивної комунікації та зміцнення відчуття приналежності до академічної спільноти. Інституційний рівень охоплює організаційні заходи, зокрема оптимізацію навчального навантаження, впровадження гнучких форм навчання та формування сприятливого соціально-психологічного клімату.

Результати досліджень О. Ігумнової та Т. Шлінчак [13] підтверджують доцільність інтеграції когнітивно-поведінкових підходів у систему профілактики, оскільки вони сприяють корекції деструктивних моделей мислення та поведінки, що можуть провокувати розвиток емоційного вигорання. Ці методи дозволяють студентам усвідомлювати негативні автоматичні реакції, переосмислювати стресові ситуації та формувати ефективні стратегії подолання труднощів. Паралельно велика увага приділяється розвитку психологічної резильєнтності, яка визначається як здатність особистості адаптуватися до змінних та стресових умов навчання, зберігаючи психоемоційну стабільність і високий рівень когнітивної активності, що підкреслюють Н. Теслик, С. Мартинюк та В. Ксенженко [30]. Формування подібних якостей відбувається через системну профілактичну діяльність, яка поєднує розвиток індивідуальних ресурсів, підтримку з боку соціального середовища та ефективну організаційну структуру освітнього процесу.

Комплексний характер соціальної профілактики дозволяє враховувати як особистісні, так і соціальні чинники психоемоційного стану студентів, сприяючи їх адаптивності та здатності до конструктивної взаємодії із соціальним оточенням. Системний підхід забезпечує безперервність профілактичної роботи, що охоплює ранню діагностику психоемоційного стану, формування мотивації до самопідтримки й навчання, розвиток навичок

тайм-менеджменту та організацію соціальної підтримки через взаємодію студентів із викладачами та однолітками. Інтеграція когнітивно-поведінкових методів і розвиток резильєнтності сприяють формуванню стійких моделей поведінки, які допомагають зберігати психічне здоров'я в умовах інтенсивного навчального навантаження. Таким чином, соціальна профілактика виступає не лише засобом зниження ризику емоційного вигорання, а й важливим компонентом підготовки психоемоційно стійких і професійно ефективних фахівців [7].

Мета соціальної профілактики емоційного вигорання студентів набуває багатовимірного та інтегративного характеру, оскільки вона охоплює як психологічні, так і соціально-педагогічні аспекти розвитку особистості. Основним завданням є забезпечення стабільного функціонування студентів у сучасному освітньому середовищі, яке відзначається високим рівнем стресогенності, інтенсивним навчальним навантаженням та постійними змінами освітніх програм, що створює потенційні ризики психоемоційного виснаження [23]. Наукові дослідження О. Примаченко та Є. Прокопович [26] підкреслюють, що досягнення мети соціальної профілактики можливе через системне впровадження психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток саморегуляції, усвідомлення власних емоційних станів, формування конструктивних моделей поведінки у стресових ситуаціях та підвищення рівня психологічної стійкості студентів.

Поглиблене усвідомлення власних емоцій дозволяє студентам ефективно оцінювати ступінь психоемоційного напруження та своєчасно застосовувати адаптивні стратегії поведінки, що знижує ризик хронічного стресу, підтримує когнітивну ефективність та підвищує мотиваційну активність у навчальному процесі [27]. Метою соціальної профілактики також виступає формування довготривалих моделей адаптивної поведінки, які забезпечують ефективне реагування на майбутні стресові виклики та сприяють збереженню психічного здоров'я у професійній діяльності. У цьому контексті особлива увага приділяється розвитку когнітивних та емоційних ресурсів, що

включає формування навичок тайм-менеджменту, здатності до ефективного планування навчальної діяльності та самоконтролю психоемоційних станів [30].

Системна соціальна профілактика спрямована на забезпечення гармонізації внутрішніх ресурсів студента з вимогами освітнього середовища, формування навичок конструктивного подолання конфліктних та стресових ситуацій, а також на створення умов для самореалізації та професійного становлення. Н. Морочило [23] наголошує на тому, що соціальна профілактика повинна поєднувати психологічну підготовку, педагогічні стратегії та організаційні заходи, що дозволяє формувати у студентів здатність до усвідомленого управління власними психоемоційними ресурсами та забезпечує довготривалий позитивний ефект. Реалізація такого підходу передбачає цілеспрямоване формування культури психологічного благополуччя, що включає розвиток рефлексивності, відповідального ставлення до власного стану та готовності до саморозвитку. Поступове накопичення адаптивних стратегій поведінки сприяє зниженню ризику емоційного виснаження та підвищує ефективність навчальної діяльності. Орієнтація на довготривалу підтримку забезпечує стабільність досягнутих результатів та сприяє гармонійному професійному становленню майбутніх фахівців соціальної сфери.

В межах багатовимірної мети соціальної профілактики передбачено не лише попередження негативних психоемоційних станів, а й розвиток навичок самоконтролю, емоційної компетентності, ефективної взаємодії у груповому середовищі та здатності до конструктивного вирішення конфліктів. У комплексі ці завдання формують цілісну систему, яка сприяє підвищенню психологічного благополуччя студентів, зміцненню їх адаптивних ресурсів та створенню передумов для успішної академічної і професійної діяльності [15; 32]. Мета соціальної профілактики набуває стратегічного значення для закладів вищої освіти, оскільки вона забезпечує підготовку студентів до професійного життя в умовах сучасних соціально-психологічних викликів та

формує базу для розвитку стійких, компетентних і психологічно адаптивних фахівців.

Реалізація соціальної профілактики емоційного вигорання студентів передбачає розв'язання комплексу завдань, спрямованих на забезпечення психоемоційної стійкості особистості в умовах інтенсивного освітнього середовища. Важливе місце посідає раннє виявлення ризиків вигорання, що передбачає систематичний моніторинг психоемоційного стану студентів із використанням валідизованих психодіагностичних методик. І. Катеринчук та О. Грицук [15] наголошують на доцільності регулярних скринінгових досліджень, які дозволяють своєчасно виявляти прояви емоційного виснаження та індивідуалізувати профілактичні заходи. Діагностичний компонент поєднується з формуванням у студентів навичок рефлексії, що сприяє усвідомленню власних емоційних станів і розвитку здатності до самоконтролю психоемоційного напруження. О. Примаченко та Є. Прокопович [26] підкреслюють, що розвиток рефлексивності є важливою передумовою ефективної саморегуляції, оскільки допомагає своєчасно визначати джерела стресу та коригувати поведінкові реакції.

Формування адаптаційного потенціалу студентів є одним із ключових завдань соціальної профілактики та передбачає розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових ресурсів, необхідних для ефективного функціонування в умовах психоемоційного навантаження. Н. Морочило [23] розглядає резильєнтність як інтегральну характеристику особистості, що забезпечує здатність протистояти стресу та формується під впливом профілактичних програм. Розвиток цих ресурсів здійснюється через тренінгові програми, спрямовані на вдосконалення навичок самоконтролю, планування діяльності та конструктивного вирішення проблемних ситуацій. Г. Грибан та Л. Коваленко [7] підкреслюють важливість поєднання індивідуальних і групових форм роботи, що сприяє взаємній підтримці та підвищує ефективність адаптаційних процесів. У результаті зростає рівень

психологічної гнучкості студентів і їх здатність ефективно реагувати на зміни освітнього середовища.

Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в закладі вищої освіти виступає наступним стратегічним завданням соціальної профілактики, яке передбачає формування умов для позитивної міжособистісної взаємодії, розвитку довіри та підтримки в студентському середовищі. О. Ігумнова та Т. Шлінчак [13] доводять, що наявність стабільних соціальних зв'язків значно знижує рівень тривожності та сприяє підвищенню загального рівня психологічного благополуччя студентів. Формування такого середовища передбачає впровадження групових форм роботи, тренінгів комунікативної компетентності, розвиток навичок емпатії та ефективної взаємодії в колективі. Соціальна підтримка розглядається як ресурс, який посилює індивідуальні адаптаційні можливості та забезпечує стабільність психоемоційного стану в умовах стресу.

Важливим завданням соціальної профілактики є розвиток навичок саморегуляції та управління психоемоційними станами, що допомагає студентам підтримувати ефективне функціонування в умовах навчального навантаження. О. Прокопенко [27] зазначає, що саморегуляція включає усвідомлення власних емоцій, контроль поведінкових реакцій і використання ефективних стратегій подолання стресу. Розвиток цих навичок здійснюється через психолого-педагогічні програми, спрямовані на формування емоційного інтелекту, самоконтролю та конструктивного реагування на складні ситуації. Це сприяє зниженню психоемоційного напруження, підвищенню концентрації уваги та ефективності навчальної діяльності. О. Примаченко та Є. Прокопович [26] підкреслюють, що систематичне застосування таких програм допомагає формувати стійкі моделі поведінки, орієнтовані на збереження психічного здоров'я.

Оптимізація організаційних умов освітнього процесу визначається як ще одне важливе завдання соціальної профілактики, оскільки рівень навчального навантаження та структура освітнього середовища безпосередньо впливають

на психоемоційний стан студентів. Г. Грибан та Л. Коваленко [7] підкреслюють необхідність узгодження навчальних вимог із психофізіологічними можливостями студентів, що передбачає раціональний розподіл навчального часу, впровадження гнучких форм навчання та створення умов для відновлення ресурсів. І. Катеринчук та О. Грицук [15] зазначають, що організаційні зміни, спрямовані на зниження надмірного навантаження, сприяють підвищенню академічної успішності та зменшенню ризику емоційного виснаження. У межах цього завдання особлива увага приділяється розвитку навичок тайм-менеджменту, що дозволяє студентам ефективно планувати власну діяльність та уникати перевантаження.

Інтеграція психологічних, соціальних та педагогічних стратегій виступає завершальним завданням соціальної профілактики, що забезпечує формування цілісної системи підтримки студентів у процесі навчання. Н. Морочило [23] підкреслює, що ефективність профілактичної діяльності залежить від узгодженості різних рівнів впливу та їх спрямованості на розвиток особистісного потенціалу студентів. Поєднання індивідуальних консультацій, групових тренінгів та організаційних змін дозволяє створити умови для довготривалого збереження психічного здоров'я та формування стійких адаптивних стратегій поведінки. О. Прокопенко [27] зазначає, що системність профілактичних заходів забезпечує не лише запобігання вигоранню, а й підготовку студентів до професійної діяльності в умовах високого рівня стресу. Комплексне вирішення зазначених завдань сприяє формуванню психологічно стійкої особистості, здатної до ефективної самореалізації та продуктивної діяльності в сучасному соціальному середовищі.

Соціальна профілактика емоційного вигорання студентів розглядається як система науково обґрунтованих заходів, спрямованих на попередження психоемоційного виснаження та підтримку стабільного функціонування особистості в освітньому середовищі. Її сутність полягає в узгодженні внутрішніх ресурсів студента з вимогами навчального процесу, розвитку

адаптаційного потенціалу, саморегуляції та психологічної резильєнтності. Мета профілактики пов'язується зі збереженням психічного здоров'я, підтримкою навчальної мотивації та створенням умов для гармонійного особистісного і професійного розвитку. Це передбачає ранню діагностику ознак вигорання, формування емоційної компетентності, розвиток навичок подолання стресу та створення сприятливого соціально-психологічного клімату. Системний характер профілактики забезпечує поєднання індивідуального, групового та інституційного рівнів впливу, що підвищує її ефективність і сприяє збереженню психологічного благополуччя студентської молоді.

2.2. Форми і методи профілактики емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота»

Форми і методи соціальної профілактики емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота» розглядаються як система взаємопов'язаних впливів, спрямованих на забезпечення психоемоційної стабільності особистості в умовах професійної підготовки. Такий підхід передбачає інтеграцію внутрішньоособистісних ресурсів і зовнішніх умов освітнього середовища, у якому відбувається професійне становлення майбутніх фахівців. Системність профілактики забезпечується узгодженням її змісту, форм і методів, що підвищує ефективність профілактичної діяльності у довготривалій перспективі.

Комплексний підхід сприяє гармонізації когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів функціонування особистості, забезпечуючи не лише попередження психоемоційного виснаження, а й розвиток адаптаційного потенціалу студентів. Багатофакторність емоційного вигорання зумовлює необхідність використання різноманітних методів впливу, які охоплюють індивідуальну, групову та організаційну взаємодію. Поєднання цих компонентів створює основу для ефективної системи соціальної профілактики

та підтримки психологічної стійкості студентів у процесі професійної підготовки.

Специфіка освітнього процесу у сфері соціальної роботи характеризується високим рівнем емоційної включеності, що зумовлює потребу у формуванні ефективних механізмів профілактики емоційного вигорання. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників передбачає взаємодію із соціально вразливими категоріями населення, аналіз складних життєвих ситуацій і постійне емоційне навантаження, що сприяє накопиченню психоемоційного напруження. За відсутності належної профілактики це може призводити до формування стійких проявів вигорання.

А. Цюприк та С. Федорович [34] наголошують на необхідності комплексних профілактичних програм, які поєднують різні форми роботи та впливають на всі рівні психічного функціонування особистості. А. Кернас та І. Шевченко [16] розглядають профілактику як складову системи психолого-педагогічної підтримки, що інтегрує освітні, соціальні та психологічні ресурси. О. Яковенко [37] підкреслює посилення впливу зовнішніх стресогенних чинників, пов'язаних із суспільними трансформаціями, що підвищує значення психологічної стійкості як ресурсу подолання стресу.

Узагальнення результатів досліджень С. Єфіменко [10] свідчить про необхідність створення багаторівневої системи профілактики, яка враховує індивідуальні особливості студентів та специфіку професійної підготовки. Зарубіжні дослідження Л. Чонг [40] підтверджують, що інтеграція різних форм і методів профілактики сприяє розвитку адаптивних стратегій поведінки та підвищенню психоемоційної стійкості студентів.

Психоедукаційний напрям профілактики емоційного вигорання детально розкрито у працях Л. Іванцев [12], яка розглядає інформування студентів як важливий механізм формування усвідомленого ставлення до власного психічного здоров'я. Систематичне ознайомлення здобувачів освіти з природою емоційного вигорання, його симптомами та стадіями розвитку сприяє формуванню готовності до самоспостереження і самоконтролю.

Розширення знань у сфері психічного здоров'я підвищує рівень психологічної культури студентів, допомагає своєчасно розпізнавати ознаки перевантаження та використовувати ефективні стратегії самодопомоги. Л. Іванцев підкреслює важливість інтеграції психоедукаційних заходів у навчальний процес, оскільки це забезпечує системність профілактичної роботи та її довготривалий ефект [12]. Такий підхід поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, сприяючи розвитку навичок саморегуляції, відповідального ставлення до психоемоційного благополуччя та підвищенню адаптивності студентів до умов освітнього середовища.

Тренінгові технології як ефективний інструмент профілактики емоційного вигорання обґрунтовані у дослідженнях Т. Карабина [14], де їх розглядають як інтерактивну форму психологічного впливу, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту та навичок конструктивної взаємодії. У науковій позиції дослідника тренінг виступає не лише засобом передачі знань, а й простором для осмислення та трансформації власного досвіду. Використання рольових ігор, моделювання професійних ситуацій і групових вправ дозволяє студентам відпрацьовувати ефективні поведінкові стратегії у безпечному середовищі. Т. Карабин наголошує, що систематичне проведення тренінгів сприяє формуванню навичок саморегуляції та підвищує здатність до емоційного контролю. Розвиток емоційного інтелекту розглядається як важливий ресурс профілактики вигорання, оскільки забезпечує здатність адекватно реагувати на стресові фактори та підтримувати психологічну рівновагу [14]. Інтеграція когнітивних і поведінкових компонентів у межах тренінгових програм сприяє засвоєнню адаптивних моделей поведінки та підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Когнітивно-поведінковий підхід до профілактики емоційного вигорання відображено у дослідженнях А. Цюприк та С. Федорович [34], які наголошують на важливості трансформації неадаптивних мисленнєвих установок для зниження психоемоційного напруження. Автори підкреслюють,

що деструктивні когнітивні схеми, сформовані під впливом навчального та соціального середовища, можуть сприяти розвитку емоційного вигорання. Застосування методів когнітивно-поведінкової корекції дозволяє змінювати інтерпретацію стресових ситуацій і формувати конструктивні моделі реагування. Дослідники акцентують увагу на системності впровадження таких методів, що забезпечує стійкість результатів і їх закріплення у поведінці студентів [34]. Використання технік самоспостереження, рефлексивного аналізу та переоцінки ситуацій сприяє розвитку критичного мислення, психологічної зрілості та підвищує адаптаційні можливості студентів.

Зарубіжні наукові підходи до профілактики емоційного вигорання, представлені у дослідженнях Л. Чонг [40], розширюють уявлення про ефективність інтегративних моделей психологічного впливу. Дослідниця обґрунтовує, що поєднання індивідуальних та групових форм роботи дозволяє досягти більш глибокого впливу на особистість, оскільки забезпечує одночасний розвиток внутрішніх ресурсів та соціальної підтримки. У роботах Л. Чонг підкреслюється значення багатовимірного підходу, який включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти профілактики. Інтеграція різних методів сприяє формуванню стійких адаптивних стратегій, що забезпечують довготривалу ефективність профілактичної діяльності. Особлива увага приділяється розвитку психологічної гнучкості, яка дозволяє особистості ефективно адаптуватися до змінних умов освітнього середовища. Результати досліджень свідчать про доцільність впровадження комплексних програм профілактики, що враховують індивідуальні особливості студентів та специфіку їх професійної підготовки. Узагальнення цих наукових підходів підтверджує, що ефективна профілактика емоційного вигорання потребує системної організації та поєднання різних форм і методів впливу [40].

Групові форми профілактичної діяльності у системі підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» розглядаються як важливий соціально-психологічний ресурс, що сприяє формуванню сприятливого міжособистісного середовища та зниженню ризику емоційного виснаження.

А. Кернас та І. Шевченко [16] підкреслюють, що групова взаємодія виконує не лише комунікативну, а й регулятивну функцію, оскільки створює умови для обміну досвідом, розвитку емпатії та соціальної підтримки. Це сприяє зниженню тривожності, внутрішнього напруження та відчуття ізоляції в умовах інтенсивного навчального навантаження.

Групові форми профілактики передбачають активне залучення студентів до міжособистісної взаємодії, що розвиває навички відкритої комунікації, співпраці та конструктивного вирішення проблемних ситуацій. У процесі такої взаємодії посилюється саморефлексія, оскільки студенти мають можливість співвідносити власний досвід із досвідом інших учасників. Функціонування групового середовища забезпечує розвиток механізмів соціальної підтримки, які допомагають долати стресові ситуації та формують упевненість у власних можливостях. Регулярна участь у таких формах роботи сприяє встановленню довірливих взаємин, психологічному комфорту та формуванню стійких соціально-психологічних ресурсів, необхідних для майбутньої професійної діяльності [16].

У працях С. Єфіменко [10] групові форми профілактики інтерпретуються як ефективний засіб підвищення рівня соціальної інтегрованості студентів у професійне середовище, що має безпосередній вплив на їх психоемоційний стан та загальну адаптаційну спроможність. Дослідниця зазначає, що участь у групових тренінгах, психокорекційних заняттях та інших формах колективної взаємодії сприяє формуванню почуття приналежності до академічної спільноти та зменшує ризик соціальної ізоляції, яка часто виступає чинником розвитку емоційного виснаження. Розвиток навичок відкритої комунікації, взаємної підтримки та конструктивного зворотного зв'язку забезпечує створення безпечного психологічного простору, у межах якого студенти можуть вільно виражати власні емоції та обговорювати складні переживання без страху осуду. С. Єфіменко підкреслює, що групова динаміка виступає важливим чинником активізації внутрішніх ресурсів особистості, оскільки взаємодія з іншими учасниками

сприяє усвідомленню власного досвіду та розширенню репертуару адаптивних стратегій поведінки. Додатково акцентується увага на тому, що спільна діяльність у групі формує відчуття підтримки та солідарності, що позитивно впливає на рівень психологічної стійкості студентів та їхню здатність протистояти стресогенним впливам [10].

Аналіз методичних аспектів групової профілактики, представлений у дослідженнях Л. Іванцева [12], дозволяє визначити ефективність поєднання групових форм із психоедукаційними заходами, які забезпечують цілісність профілактичного впливу. Автор наголошує, що інтеграція інформаційно-просвітницького компоненту у групову роботу сприяє не лише підвищенню рівня обізнаності студентів щодо природи емоційного вигорання, але й створює умови для колективного осмислення отриманих знань та їх практичного застосування. Використання методів фасилітації, групової дискусії, мозкового штурму та колективного аналізу проблемних ситуацій стимулює розвиток критичного мислення та здатності до рефлексії, що має важливе значення для формування усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану. Л. Іванцев підкреслює, що поєднання когнітивного та емоційного компонентів у межах групової роботи забезпечує більш глибокий і стійкий вплив на особистість, оскільки знання підкріплюються емоційним досвідом та міжособистісною взаємодією. Розширення можливостей для обміну думками та спільного пошуку рішень сприяє формуванню навичок конструктивного подолання стресових ситуацій, що підвищує ефективність профілактичної діяльності у довготривалій перспективі [12].

Індивідуальні форми профілактики передбачають реалізацію психологічного консультування, спрямованого на врахування особистісних особливостей студентів та їхніх індивідуальних потреб, що забезпечує адресність і гнучкість профілактичного впливу. У працях Т. Карабина [карабин2025] підкреслюється, що індивідуальна робота дозволяє глибше дослідити внутрішні ресурси особистості, виявити чинники ризику розвитку емоційного вигорання та окреслити напрями їх корекції відповідно до

специфіки психоемоційного стану студента. Застосування методів психокорекції, самоаналізу та розвитку рефлексивності сприяє підвищенню рівня самосвідомості, формуванню здатності до усвідомленого контролю власних емоцій та відповідального ставлення до підтримки психічного здоров'я. Дослідження А. Кернас та І. Шевченко [16] свідчать про ефективність індивідуалізованого підходу у формуванні адаптивних стратегій поведінки, що дозволяють студентам більш гнучко реагувати на стресогенні фактори освітнього середовища та знижувати рівень психоемоційного напруження. Поглиблення саморефлексії сприяє усвідомленню причин виникнення емоційного дискомфорту, аналізу власних реакцій і вибору конструктивних способів подолання труднощів, що підвищує рівень психологічної автономії особистості.

Результати досліджень С. Єфіменко [10] підтверджують, що індивідуальна підтримка сприяє зниженню рівня емоційного виснаження, покращує психологічне самопочуття студентів та підвищує ефективність їх навчальної діяльності за рахунок оптимізації внутрішніх ресурсів. Особлива увага приділяється формуванню навичок саморегуляції, які дозволяють контролювати емоційні реакції, управляти рівнем стресу та підтримувати стабільний психоемоційний стан у процесі навчання. Узагальнення підходів, представлених у дослідженні Л. Чонг [40], дозволяє зробити висновок про доцільність поєднання індивідуальних форм профілактики з груповими та організаційними заходами, що забезпечує комплексний вплив на особистість та підвищує результативність профілактичної діяльності. Систематичне застосування індивідуальних форм роботи сприяє формуванню стійких адаптивних механізмів, розвитку внутрішньої відповідальності за власний психоемоційний стан і забезпечує довготривалу профілактику емоційного вигорання у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Індивідуальні форми профілактики передбачають психологічне консультування, спрямоване на врахування особистісних особливостей і потреб студентів, що забезпечує адресність профілактичного впливу. Такий

формат взаємодії створює довірливий психологічний простір, у якому студент може відкрито аналізувати власні переживання, труднощі навчання та внутрішні конфлікти. Т. Карабин [14] підкреслює, що індивідуальна робота сприяє виявленню внутрішніх ресурсів особистості та чинників ризику розвитку емоційного вигорання. Використання методів психокорекції спрямоване на зміну неадаптивних когнітивних установок, зниження внутрішнього напруження та формування ефективних стратегій емоційного реагування. Самоаналіз і розвиток рефлексивності допомагають студентам усвідомлювати власні психоемоційні реакції, критично оцінювати поведінку та своєчасно її коригувати відповідно до вимог освітнього середовища. Це сприяє розвитку психологічної автономії, саморегуляції та здатності ефективно діяти у складних навчально-професійних ситуаціях.

Дослідження С. Єфіменко [10] підтверджують, що індивідуальна підтримка сприяє зниженню емоційного виснаження та стабілізації психоемоційного стану студентів, позитивно впливаючи на їхню академічну успішність і психологічне благополуччя. У процесі індивідуальної взаємодії формуються навички саморегуляції, які допомагають контролювати емоційні реакції, знижувати психоемоційне напруження та підтримувати оптимальний функціональний стан.

Застосування технік когнітивного самоконтролю, релаксаційних практик і усвідомленого дихання підвищує стійкість до стресогенних факторів. Індивідуалізація профілактичних заходів дозволяє адаптувати зміст і форми роботи до потреб конкретного студента, що підвищує їх ефективність. Поєднання індивідуальних форм профілактики з іншими видами діяльності забезпечує комплексний вплив на особистість, сприяє розвитку адаптивних механізмів і створює передумови для довготривалого запобігання емоційному вигоранню майбутніх фахівців соціальної сфери.

Інформаційно-просвітницькі форми профілактики спрямовані на підвищення рівня обізнаності студентів щодо природи емоційного вигорання, його симптомів та способів запобігання, що виступає важливою передумовою

формування культури психологічного благополуччя у студентському середовищі. Л. Іванцев [12] у своїх дослідженнях підкреслює, що психоедукація сприяє розвитку відповідального ставлення до власного психічного здоров'я та формуванню навичок самодопомоги, які є необхідними для своєчасного реагування на прояви психоемоційного виснаження. Систематичне інформування студентів про механізми розвитку вигорання дозволяє сформувати цілісне уявлення про дане явище та підвищує рівень їхньої психологічної грамотності. Проведення лекцій, семінарів та інформаційних заходів забезпечує доступність науково обґрунтованої інформації, сприяє подоланню стереотипів щодо психічного здоров'я та формує більш відкрите ставлення до обговорення емоційних труднощів.

Інтеграція інформаційно-просвітницьких заходів у освітній процес створює умови для системного засвоєння знань та їх подальшого застосування у практичній діяльності студентів. Результати досліджень С. Єфіменко [10] підтверджують, що підвищення рівня обізнаності сприяє ранньому виявленню ознак емоційного вигорання та формуванню здатності до самоспостереження і самоконтролю. Поєднання інформаційних компонентів із практичними елементами, такими як обговорення, аналіз ситуацій та вправи на саморефлексію, забезпечує глибше засвоєння матеріалу та сприяє розвитку адаптивних поведінкових стратегій. Формування культури профілактики у студентському середовищі знижує ризик розвитку емоційного виснаження, підвищує рівень усвідомленості щодо власного психоемоційного стану та створює передумови для збереження психологічного благополуччя у процесі навчання і майбутньої професійної діяльності.

Організаційно-педагогічні форми профілактики спрямовані на оптимізацію освітнього процесу та створення таких умов навчання, які сприяють зниженню психоемоційного напруження студентів і забезпечують збереження їхнього психологічного благополуччя. Як зазначає Т. Карабин [14], ефективна організація освітнього середовища передбачає узгодження навчального навантаження з індивідуальними можливостями студентів, а

також впровадження гнучких форм навчання, що дозволяють адаптувати освітній процес до сучасних соціальних викликів. Раціональне планування навчальної діяльності, за висновками Л. Іванцева [12], забезпечує чітку структурованість освітнього процесу та прозорість вимог, що сприяє зниженню рівня невизначеності й позитивно впливає на психоемоційний стан студентів, підвищуючи їхню академічну мотивацію. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату у навчальному середовищі, як підкреслюють А. Кернас та І. Шевченко [16], забезпечує відчуття безпеки, підтримки та довіри між учасниками освітнього процесу, що виступає важливим чинником профілактики емоційного вигорання.

Комплексне поєднання різних форм і методів профілактики забезпечує створення цілісної системи підтримки студентів соціальної роботи, спрямованої на збереження психоемоційного благополуччя та підтримку ефективного функціонування в умовах професійної підготовки. Л. Чонг [40] зазначає, що інтеграція психологічних, соціальних та організаційних підходів сприяє формуванню професійної стійкості як здатності адаптуватися до підвищеного емоційного навантаження та зберігати продуктивність діяльності.

Результати досліджень підтверджують, що інтегративні профілактичні програми є найбільш ефективними, оскільки забезпечують вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості. Поєднання різних форм профілактичної роботи сприяє розвитку адаптивних стратегій поведінки, емоційного інтелекту та саморегуляції, що є важливими чинниками попередження емоційного вигорання. Системність профілактичної діяльності не лише знижує ризик вигорання, а й формує психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності.

Інтеграція зазначених підходів у освітній процес забезпечує підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та сприяє формуванню їхньої здатності до ефективної взаємодії з різними соціальними групами. Реалізація комплексної профілактичної системи дозволяє

сформувати у студентів стійкі внутрішні ресурси, які забезпечують їхню психологічну витривалість та готовність до вирішення складних професійних завдань. Узгодженість між різними компонентами профілактики підсилює їхній вплив та створює сприятливе освітнє середовище, у якому підтримка психічного здоров'я виступає невід'ємною складовою професійного становлення. Формування таких умов сприяє розвитку компетентних, психологічно стійких фахівців, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки у складних соціальних умовах та зберігати власне психоемоційне благополуччя у довготривалій перспективі.

2.3. Роль закладу вищої освіти та соціального середовища у профілактиці емоційного вигорання студентів

Функціонування закладу вищої освіти як соціального інституту значною мірою впливає на психоемоційний стан студентської молоді, що обумовлює його важливу роль у профілактиці емоційного вигорання. Освітній простір постає як система взаємодій, у межах якої поєднуються академічні вимоги, міжособистісні відносини та організаційні умови, що формують рівень психологічного благополуччя студентів. У дослідженні М. Коць та О. Цвігун [20] підкреслюється, що інтенсивність навчального процесу та постійна емоційна включеність створюють передумови для психоемоційного виснаження, яке без належної профілактики набуває стійкого характеру.

Це зумовлює необхідність розгляду закладу вищої освіти не лише як освітньої, а й соціально-підтримуючої інституції, здатної забезпечити умови для гармонійного розвитку особистості. Освітнє середовище може як посилювати, так і знижувати вплив стресогенних факторів залежно від особливостей його організації. Упровадження адаптивних освітніх практик, забезпечення сприятливих умов навчання та гармонізація взаємодії між вимогами освітнього процесу й індивідуальними можливостями студентів сприяють збереженню внутрішніх ресурсів особистості, підвищенню

стресостійкості та розвитку саморегуляції. Розбудова такого освітнього простору передбачає інтеграцію педагогічних, психологічних і соціальних механізмів впливу, що забезпечують комплексний характер профілактичної діяльності.

Соціально-психологічний клімат закладу вищої освіти формується у процесі взаємодії між студентами, викладачами та адміністрацією, визначаючи рівень психологічного комфорту й емоційної безпеки освітнього середовища. Система міжособистісних відносин виступає важливим регулятором психоемоційного стану студентів, оскільки через соціальні контакти задовольняються потреби у підтримці, визнанні та приналежності. О. Ігумонова та Т. Шлінчак [13] наголошують, що характер взаємодії визначає рівень соціальної підтримки або напруженості у колективі, впливаючи на розвиток емоційного виснаження. Довірлива комунікація сприяє зниженню тривожності, формуванню психологічної захищеності та відчуття приналежності до академічної спільноти, що підвищує мотивацію до навчання. Водночас дефіцит підтримки, формалізованість взаємодії чи конфлікти підсилюють переживання ізольованості та негативно позначаються на психологічній стійкості студентів.

Формування сприятливого соціально-психологічного клімату передбачає цілеспрямовану організацію освітнього середовища, орієнтованого на розвиток емпатії, взаємоповаги та конструктивної взаємодії. Створення умов для відкритого обговорення переживань сприяє нормалізації емоційних станів та зменшенню внутрішнього напруження, що виникає у процесі навчальної діяльності. Підтримка атмосфери довіри дозволяє студентам вільно виражати власні емоції без страху осуду, що позитивно впливає на формування адекватної самооцінки та внутрішньої впевненості. Соціальна згуртованість академічної групи виступає важливим ресурсом профілактики емоційного вигорання, оскільки забезпечує можливість колективного подолання труднощів та взаємної підтримки у стресових ситуаціях [13]. Розвиток навичок ефективної комунікації та співпраці сприяє

підвищенню рівня соціальної компетентності, що має безпосереднє значення для майбутньої професійної діяльності соціальних працівників [20]. Активізація групових процесів забезпечує мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості та підвищує її здатність до саморегуляції в умовах емоційного навантаження [10]. Системне формування позитивного соціально-психологічного клімату у закладі вищої освіти сприяє створенню безпечного освітнього простору, у якому збереження психоемоційного благополуччя студентів виступає одним із пріоритетних завдань.

Організаційні особливості освітнього процесу безпосередньо впливають на психоемоційний стан студентів, що актуалізує необхідність їх оптимізації у контексті профілактики емоційного вигорання. Раціональний розподіл навчального навантаження, використання гнучких освітніх технологій та забезпечення балансу між навчанням і відпочинком сприяють зниженню психоемоційного напруження та запобігають перевтомі. Г. Дубчак зазначає, що надмірне навчальне навантаження та недостатні можливості для відновлення призводять до накопичення стресу й підвищують ризик емоційного виснаження [9]. Урахування індивідуальних особливостей студентів, розвиток навичок самоорганізації та тайм-менеджменту сприяють ефективнішому управлінню власними ресурсами й зменшенню рівня тривожності. Важливим напрямом профілактики є впровадження здоров'язберезувальних технологій, психогігієнічних практик та створення підтримувального освітнього середовища, орієнтованого на збереження психоемоційного благополуччя студентської молоді [9].

Соціальне середовище студентської молоді формується у процесі взаємодії з однолітками, викладачами, сім'єю та іншими соціальними групами, що визначає його важливу роль у профілактиці емоційного вигорання. Соціальні зв'язки можуть виступати як ресурсом підтримки, так і джерелом додаткового психоемоційного навантаження. С. Єфіменко зазначає, що сучасні соціальні умови та високий рівень невизначеності посилюють вплив стресогенних факторів на студентів, актуалізуючи значення соціальної

підтримки як ресурсу психологічної стабільності [10]. Підтримуюче соціальне оточення сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття безпеки та створює умови для емоційного розвантаження. Участь у навчальній, волонтерській та проєктній діяльності забезпечує розвиток комунікативних навичок, досвіду співпраці та емпатії. Натомість соціальна ізоляція й обмеженість контактів підвищують ризик емоційного виснаження та знижують адаптаційні можливості студентів. Активізація соціальної взаємодії, розвиток культури взаємопідтримки та залучення до соціально значущих ініціатив сприяють психологічному благополуччю й зменшенню ризику емоційного вигорання [10].

Психологічний супровід освітнього процесу є важливим компонентом діяльності закладу вищої освіти, спрямованим на забезпечення психоемоційного благополуччя студентів. Робота психологічних служб передбачає проведення консультацій, групових занять, тренінгів зі стрес-менеджменту та розвитку емоційної компетентності, що сприяє наданню підтримки у вирішенні особистісних і навчальних труднощів. Психоедукаційні заходи, зокрема лекції, семінари та майстер-класи, підвищують рівень психологічної обізнаності студентів і сприяють розвитку навичок саморегуляції. Програми розвитку саморегуляції допомагають ефективно долати навчальне та соціальне навантаження, формуючи адаптивні стратегії поведінки у стресових ситуаціях. О. Яковенко підкреслює, що в умовах підвищеної соціальної напруженості психологічна підтримка дозволяє своєчасно виявляти ознаки емоційного вигорання та зменшувати вплив стресогенних факторів [37]. Інтеграція психологічного супроводу в освітній процес сприяє розвитку психологічної стійкості, саморегуляції та підтриманню психоемоційної стабільності студентів.

Трансформаційні процеси у системі вищої освіти, пов'язані з цифровізацією та поширенням дистанційного і змішаного навчання, суттєво впливають на психоемоційний стан студентів і потребують адаптації профілактичних заходів до нових освітніх умов. Зміна традиційних форматів

комунікації знижує рівень безпосередньої соціальної взаємодії, що може посилювати ризик емоційного виснаження. М. Шпак [36] зазначає, що дистанційне навчання супроводжується психоемоційним напруженням, пов'язаним з ізоляцією та інформаційним перевантаженням. С. Гармаш [2] підкреслює важливість створення альтернативних форматів соціальної взаємодії у цифровому освітньому середовищі. Використання онлайн-дискусій, вебінарів та інтерактивних заходів сприяє підтриманню комунікативних зв'язків і частково компенсує дефіцит живого спілкування. Формування онлайн-спільнот в освітньому середовищі забезпечує взаємну підтримку та підсилює відчуття академічної приналежності. Впровадження гнучких форм організації навчання та цифрових технологій у профілактичну діяльність сприяє зниженню рівня стресу, підвищує доступність психологічної підтримки та допомагає студентам формувати ефективні стратегії подолання стресових ситуацій.

Роль закладу вищої освіти та соціального середовища у профілактиці емоційного вигорання студентів полягає у створенні комплексної системи підтримки, що поєднує організаційні, психологічні та соціальні ресурси. Ефективність профілактичної діяльності забезпечується оптимізацією освітнього процесу, формуванням сприятливого соціально-психологічного клімату, розвитком соціальної підтримки та впровадженням психологічного супроводу. Адаптація освітнього середовища до сучасних викликів, зокрема цифровізації та зміни форм навчання, сприяє зниженню рівня стресогенності та підвищенню психоемоційної стійкості студентів. Системна взаємодія всіх елементів освітнього та соціального середовища забезпечує формування адаптивних механізмів, що сприяють збереженню психологічного благополуччя та підвищенню готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах підвищеного емоційного навантаження.

Висновки до другого розділу

В межах другого розділу було досліджено форми і методи соціальної профілактики емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота», що передбачало узагальнення сучасних наукових підходів до організації профілактичної діяльності та визначення її змістових характеристик у контексті забезпечення психоемоційного благополуччя. Опрацювання наукових джерел дозволило встановити, що профілактика емоційного вигорання розглядається як системно організований процес, спрямований на попередження розвитку психоемоційного виснаження шляхом інтеграції психологічних, соціальних і педагогічних механізмів впливу. У студентському середовищі профілактика набуває особливої значущості у зв'язку з інтенсивністю навчального навантаження, необхідністю постійної адаптації до змін освітнього процесу та високим рівнем емоційної залученості у професійну підготовку.

Розглянуто основні форми соціальної профілактики, серед яких виокремлено психологічні, групові, індивідуальні, інформаційно-просвітницькі та організаційно-педагогічні, що забезпечують багатовекторний вплив на особистість студента. Психологічні форми спрямовані на розвиток емоційної компетентності, формування навичок саморегуляції та підвищення рівня стресостійкості, що сприяє зниженню ризику емоційного виснаження. Групові форми забезпечують формування сприятливого соціально-психологічного клімату, розвиток емпатії та відчуття соціальної підтримки, що виступає важливим ресурсом подолання стресових ситуацій. Індивідуальні форми профілактики дозволяють враховувати особистісні особливості студентів, сприяючи глибшому усвідомленню власних емоційних станів та формуванню адаптивних стратегій поведінки.

З'ясовано значення інформаційно-просвітницьких форм профілактики, які забезпечують підвищення рівня обізнаності студентів щодо природи емоційного вигорання та способів його запобігання, що сприяє формуванню культури психологічного благополуччя. Розглянуто організаційно-педагогічні

аспекти профілактики, пов'язані з оптимізацією освітнього процесу, раціональним розподілом навчального навантаження та впровадженням гнучких освітніх технологій, що дозволяє знизити рівень стресогенності навчального середовища. Встановлено, що ефективність профілактичної діяльності значною мірою залежить від створення сприятливих умов навчання та підтримання балансу між навчальною діяльністю і відпочинком.

Досліджено роль закладу вищої освіти та соціального середовища у профілактиці емоційного вигорання студентів, яка полягає у формуванні цілісної системи підтримки, що охоплює організаційні, психологічні та соціальні компоненти. Освітнє середовище розглядається як важливий ресурс збереження психоемоційного благополуччя, оскільки забезпечує умови для розвитку соціальної взаємодії, формування довірливих міжособистісних відносин та отримання необхідної підтримки. Соціальне середовище, у свою чергу, виступає чинником стабілізації емоційного стану, сприяє зниженню рівня тривожності та підвищує адаптаційні можливості студентів.

З'ясовано, що ефективність профілактики емоційного вигорання визначається комплексним поєднанням різних форм і методів, які забезпечують цілісний вплив на особистість студента та сприяють формуванню його професійної стійкості. Формування адаптивних копінг-стратегій, розвиток емоційного інтелекту та підвищення рівня саморегуляції створюють передумови для успішного професійного становлення майбутніх фахівців соціальної роботи. Узагальнення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що системна організація профілактичної діяльності сприяє збереженню психоемоційного благополуччя студентів та підвищенню ефективності їхньої навчальної і майбутньої професійної діяльності.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1. Організація, методика та аналіз емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота»

Організація емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота» ґрунтується на системному поєднанні методологічних, процедурних та етичних засад наукового пізнання, що забезпечує отримання достовірних і науково обґрунтованих результатів. Побудова дослідницького процесу передбачає чітке визначення логіки етапів, послідовність яких спрямована на виявлення особливостей прояву емоційного виснаження, цинічного ставлення до навчальної діяльності та рівня академічної ефективності у студентської молоді. Орієнтація на комплексний підхід дозволяє врахувати як індивідуально-психологічні характеристики респондентів, так і вплив освітнього середовища, що формує умови їх професійного становлення, а також простежити взаємозв'язок між ресурсними можливостями особистості та вимогами навчальної діяльності. Дослідження організовується з урахуванням сучасних вимог до психолого-педагогічних досліджень, що передбачають дотримання принципів об'єктивності, надійності та валідності отриманих даних, що забезпечує наукову коректність отриманих результатів [49].

Формування вибіркової сукупності здійснювалося з урахуванням мети та завдань дослідження, що забезпечило можливість отримання репрезентативних даних щодо особливостей прояву емоційного вигорання у студентському середовищі. У дослідженні взяли участь студенти 4 курсу спеціальності «Соціальна робота», професійна підготовка яких характеризується високим рівнем навчального та емоційного навантаження, активним залученням до практичної діяльності та необхідністю постійної міжособистісної взаємодії. Вибір саме цієї категорії респондентів зумовлений тим, що студенти випускного курсу перебувають на етапі завершення

професійного становлення, що супроводжується підвищеним рівнем відповідальності, психоемоційного напруження та ризиком розвитку емоційного вигорання.

Під час формування вибірки враховувалися вікові, освітні та соціально-психологічні особливості учасників дослідження, що дозволило більш повно проаналізувати специфіку прояву емоційного вигорання в умовах професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Участь студентів у дослідженні була добровільною, що сприяло підвищенню мотивації до проходження опитування та забезпечувало достовірність отриманих відповідей. Анонімність анкетування та конфіденційність отриманої інформації створювали безпечні умови для саморозкриття респондентів і мінімізували вплив соціально бажаних відповідей, що є особливо важливим у дослідженнях психоемоційної сфери [39].

Організаційна структура дослідження передбачає взаємопов'язані етапи, що відображають логіку наукового пошуку та забезпечують послідовність отримання і аналізу емпіричних даних. Підготовчий етап охоплює визначення мети, завдань і гіпотези дослідження, а також добір адекватного психодіагностичного інструментарію відповідно до поставлених завдань. Основний етап передбачає безпосередній збір емпіричних даних шляхом анкетування студентів із використанням стандартизованих методик, що дозволяє отримати кількісні показники прояву емоційного вигорання та його структурних компонентів. Завершальний етап включає обробку, систематизацію та інтерпретацію отриманих результатів із застосуванням методів математичної статистики, що забезпечує можливість виявлення закономірностей, тенденцій і взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

Процедура проведення дослідження організовується з урахуванням особливостей освітнього процесу, що дозволяє мінімізувати вплив зовнішніх факторів та забезпечити достовірність отриманих результатів. Проведення анкетування здійснюється у зручний для студентів час, що сприяє підвищенню

якості відповідей і зниженню рівня ситуативного напруження. Використання стандартизованої інструкції забезпечує однакове розуміння умов виконання завдань усіма учасниками дослідження, а контроль за дотриманням процедурних вимог дозволяє уникнути можливих викривлень результатів. Організація дослідження передбачає створення сприятливої психологічної атмосфери, що сприяє відкритості та щирості відповідей і підвищує загальний рівень валідності отриманих даних

Забезпечення етичних стандартів виступає невід'ємною складовою організації емпіричного дослідження, оскільки досліджуваний феномен безпосередньо пов'язаний із внутрішніми переживаннями особистості та її психоемоційним станом. Інформування респондентів про мету та зміст дослідження сприяє формуванню усвідомленого ставлення до участі та підвищує рівень довіри до дослідника. Дотримання принципу добровільності виключає будь-які форми примусу, а конфіденційність отриманих даних гарантує їх використання виключно у наукових цілях [51]. Урахування зазначених аспектів забезпечує не лише коректність проведення дослідження, але й підвищує якість, достовірність і наукову значущість отриманих результатів.

Методологічне обґрунтування емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів базується на використанні стандартизованих психодіагностичних методик, що забезпечують надійність і достовірність результатів. Основним інструментом дослідження став опитувальник Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), який є адаптацією класичної методики К. Маслач до умов навчальної діяльності студентів. Методика ґрунтується на трикомпонентній моделі емоційного вигорання, що охоплює емоційне виснаження, цинічне ставлення до навчання та зниження академічної ефективності [48]. Подальшу адаптацію цієї моделі до освітнього середовища здійснив В. Шауфелі, який розглядав навчання як діяльність, що супроводжується постійним когнітивним та емоційним навантаженням. Використання MBI-SS дозволяє визначити рівень емоційного вигорання

студентів та проаналізувати його основні структурні компоненти. Доцільність застосування методики зумовлена її високою валідністю, чутливістю до змін психоемоційного стану та широким використанням у сучасних наукових дослідженнях [49].

Структура методики MBI-SS передбачає виокремлення трьох основних компонентів емоційного вигорання, що дозволяють комплексно оцінити психоемоційний стан студентів. Емоційне виснаження характеризує стан хронічної перевтоми, спричинений тривалим навчальним навантаженням, високими вимогами та емоційним напруженням, і виступає первинним індикатором розвитку вигорання. Цинізм відображає втрату інтересу до навчальної діяльності, емоційну дистанційованість та зниження мотивації, що супроводжується байдужим ставленням до результатів навчання. Академічна ефективність характеризує рівень суб'єктивної оцінки власної успішності та професійної компетентності. Зниження цього показника свідчить про невпевненість у власних можливостях і втрату контролю над навчальною діяльністю. Комплексний аналіз зазначених компонентів дозволяє визначити не лише рівень емоційного вигорання, а й особливості його прояву у студентському середовищі [46; 47; 49].

Аналіз результатів емпіричного дослідження емоційного вигорання студентів здійснювався за допомогою методики Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), спрямованої на визначення рівня вираженості основних компонентів вигорання: емоційного виснаження, цинізму та академічної ефективності. Проведення дослідження дозволило оцінити особливості психоемоційного стану студентів у процесі навчальної діяльності та виявити тенденції, які можуть впливати на рівень їх психологічного благополуччя та професійної готовності. Отримані результати були систематизовані відповідно до шкал методики та проаналізовані з урахуванням специфіки студентського середовища [47; 49].

Результати дослідження засвідчили, що найбільш вираженим компонентом емоційного вигорання серед студентів є емоційне виснаження.

Високий рівень цього показника було виявлено у 23% респондентів, тоді як у 53% опитаних зафіксовано середній рівень емоційного виснаження. Отримані результати свідчать про наявність у більшості студентів психоемоційного перенапруження, пов'язаного з інтенсивністю навчального процесу, високим рівнем відповідальності та необхідністю постійного виконання значного обсягу навчальних завдань. Лише 24% студентів продемонстрували низький рівень емоційного виснаження, що може свідчити про кращу здатність до емоційної саморегуляції та адаптації до навчального навантаження.

Аналіз результатів за шкалою цинізму показав переважання середнього рівня вираженості даного компонента – 47% респондентів. Це свідчить про те, що значна частина студентів періодично відчуває емоційну дистанційованість від навчальної діяльності, втрату зацікавленості у виконанні окремих навчальних завдань та зниження мотивації в умовах підвищеного навчального навантаження. Високий рівень цинізму було зафіксовано у 17% студентів, що може вказувати на більш виражене емоційне відсторонення від освітнього процесу, часткову втрату інтересу до навчання та зниження емоційної залученості у професійну підготовку. Водночас 36% опитаних продемонстрували низький рівень цинізму, що свідчить про збереження позитивного ставлення до навчання, достатній рівень мотивації та емоційної включеності у навчальний процес.

Показники академічної ефективності виявилися відносно високими, що свідчить про збереження у більшості студентів позитивного ставлення до власної навчальної діяльності та впевненості у власних можливостях. Високий рівень академічної ефективності було зафіксовано у 43% респондентів, що демонструє здатність студентів успішно виконувати навчальні завдання, підтримувати належний рівень навчальної активності та орієнтуватися на професійне самовдосконалення. Такі результати можуть свідчити про достатній рівень внутрішньої мотивації, сформованість професійних інтересів та наявність психологічних ресурсів для подолання труднощів навчального процесу. Середній рівень академічної ефективності був характерний для 39%

опитаних. Це вказує на те, що частина студентів періодично відчуває труднощі у підтриманні стабільної продуктивності, однак загалом зберігає здатність до виконання навчальних обов'язків та досягнення поставлених цілей. Низький рівень академічної ефективності було виявлено у 18% респондентів, що може бути пов'язано з емоційним перенапруженням, зниженням впевненості у власних можливостях та недостатнім рівнем психологічного відновлення в умовах інтенсивного навчального навантаження.

Представлені у таблиці результати дозволяють простежити домінування середнього рівня емоційного виснаження та цинізму серед студентів. Подібні показники свідчать про наявність психоемоційного напруження, що виникає у процесі навчальної діяльності та супроводжується поступовим виснаженням внутрішніх ресурсів особистості. Водночас достатньо високі показники академічної ефективності демонструють збереження мотивації до навчання, орієнтацію на професійний розвиток та здатність більшості студентів підтримувати продуктивність навіть в умовах підвищеного навантаження.

Для узагальнення отриманих результатів було виражено рівні вираженості основних компонентів емоційного вигорання серед студентів, що представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Розподіл студентів за рівнями емоційного вигорання

Компонент вигорання	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	24 %	53 %	23 %
Цинізм	36 %	47 %	17 %
Академічна ефективність	18 %	39 %	43 %

Представлені у таблиці результати дозволяють простежити домінування середнього рівня емоційного виснаження та цинізму серед студентів. Подібні показники свідчать про наявність психоемоційного напруження, що виникає у

процесі навчальної діяльності та супроводжується поступовим виснаженням внутрішніх ресурсів особистості. Водночас достатньо високі показники академічної ефективності демонструють збереження мотивації до навчання, орієнтацію на професійний розвиток та здатність більшості студентів підтримувати продуктивність навіть в умовах підвищеного навантаження.

З метою візуалізації отриманих результатів розподіл рівнів емоційного вигорання студентів за основними компонентами подано на рис.3.1.

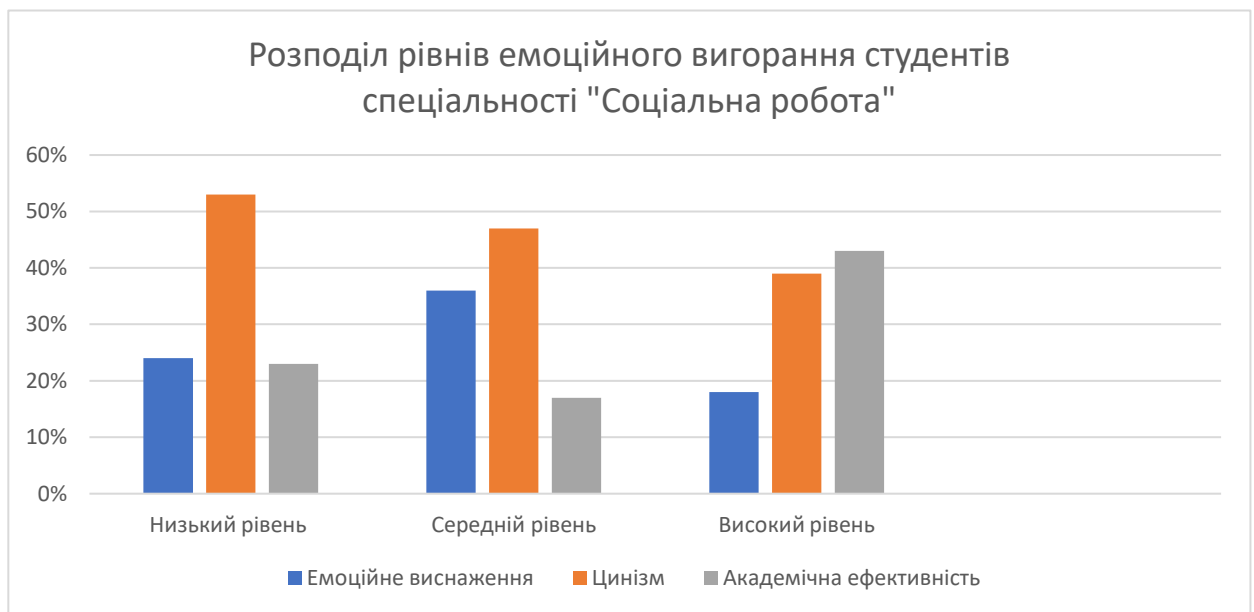


Рис. 3.1. Розподіл рівнів емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота»

Дані рисунка 3.1 підтверджують переважання середнього рівня емоційного виснаження та цинізму серед студентів. Водночас достатньо високі показники академічної ефективності свідчать про збереження професійної мотивації та навчальної активності більшості респондентів.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що у студентському середовищі спостерігається тенденція до формування окремих проявів емоційного вигорання, насамперед емоційного виснаження та психоемоційної перевтоми. Найбільш поширеними проявами стали відчуття втоми, зниження емоційної активності та періодичне послаблення навчальної мотивації. Отримані результати підтверджують необхідність організації цілеспрямованої профілактичної роботи, спрямованої на розвиток навичок

емоційної саморегуляції, підтримку психологічної стійкості та формування ефективних способів подолання стресових ситуацій у студентському середовищі.

3.2. Розробка програми соціальної профілактики у студентів спеціальності «Соціальна робота»

Обґрунтування необхідності розробки програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників визначається як результат поєднання емпірично встановлених тенденцій та узагальнення сучасних наукових підходів до дослідження психоемоційного стану студентської молоді. Дані, отримані у ході дослідження, свідчать про наявність у частини респондентів ознак емоційного виснаження, зниження мотиваційної включеності та окремих проявів дистанційованого ставлення до навчальної діяльності, що вказує на формування передумов до розвитку вигорання. Зазначені тенденції набувають особливого значення у контексті підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи, професійна діяльність яких передбачає постійну емоційну залученість, взаємодію з уразливими категоріями населення та необхідність прийняття складних рішень у кризових ситуаціях. Раннє формування емоційного виснаження у студентському середовищі може знижувати рівень професійної мотивації та впливати на якість подальшої фахової діяльності.

Наукові дослідження підтверджують, що емоційне вигорання у студентів має тенденцію до поступового розвитку та пов'язане з дисбалансом між вимогами освітнього середовища і ресурсними можливостями особистості. Зростання навчального навантаження, необхідність самостійної організації освітньої діяльності, постійний контроль результатів та конкуренція у навчальному середовищі створюють умови для накопичення психоемоційної напруги [13; 32]. Додатковим фактором виступає вплив зовнішніх соціальних обставин, зокрема нестабільності соціального

середовища, що посилює відчуття невизначеності та підвищує рівень тривожності у студентів [27]. Відсутність сформованих навичок саморегуляції та конструктивних копінг-стратегій ускладнює процес адаптації до зазначених умов і сприяє виснаженню внутрішніх ресурсів.

Особливу увагу привертає той факт, що студентський період є ключовим етапом формування професійної ідентичності та системи особистісних цінностей. У цей період закладаються основи майбутньої професійної поведінки, у тому числі способи реагування на стресові ситуації та взаємодії з клієнтами. Недостатній рівень психологічної підготовленості може призводити до формування неадаптивних моделей поведінки, що у подальшому ускладнює професійну діяльність і підвищує ризик розвитку хронічного вигорання. Дослідники підкреслюють, що профілактика вигорання на ранніх етапах професійного становлення є значно ефективнішою, ніж подолання його наслідків у зрілому віці [7].

Значущість розробки профілактичної програми також обумовлена необхідністю створення умов для підтримки психічного здоров'я студентів у межах освітнього середовища. Інституційний рівень організації профілактики передбачає впровадження системних заходів, спрямованих на зниження стресогенності навчального процесу та розвиток культури психологічного благополуччя. Поєднання індивідуальних і групових форм роботи дозволяє забезпечити багатовекторний вплив на особистість студента, що сприяє підвищенню ефективності профілактичної діяльності [30]. Орієнтація на формування внутрішніх ресурсів, розвиток емоційної компетентності та зміцнення соціальної підтримки створює підґрунтя для стійкого функціонування особистості у складних умовах.

Необхідність впровадження програми соціальної профілактики визначається також прагненням до підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Формування у студентів здатності до саморегуляції, розвитку стресостійкості та усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану забезпечує не лише їх особистісне

благополуччя, але й ефективність виконання професійних обов'язків у майбутньому. Профілактична програма виступає засобом інтеграції теоретичних знань та практичних навичок, що відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців соціальної сфери. Урахування результатів дослідження та сучасних наукових підходів дозволяє розглядати розроблену програму як обґрунтований інструмент попередження емоційного вигорання та підтримки психологічного благополуччя студентської молоді.

Мета розробленої програми соціальної профілактики емоційного вигорання полягає у створенні умов для збереження психоемоційного благополуччя студентів у процесі їх професійної підготовки та попередженні формування стійких проявів вигорання. Орієнтація програми спрямована не лише на зниження вже наявних негативних станів, а й на поступове формування внутрішніх ресурсів особистості, які забезпечують здатність ефективно діяти в умовах підвищеного навантаження. Значна увага приділяється розвитку усвідомленого ставлення до власного емоційного стану, що дозволяє студентам краще розуміти причини свого напруження та вчасно реагувати на його прояви. Поряд із цим передбачається формування навичок саморегуляції, які допомагають підтримувати емоційну рівновагу навіть у складних ситуаціях. Зміст програми орієнтований на довготривалий ефект, коли сформовані вміння можуть бути використані не лише під час навчання, а й у подальшій професійній діяльності. Така спрямованість дозволяє розглядати профілактику як важливу складову підготовки майбутнього фахівця, здатного зберігати власний ресурс у процесі допомоги іншим.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання взаємопов'язаних завдань, спрямованих на різні рівні функціонування особистості. Одним із ключових напрямів є розширення уявлень студентів про феномен емоційного вигорання, його причини та прояви, що сприяє формуванню відповідального ставлення до власного психоемоційного стану. Важливе значення має розвиток навичок емоційної саморегуляції та формування адаптивних

способів подолання стресу, які дозволяють знижувати рівень напруження у повсякденному житті. Значна увага приділяється розвитку рефлексивних умінь і навичок ефективної міжособистісної взаємодії, що сприяє створенню підтримувального середовища у студентській групі. Комплексне поєднання зазначених завдань забезпечує цілісний вплив на особистість та підвищує ефективність профілактичної роботи.

Цільова група програми представлена студентами закладу вищої освіти, які перебувають на етапі активного професійного становлення та водночас стикаються з підвищеним рівнем психоемоційного навантаження. Навчальний процес супроводжується значною кількістю завдань, необхідністю постійного самоконтролю та відповідальністю за результати власної діяльності, що може призводити до перевтоми та внутрішнього напруження. Додаткове навантаження створює потреба поєднувати навчання з іншими видами діяльності, зокрема роботою, що зменшує можливості для повноцінного відновлення. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників передбачають ознайомлення з проблемами різних соціальних груп, що потребує емоційної включеності та здатності співпереживати. Такий досвід, з одного боку, є важливим для формування професійних якостей, а з іншого – може сприяти накопиченню емоційного напруження. Урахування зазначених особливостей дозволяє адаптувати програму до реальних потреб студентів і зробити її максимально практично орієнтованою. Орієнтація на цю категорію учасників забезпечує превентивний характер профілактичної роботи та сприяє формуванню професійної стійкості ще на етапі навчання.

Побудова програми соціальної профілактики емоційного вигорання ґрунтується на принципах системності, комплексності, добровільності, конфіденційності та практичної спрямованості, що забезпечують її наукову обґрунтованість і ефективність. Системність передбачає узгодженість усіх компонентів програми та їх спрямованість на досягнення спільної мети. Комплексність забезпечує поєднання різних форм і методів роботи, які впливають на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості.

Добровільність участі сприяє внутрішній зацікавленості студентів і підвищує рівень їхньої активності у процесі роботи, а конфіденційність створює атмосферу довіри та психологічної безпеки. Практична спрямованість орієнтує програму на формування навичок саморегуляції та подолання стресу, які можуть застосовуватися у повсякденному житті. Урахування індивідуальних особливостей учасників дозволяє адаптувати зміст і темп роботи відповідно до потреб студентів, що підвищує ефективність профілактичної діяльності.

Структура програми відображає послідовність формування знань, умінь і навичок, необхідних для запобігання емоційному вигоранню, та забезпечує логічно вибудований процес профілактичної роботи. Перший етап передбачає ознайомлення студентів із сутністю явища вигорання, його причинами, основними проявами та можливими наслідками для особистості й професійної діяльності. У межах цього етапу формується базове розуміння проблеми, розширюється уявлення про власний психоемоційний стан, що сприяє підвищенню рівня усвідомленості та зацікавленості у подальшій роботі. Окрему увагу приділено виявленню індивідуальних факторів ризику, які можуть впливати на виникнення вигорання у навчальному середовищі.

Подальша робота зосереджується на розвитку практичних навичок саморегуляції, управління емоціями та зниження рівня психоемоційного напруження. Студенти опановують техніки, спрямовані на стабілізацію емоційного стану, відновлення внутрішніх ресурсів та підвищення здатності до адаптації у стресових ситуаціях. У процесі занять формується вміння розпізнавати власні емоції, контролювати їх інтенсивність і знаходити ефективні способи реагування. Паралельно розвиваються навички конструктивного подолання труднощів, що виникають у навчальній діяльності.

Наступний етап орієнтований на осмислення особистого досвіду та поглиблений аналіз власних реакцій на стресові ситуації. Учасники мають можливість проаналізувати типові поведінкові моделі, усвідомити їх

ефективність і визначити напрями для змін. Робота спрямована на формування більш адаптивних способів мислення та поведінки, що дозволяє знизити рівень внутрішнього напруження та підвищити впевненість у власних можливостях. Значна увага приділяється розвитку рефлексії як здатності до самоспостереження та усвідомленого аналізу власних дій і переживань.

Завершальна частина програми спрямована на закріплення отриманих знань і навичок та їх інтеграцію у повсякденне життя студентів. Учасники вчаться переносити сформовані вміння у реальні ситуації, пов'язані з навчанням і міжособистісною взаємодією. Формується розуміння необхідності регулярного використання набутих навичок для підтримки психоемоційної рівноваги. Послідовність етапів дозволяє забезпечити поступовий перехід від усвідомлення проблеми до активного застосування інструментів її подолання, що підвищує ефективність профілактичної роботи та форми реалізації програми мають інтерактивний характер і сприяють активній участі студентів у процесі роботи, що підвищує їхню залученість та зацікавленість у темі. Групові заняття створюють умови для відкритого обміну думками й досвідом, формують відчуття підтримки та допомагають знизити внутрішнє напруження. Проведення тренінгів дає можливість не лише отримати нову інформацію, а й відпрацювати практичні навички та отримати зворотний зв'язок. Дискусії сприяють осмисленню власного досвіду та кращому розумінню власних емоційних реакцій. Індивідуальні елементи роботи, зокрема консультації та рефлексивні завдання, дозволяють врахувати особистий досвід і психоемоційний стан кожного учасника. Поєднання різних форм роботи забезпечує динамічність програми, підтримує інтерес студентів та підвищує ефективність профілактичної діяльності.

Методи, що використовуються у межах програми, спрямовані на активізацію внутрішніх ресурсів особистості та формування більш ефективних способів подолання стресу, з якими студенти стикаються у навчальному середовищі. Тренінгові вправи дозволяють не лише ознайомитися з певними техніками, а й відчутти їхню дію на власному досвіді,

що значно підвищує рівень усвідомленості власних емоцій і реакцій. Поступове відпрацювання навичок саморегуляції допомагає студентам краще контролювати напруження, знижувати рівень тривожності та відновлювати внутрішню рівновагу у складних ситуаціях. Рольові ігри створюють можливість безпечного «проживання» типових ситуацій, пов'язаних із навчанням або майбутньою професійною діяльністю, що дозволяє експериментувати з різними моделями поведінки та знаходити більш конструктивні рішення.

Використання технік релаксації сприяє не лише короточасному зниженню напруження, а й формує звичку дбати про власний психоемоційний стан у повсякденному житті. Обговорення реальних або змодельованих життєвих ситуацій допомагає глибше зрозуміти причини виникнення стресу, побачити різні варіанти реагування та навчитися обирати найбільш ефективні з них. Рефлексивні методи, зокрема ведення коротких записів, самоаналіз або обговорення власного досвіду, сприяють більш глибокому усвідомленню внутрішніх процесів і формуванню відповідального ставлення до власного емоційного стану. Використання комплексу методів робить роботу більш живою та наближеною до реальних життєвих умов, а також дозволяє не лише отримати знання, а й поступово сформувати практичні вміння, необхідні для запобігання емоційному вигоранню.

Розроблена програма соціальної профілактики емоційного вигорання спрямована на підтримку психоемоційного стану студентів та формування навичок, необхідних для збереження емоційної стійкості у процесі навчання і майбутньої професійної діяльності. Створення програми здійснювалося з урахуванням результатів емпіричного дослідження, під час якого було виявлено прояви емоційного виснаження, зниження мотивації до навчання та труднощі у подоланні стресових ситуацій у частини студентів. Аналіз наукових джерел дозволив визначити основні напрями профілактичної роботи та підібрати форми діяльності, які найбільше відповідають особливостям студентської аудиторії.

Програма побудована у формі циклу групових занять, що поєднують інформаційний, практичний та рефлексивний компоненти. Загальна тривалість програми становить шість занять, кожне з яких має власну мету та спрямоване на поступове формування у студентів навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості та усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану. Проведення занять передбачає використання інтерактивних методів роботи, які сприяють активному залученню учасників до обговорення та виконання практичних вправ.

Перше заняття має ознайомлювальний характер і спрямоване на формування у студентів розуміння сутності емоційного вигорання, його причин та проявів. Учасники знайомляться між собою, визначають очікування від участі у програмі та обговорюють правила роботи у групі. Під час заняття студенти отримують базову інформацію про симптоми вигорання та аналізують власний досвід, пов'язаний із переживанням втоми, напруження або втрати мотивації до навчання.

Друге заняття присвячене визначенню основних джерел стресу у студентському середовищі. У процесі виконання вправ учасники аналізують фактори, які викликають у них психоемоційне напруження, та вчаться розпізнавати власні реакції на стресові ситуації. Робота у групі сприяє усвідомленню того, що подібні труднощі є поширеними серед студентів, що допомагає знизити рівень внутрішнього напруження та відчуття ізоляваності.

Третє заняття орієнтоване на розвиток навичок емоційної саморегуляції. Студенти ознайомлюються з техніками контролю емоційного стану, виконують вправи на усвідомлення емоцій та опановують методи релаксації. Практична спрямованість заняття дозволяє учасникам відразу застосувати отримані знання та оцінити їх ефективність у зниженні рівня напруження.

Четверте заняття присвячене формуванню ефективних способів подолання стресу. Учасники аналізують власні моделі поведінки у складних ситуаціях, знайомляться з поняттям копінг-стратегій та відпрацьовують більш конструктивні способи реагування за допомогою рольових ігор та ситуаційних

вправ. Особлива увага приділяється розвитку навичок самопідтримки та пошуку внутрішніх ресурсів.

П'яте заняття має рефлексивний характер і спрямоване на осмислення власного досвіду участі у програмі. Студенти аналізують зміни у своєму емоційному стані, визначають найбільш корисні для себе методи та обговорюють труднощі, які виникали у процесі роботи. Використання рефлексивних вправ сприяє розвитку навичок самоаналізу та більш уважного ставлення до власного психоемоційного стану.

Шосте заняття є підсумковим та спрямоване на закріплення отриманих знань і навичок. Учасники узагальнюють власний досвід, формують рекомендації щодо підтримки психоемоційної рівноваги та обговорюють можливості використання отриманих навичок у повсякденному житті й майбутній професійній діяльності. Завершення програми супроводжується підбиттям підсумків та оцінюванням її практичної значущості для учасників.

Реалізація програми сприяє підвищенню рівня психологічної стійкості студентів, розвитку навичок саморегуляції та формуванню більш відповідального ставлення до власного психоемоційного здоров'я. Отримані у процесі роботи знання й уміння можуть бути використані студентами не лише під час навчання, а й у майбутній професійній діяльності, що підвищує практичну цінність запропонованої програми.

Розроблена програма соціальної профілактики емоційного вигорання має комплексний характер і поєднує інформаційні, практичні та рефлексивні компоненти роботи. Зміст занять спрямований на формування у студентів навичок емоційної саморегуляції, розвитку психологічної стійкості та вдосконалення способів подолання стресових ситуацій, що виникають у процесі навчальної діяльності. Послідовність реалізації програми забезпечує поступовий перехід від усвідомлення проблеми емоційного вигорання до формування практичних умінь щодо підтримки власного психоемоційного стану. Для більш наочного представлення структури програми, змісту занять

та очікуваних результатів основні компоненти профілактичної роботи подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Зміст програми соціальної профілактики емоційного вигорання
студентів

№	Тема заняття	Мета заняття	Основні методи та вправи	Очікуваний результат
1	Ознайомлення з проблемою емоційного вигорання	Формування уявлення про сутність вигорання	Міні-лекція, дискусія, вправа «Очікування»	Усвідомлення актуальності проблеми
2	Джерела стресу у студентському середовищі	Визначення факторів психоемоційного напруження	Робота в групах, аналіз ситуацій	Усвідомлення власних стрес-факторів
3	Емоційна саморегуляція	Розвиток навичок контролю емоцій	Дихальні вправи, релаксація, самоспостереження	Зниження рівня напруження
4	Формування копінг-стратегій	Навчання конструктивному подоланню стресу	Рольові ігри, обговорення	Формування адаптивних моделей поведінки
5	Рефлексія та самоаналіз	Розвиток навичок усвідомлення власного стану	Рефлексивні вправи, обговорення	Поглиблення саморозуміння
6	Закріплення навичок	Узагальнення отриманого досвіду	Підсумкова дискусія, вправи	Формування навичок самопідтримки

Подана структура програми відображає логіку поетапного формування знань і практичних навичок, необхідних для профілактики емоційного вигорання студентів. Поєднання інтерактивних форм роботи, практичних вправ та рефлексивних методів забезпечує комплексний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. Реалізація запропонованих заходів сприяє підвищенню рівня психологічної стійкості студентів, розвитку здатності до саморегуляції та формуванню більш усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану. Практична спрямованість програми дозволяє використовувати сформовані навички не лише у процесі навчання, а й у подальшій професійній діяльності майбутніх соціальних працівників.

3.3. Оцінка ефективності впровадженої програми профілактики емоційного вигорання студентів

Після завершення реалізації програми соціальної профілактики емоційного вигорання було проведено повторне емпіричне дослідження, спрямоване на визначення ефективності запропонованих профілактичних заходів та виявлення можливих змін у психоемоційному стані студентів. Проведення повторної діагностики дозволило простежити динаміку показників емоційного вигорання після участі студентів у програмі та оцінити практичну результативність використаних форм і методів роботи [Schaufeli, Bakker, 2004]. Для забезпечення об'єктивності результатів підсумкове дослідження здійснювалося із застосуванням тієї самої психодіагностичної методики Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), яка використовувалася на констатувальному етапі дослідження. Використання однакового інструментарію дало можливість провести коректний порівняльний аналіз отриманих показників та визначити зміни за основними компонентами емоційного вигорання [Schaufeli et al., 2002].

Оцінювання ефективності програми здійснювалося за трьома основними шкалами методики: емоційне виснаження, цинізм та академічна

ефективність. Подібний підхід дозволив комплексно проаналізувати вплив програми на психоемоційний стан студентів, рівень їх навчальної мотивації та здатність підтримувати внутрішні ресурси в умовах навчального навантаження [Maslach, Leiter, 2017]. Особлива увага приділялася визначенню змін у рівні емоційного виснаження, оскільки саме даний компонент виявився найбільш вираженим за результатами первинного дослідження.

Порівняльний аналіз результатів показав позитивну динаміку за всіма основними показниками емоційного вигорання. Найбільш помітні зміни були зафіксовані у рівні емоційного виснаження студентів. Після завершення програми частина учасників продемонструвала зниження показників психоемоційного перенапруження, зменшення відчуття постійної втоми та покращення емоційного самопочуття. Студенти рідше повідомляли про труднощі з відновленням сил після навчального дня, а також про втрату енергії у процесі виконання навчальних завдань. Отримані результати можуть свідчити про позитивний вплив практичних вправ, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції та зниження рівня психоемоційного напруження.

Порівняльний аналіз результатів повторного дослідження засвідчив позитивні зміни за основними компонентами емоційного вигорання студентів після впровадження програми соціальної профілактики. Найбільш виражена динаміка спостерігалася за шкалою емоційного виснаження, що є ключовим показником психоемоційного перенапруження та виснаження внутрішніх ресурсів особистості. Частка студентів із високим рівнем емоційного виснаження знизилася з 23 % до 11 %, а показники середнього рівня – з 53 % до 46 %. Отримані результати свідчать про зменшення проявів хронічної втоми, емоційного напруження та внутрішнього виснаження, спричинених інтенсивним навчальним навантаженням.

Після завершення програми студенти рідше повідомляли про труднощі з відновленням сил після навчального дня, втрату енергії під час виконання навчальних завдань та відчуття постійного психоемоційного перенапруження. Зниження показників емоційного виснаження можна пов'язати із

використанням технік релаксації, вправ на емоційне усвідомлення та розвиток навичок психологічного відновлення. Практична робота, спрямована на самоспостереження й аналіз власного емоційного стану, сприяла формуванню більш уважного ставлення до власних потреб, своєчасному розпізнаванню ознак перевтоми та розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Позитивні зміни були зафіксовані й за шкалою цинізму, яка відображає рівень емоційної дистанційованості щодо навчальної діяльності та втрату інтересу до освітнього процесу. Частка студентів із високим рівнем цинізму зменшилася з 17 % до 8 %, тоді як середній рівень знизився з 47 % до 39 %. Це свідчить про зменшення байдужого ставлення до навчання, підвищення зацікавленості у професійному становленні та посилення мотивації до навчальної діяльності.

Під час реалізації програми було створено сприятливе психологічне середовище, у межах якого студенти мали можливість відкрито обговорювати власні труднощі, пов'язані з навчальним навантаженням і переживанням стресу. Групова взаємодія сприяла зниженню рівня внутрішньої напруги, розвитку навичок підтримки та конструктивної комунікації. Усвідомлення спільності переживань позитивно вплинуло на емоційний стан учасників та допомогло знизити відчуття психологічної ізоляваності.

Позитивна динаміка простежувалася і за шкалою академічної ефективності. Після впровадження програми частка студентів із високим рівнем академічної ефективності зросла з 43 % до 58 %. Учасники дослідження більш позитивно оцінювали власні можливості щодо виконання навчальних завдань, відзначали покращення концентрації уваги, здатності до планування навчальної діяльності та зниження рівня тривожності під час освітнього процесу. Такі зміни свідчать про підвищення психологічної стійкості студентів та покращення їх адаптаційних можливостей в умовах навчального навантаження.

Підвищення показників академічної ефективності також може бути пов'язане із формуванням більш усвідомленого ставлення до власного

психоемоційного стану. У процесі реалізації програми студенти поступово почали приділяти більше уваги відпочинку, плануванню власного часу та підтримці психологічного балансу. Використання вправ на розвиток рефлексії сприяло глибшому усвідомленню власних ресурсів та можливостей їх відновлення. Формування навичок самопідтримки позитивно вплинуло не лише на емоційний стан учасників, а й на їх здатність підтримувати навчальну активність упродовж тривалого часу.

Для узагальнення результатів повторного дослідження було проведено порівняльний аналіз показників емоційного вигорання студентів до та після впровадження програми профілактики. Результати проведеного аналізу представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Порівняльний аналіз результатів дослідження до та після
впровадження програми**

Компонент вигорання	До впровадження програми	Після впровадження програми
Високий рівень емоційного виснаження	23 %	11 %
Середній рівень емоційного виснаження	53 %	46 %
Високий рівень цинізму	17 %	8 %
Середній рівень цинізму	47 %	39 %
Високий рівень академічної ефективності	43 %	58 %

Представлені у таблиці результати свідчать про позитивну динаміку показників емоційного вигорання після впровадження профілактичної програми. Зокрема, спостерігається зниження рівня емоційного виснаження та цинізму, а також підвищення показників академічної ефективності студентів. Для більш наочного відображення отриманих результатів їх подано у вигляді діаграми на рис. 3.2.

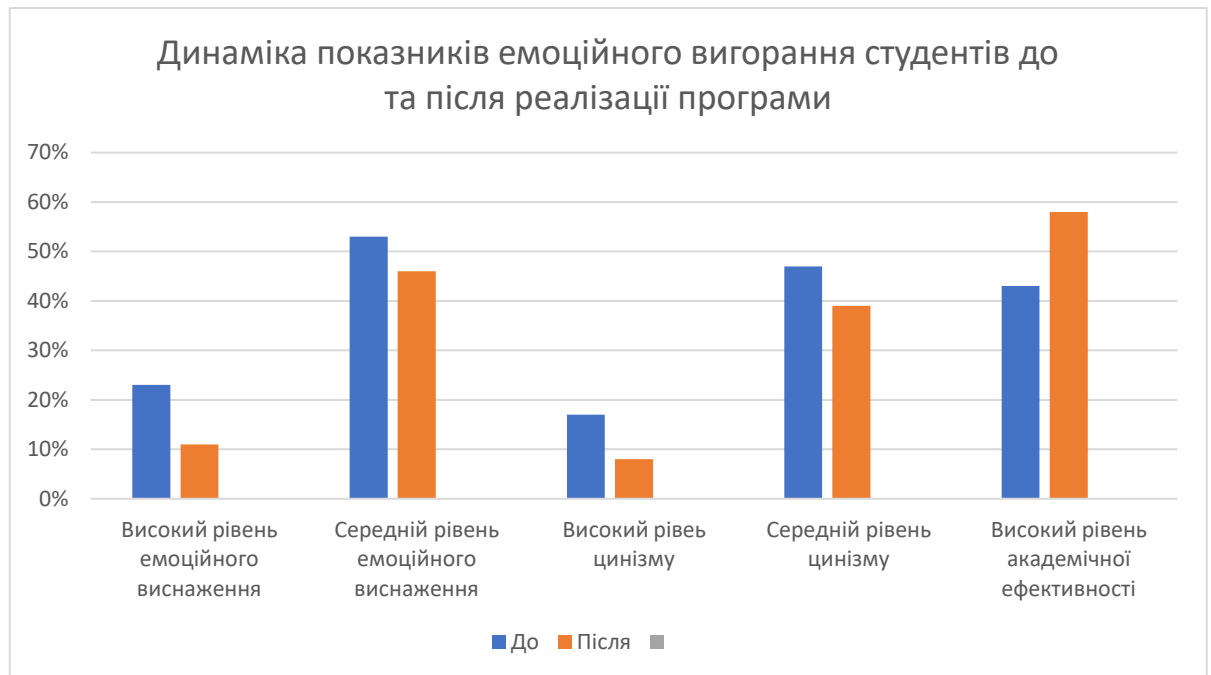


Рис. 3.2. Динаміка показників емоційного вигорання студентів до та після реалізації програми

Як видно з рисунка 3.2., після впровадження профілактичної програми відбулося зниження показників емоційного виснаження та цинізму серед студентів. Водночас спостерігається підвищення рівня академічної ефективності, що свідчить про позитивний вплив програми на психоемоційний стан, навчальну мотивацію та здатність студентів ефективно здійснювати навчальну діяльність.

Представлені результати дозволяють простежити позитивний вплив програми на психоемоційний стан студентів. Найбільш виражені зміни стосуються зниження рівня емоційного виснаження та цинізму, що свідчить про зменшення психоемоційного перенапруження та покращення ставлення студентів до навчальної діяльності. Зростання показників академічної ефективності демонструє посилення впевненості студентів у власних можливостях та збереження мотивації до професійного розвитку.

Під час реалізації програми студенти виявляли високий рівень зацікавленості у виконанні практичних вправ та брали активну участь у групових обговореннях. Найбільший інтерес викликали вправи, спрямовані на зниження емоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції та пошук

ефективних способів подолання стресу. Учасники позитивно оцінювали можливість відкритого обговорення власних переживань та відзначали, що подібний формат роботи сприяв формуванню атмосфери психологічної підтримки та довіри.

Проведення рефлексивних вправ допомогло студентам краще усвідомити власний психоемоційний стан та визначити основні фактори, які негативно впливають на їх психологічне благополуччя. Частина учасників зазначала, що раніше не звертала достатньої уваги на ознаки перевтоми та емоційного виснаження, сприймаючи їх як звичайний наслідок навчального навантаження. Участь у програмі сприяла формуванню більш відповідального ставлення до власного психоемоційного здоров'я та розуміння необхідності підтримки внутрішніх ресурсів.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що впроваджена програма соціальної профілактики емоційного вигорання є ефективною та доцільною для використання у студентському середовищі. Реалізація програми сприяла зниженню рівня психоемоційного напруження, розвитку навичок саморегуляції та покращенню емоційного самопочуття студентів. Позитивна динаміка за основними компонентами емоційного вигорання підтверджує практичну значущість профілактичної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Результати повторного дослідження свідчать про доцільність подальшого впровадження профілактичних програм у закладах вищої освіти. Організація систематичної роботи, спрямованої на підтримку психоемоційного благополуччя студентів, може стати важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Формування навичок емоційної саморегуляції, психологічної стійкості та конструктивного подолання стресу має не лише навчальне, а й професійне значення, оскільки майбутня діяльність соціальних працівників пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження та необхідністю постійної взаємодії з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Отримані результати дають підстави рекомендувати впровадження профілактичних програм у практику закладів вищої освіти. Використання тренінгових занять, технік емоційної саморегуляції та групової підтримки сприятиме зниженню рівня емоційного вигорання студентів і підвищенню їх психологічної стійкості.

Висновки до третього розділу

У межах третього розділу досліджено особливості прояву емоційного вигорання у майбутніх соціальних працівників та обґрунтовано необхідність організації профілактичної роботи у студентському середовищі. Проведене емпіричне дослідження дозволило визначити рівень вираженості основних компонентів емоційного вигорання, а саме емоційного виснаження, цинізму та академічної ефективності, а також виявити тенденції, що характеризують психоемоційний стан майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

З'ясовано, що найбільш вираженим компонентом емоційного вигорання серед студентів є емоційне виснаження, яке проявляється у відчутті перевтоми, зниженні енергійності та труднощах емоційного відновлення після навчального навантаження. Результати дослідження засвідчили переважання середнього рівня емоційного виснаження та цинізму, що вказує на наявність психоемоційного напруження та поступове виснаження внутрішніх ресурсів особистості. Водночас встановлено достатньо високий рівень академічної ефективності у більшості респондентів, що свідчить про збереження навчальної мотивації та прагнення до професійного розвитку.

На основі отриманих результатів обґрунтовано необхідність розробки програми соціальної профілактики емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота». Визначено, що профілактична діяльність у студентському середовищі має бути спрямована на розвиток навичок емоційної саморегуляції, підвищення психологічної стійкості, формування адаптивних способів подолання стресу та підтримку психоемоційного благополуччя студентської молоді. З'ясовано, що рання профілактика

емоційного вигорання є важливою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, професійна діяльність яких пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження.

У процесі дослідження розроблено програму соціальної профілактики емоційного вигорання, яка поєднує інформаційні, практичні та рефлексивні компоненти роботи. Програма побудована з урахуванням результатів емпіричного дослідження та особливостей студентської аудиторії. Визначено основні принципи, форми та методи профілактичної роботи, серед яких групові заняття, тренінгові вправи, дискусії, рольові ігри, техніки релаксації та рефлексивні методи. З'ясовано, що поєднання різних форм діяльності забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості студентів.

Проведено оцінку ефективності впровадженої програми шляхом повторного використання методики Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS). Результати повторного дослідження засвідчили позитивну динаміку за всіма основними компонентами емоційного вигорання. Встановлено зниження рівня емоційного виснаження та цинізму, а також підвищення показників академічної ефективності. З'ясовано, що участь у програмі сприяла покращенню емоційного самопочуття студентів, розвитку навичок саморегуляції та формуванню більш усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану.

Отримані результати підтвердили ефективність розробленої програми соціальної профілактики емоційного вигорання та її практичну значущість у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Доведено, що впровадження систематичної профілактичної роботи у закладах вищої освіти сприяє підтримці психологічного благополуччя студентів, формуванню стресостійкості та розвитку навичок, необхідних для успішної професійної діяльності у соціальній сфері.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було спрямоване на вивчення особливостей емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників та обґрунтування програми його соціальної профілактики у закладі вищої освіти. Актуальність теми зумовлена зростанням психоемоційного навантаження у студентському середовищі, необхідністю збереження психологічного благополуччя студентів та формування навичок емоційної саморегуляції ще на етапі професійної підготовки. У ході дослідження здійснено теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання, визначено основні чинники його виникнення у студентів спеціальності «Соціальна робота», розроблено програму соціальної профілактики та перевірено її ефективність у процесі практичного впровадження.

Проаналізовано сутність і структуру феномену емоційного вигорання у студентської молоді. Встановлено, що емоційне вигорання є багатокомпонентним психоемоційним синдромом, який формується внаслідок тривалого психоемоційного напруження, перевантаження та недостатності внутрішніх ресурсів особистості. З'ясовано, що структура емоційного вигорання охоплює три основні компоненти: емоційне виснаження, цинізм та зниження академічної ефективності. Теоретичний аналіз засвідчив, що студенти спеціальності «Соціальна робота» належать до групи підвищеного ризику розвитку емоційного вигорання через високий рівень емоційної включеності, відповідальності та психоемоційного навантаження у процесі професійної підготовки.

Визначено основні чинники емоційного вигорання у студентів спеціальності «Соціальна робота». На основі аналізу наукових джерел та результатів емпіричного дослідження встановлено, що до основних чинників належать інтенсивне навчальне навантаження, емоційна перевтома, постійний стрес, недостатній рівень психологічної підтримки, труднощі поєднання навчання з особистим життям та недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції. Результати дослідження засвідчили переважання середнього

рівня емоційного виснаження та цинізму серед студентів, що свідчить про наявність психоемоційного напруження та окремих проявів вигорання у процесі навчальної діяльності. Водночас встановлено, що більшість студентів зберігають достатній рівень академічної ефективності та професійної мотивації.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність програми соціальної профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників. У межах практичної частини дослідження було розроблено та впроваджено програму, спрямовану на розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних способів подолання стресу, підвищення психологічної стійкості та підтримку психоемоційного благополуччя студентів. Програма включала тренінгові заняття, групові обговорення, вправи на релаксацію, розвиток рефлексії та формування конструктивних копінг-стратегій. Результати повторної діагностики засвідчили позитивну динаміку показників емоційного вигорання. Зокрема, рівень високого емоційного виснаження знизився з 23% до 11%, високий рівень цинізму – з 17% до 8%, а показник високої академічної ефективності зріс із 43% до 58%. Отримані результати підтвердили ефективність упровадженої програми та її позитивний вплив на психоемоційний стан студентів.

У результаті дослідження розроблено практичні рекомендації щодо реалізації програми профілактики емоційного вигорання майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Зокрема, рекомендовано систематично впроваджувати тренінгові заняття, спрямовані на розвиток навичок емоційної саморегуляції та стресостійкості, організовувати групові форми психологічної підтримки студентів, використовувати вправи на релаксацію та емоційне відновлення, а також забезпечувати психологічний супровід студентів у процесі професійної підготовки. Важливим напрямом профілактичної роботи визначено створення підтримувального соціально-психологічного середовища у студентському колективі, що сприятиме

зниженню психоемоційного напруження та формуванню професійної стійкості майбутніх фахівців.

Отже, результати дослідження підтвердили, що проблема емоційного вигорання є актуальною для майбутніх соціальних працівників та потребує системної профілактичної роботи у закладах вищої освіти. Реалізація комплексного підходу до профілактики, який поєднує розвиток особистісних ресурсів, формування навичок емоційної саморегуляції та створення підтримувального освітнього середовища, сприяє зниженню рівня емоційного виснаження та цинізму, підвищенню академічної ефективності й формуванню психологічної стійкості студентів у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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 (дата звернення: 24.01.2026).
2. Гармаш С. В. Психологічні аспекти дистанційного навчання та «деградація» освітніх процесів у контексті стресу та мотивації. *Науковий вісник.* 2024. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-4-3> (дата звернення : 26.03.2026).
3. Герасименко Л. О. Скрипніков А. М. , Ісаков Р. І. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації: навчальний посібник. К.: ВСВ «Медицина», 2023. 120 с.
4. Гірняк К. М. Причини емоційного вигорання особистості: теоретичний аспект управління *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького.* 2015. Т. 17, № 1 (4). С. 183–188.
5. Главацька О. Л. Попередження та подолання професійного вигорання соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2019. Вип. 2 (45). С. 41–45. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/170900> (дата звернення 28.03.2026)
6. Гребенюк О. Емоційне вигорання у студентів: дослідження. Київ: Нова книга, 2021. С. 50–65.
7. Грибан Г. П., Коваленко Л. В. Профілактика психоемоційного вигорання в освіті. Житомир: ПДУ, 2021. 27 с. URL: <https://ir.polissiauniver.edu.ua/handle/123456789/12829> (дата звернення: 20.03.2026).
8. Громова Т. Емоційне вигорання у студентів: причини та наслідки. Житомир: Полісся, 2023. С. 88–99.

9. Дубчак Г. Особливості проявів стресових станів сучасних студентів закладів вищої та професійної освіти. *Psychology of Personality*. 2020. Т. 10, № 1. С. 74–80. URL:: <https://doi.org/10.15330/ps.10.1.74-80> (дата звернення :26.03.2026).
- 10.Єфіменко С. О. Проблема емоційного вигорання студентської молоді у сучасних умовах. *Український вісник психоневрології*. 2023. URL: <https://www.researchgate.net/publication/386650761> (дата звернення : 24.03.2026).
- 11.Іванова О. В. Професійне вигорання: теорія та практика. *Науковий вісник Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 38(2). С. 45-53. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715424> (Дата звернення: 30.03.2026)
- 12.Іванцев Л. І. Профілактика емоційного вигорання як чинник збереження психічного здоров'я студентської молоді. *Habitus*. 2020. № 12. URL: https://habitus.od.ua/journals/2020/12_2020/part_2/24.pdf (дата звернення: 25.03.2026).
- 13.Ігумонова О., Шлінчак Т. Особливості проявів та профілактики емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. *Психологічні травелоги*. 2023. № 2. С. 51–61. URL:: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-16> (дата звернення : 25.03.2026).
- 14.Карабин Т. В. Стратегії профілактики емоційного вигорання у майбутніх фахівців. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2025. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2025/12.pdf (дата звернення : 22.03.2026).
- 15.Катеринчук І., Грицук О. Рання діагностика психоемоційного стану студентів. *Молодий вчений*. 2025. 24 с. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6358> (дата звернення: 22.03.2026).

16. Кернас А. В., Шевченко І. В. Теоретико-методологічні основи дослідження емоційного вигорання у студентів. *Науковий вісник*. 2024. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-1-4> (дата звернення : 22.03.2026).
17. Кіяшко О. О. Емоційне вигорання та його вплив на процес професійного становлення студентів майбутніх практичних психологів *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ: Вид-во НПУ, 2014. Вип. 45 (69). С. 144–149. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7030?show=full> (дата звернення 28.03.2026)
18. Коваленко І. Психологічні аспекти вигорання у студентів. Львів: Літера, 2022. С. 23–39.
19. Костина А. Емоційне вигорання: теорія та практика. Київ: Наукова думка, 2021. С. 15–30.
20. Коць М. М., Цвігун О. П. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. № 14. С. 125–129.
21. 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 (дата звернення: 24.01.2026).
22. Мащак С. О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 2(1). С. 444–452
23. Морочило Н. М. Психологічні аспекти профілактики емоційного вигорання студентів. Донецьк: ДонНУ, 2024. 28 с. URL: <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/8457> (дата звернення: 20.03.2026).

- 24.Павлюк М. М. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2018. Т. XI, вип. 18. С. 226–244.
- 25.Перхайло Н. Попередження професійного вигорання майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2016. Вип. 55. С. 204–210 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=znpkhnpu_ped_2016_55_24 (дата звернення 28.03.2026)
- 26.Примаченко О. В., Прокопович Є. М. Психологічні інтервенції у профілактиці вигорання студентів. *Habitus*. 2021. № 24, ч. 1. URL: https://habitus.od.ua/journals/2021/24-2021/part_1/24-1-2021.pdf (дата звернення: 21.03.2026).
- 27.Прокопенко О. А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. *Проблеми сучасних трансформацій*. 2025. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-7-10-01> (дата звернення: 23.03.2026).
- 28.Сухомлин В. Адаптація студентів до умов війни. Харків: Видавництво Фоліо. 2023. С. 15-30.
- 29.Ташматов В. А., Геращенко О. С., Борисова С. В. Особливості емоційного вигорання у студентів різних спеціальностей *Habitus*. 2025. Т. 2, № 72. С. 54–60.
- 30.Теслик Н. М., Мартинюк С. Л., Ксенженко В. С. Особливості психопрофілактики емоційного вигорання осіб юнацького віку. *Психологічні студії*. 2024. № 2. С. 121–128. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.2.17> (дата звернення: 21.03.2026).
- 31.Тищенко Р. Емоційний інтелект та вигорання. Київ: Торсінг. 2023. С. 22-37.

- 32.Ткаченко І., Безцінна К. Емоційне вигорання в освітньому середовищі: фактори ризику та ефективні стратегії подолання. *Вища освіта України*. 2025. № 2. С. 97–103. URL: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).11](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).11) (дата звернення:23.03.2026).
- 33.Федченко А. Соціально-психологічні аспекти стресу. Київ: Нова книга, 2020. С. 65–80.
- 34.Цюприк А., Федорович С. Профілактика емоційного вигорання студентів-психологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pedagog/article/view/1222> (дата звернення: 24.03.2026).
- 35.Шевчук В.В. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційне вигорання». *Науковий журнал "Габітус"*, випуск №17, 2020 рік, С. 141-145.
- 36.Шпак М. М. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2021. № 4. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-15> (дата звернення : 26.03.2026).
- 37.Яковенко О. В. Емоційне вигорання студентів в умовах війни. 2023. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/items/13bcf195-4e8f-4f34-a27f-c64a96e82e7a> (дата звернення: 24.03.2026).
- 38.Afshar H., Roohafza H., Keshteli A., Mazaheri M., Feizi A., Adibi P. The association of personality traits and coping styles according to stress level *Journal of Research in Medical Sciences*. 2015. Vol. 20, no. 4. P. 353–358. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4468450/> (дата звернення: 22.01.2026).
- 39.American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 970 p.
- 40.Chong L. Z. Student burnout: A review on factors contributing to burnout and prevention strategies. *Frontiers in Psychology*. 2025. URL:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11852093/> (дата звернення : 25.03.2026).

41. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands–resources model of burnout *Journal of Applied Psychology*. 2001. Vol. 86, no. 3. P. 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.
42. Freudenberger H. J. Staff burn-out *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, no. 1. P. 159–165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
43. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, no. 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.
44. Jackson S. E., Richardson J. Interaction of stress, support, and adaptation: Psychosocial factors in organizations. *Handbook of Organizational Behavior*. Springer, 2018. P. 55-72.
45. Leiter M. P., Bakker A. B. Burnout at work: A psychological approach. Psychology Press, 2019
46. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout *Journal of Occupational Behavior*. 1981. Vol. 2, no. 2. P. 99–113. DOI: 10.1002/job.4030020205.
47. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
48. Maslach, C., Leiter, M. P. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. Jossey-Bass, 2017.
49. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25, No. 3.
50. Schaufeli, W. B., Taris, T. W. A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* Ed. by G. F. Bauer, O. Hämmig. Dordrecht: Springer, 2014. P. 43–68. URL:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-5640-3_4

(Дата

звернення: 30.03.2026)

51. World Health Organization. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. 2019. Access Mode: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/ (Дата звернення: 01.04.2026)

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики емоційного вигорання студентів

Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)

Методика Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) є адаптованою версією опитувальника К. Масlach для дослідження емоційного вигорання у студентському середовищі. Методика спрямована на визначення рівня вираженості основних компонентів емоційного вигорання, що виникають у процесі навчальної діяльності.

Опитувальник дозволяє оцінити три основні компоненти вигорання:

- емоційне виснаження;
- цинізм;
- академічну ефективність.

Інструкція для респондентів

«Уважно прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки часто Ви переживаєте зазначені стани під час навчання. Для відповіді використайте шкалу від 0 до 6, де:

- 0 — ніколи;
 1 — дуже рідко;
 2 — рідко;
 3 — інколи;
 4 — часто;
 5 — дуже часто;
 6 — постійно».

№	Твердження	ніколи	дуже рідко	рідко	інколи	часто	дуже часто	постійно
1	Я відчуваю емоційне виснаження через навчання.							
2	Після навчального дня я відчуваю втомленим(ою).							
3	Навчання забирає у мене надто багато енергії.							
4	Я відчуваю втому вже зранку, коли							

	думаю про навчання.							
5	Під час навчання я відчуваю сильне психоемоційне напруження.							
6	Я став(ла) більш байдужим(ою) до навчання.							
7	Я сумніваюся у значущості свого навчання.							
8	Мене менше цікавить те, чого я навчаюся.							
9	Я ставлюся до навчання формально.							
10	Я втрачаю мотивацію до виконання навчальних завдань.							
11	Я успішно справляюся з навчальними завданнями.							
12	Я вважаю себе компетентним(ою) у навчальній діяльності.							
13	Я можу ефективно вирішувати навчальні проблеми.							
14	Я досягаю поставлених навчальних цілей.							
15	Я відчуваю впевненість у власних навчальних можливостях.							

Обробка та інтерпретація результатів

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарних балів за кожною шкалою окремо.

1. Емоційне виснаження

До шкали входять питання: 1, 2, 3, 4, 5.

Високі показники свідчать про:

- психоемоційне перенапруження;
- хронічну втоми;
- виснаження внутрішніх ресурсів;
- труднощі з емоційним відновленням.

Інтерпретація результатів за шкалою «Емоційне виснаження»

Рівень	Кількість балів
Низький	0-10
Середній	11-20
Високий	21-30

2. Цинізм

До шкали входять питання: 6, 7, 8, 9, 10.

Високі показники свідчать про:

- емоційну дистанційованість;
- втрату інтересу до навчання;
- формальне ставлення до освітньої діяльності;
- зниження навчальної мотивації.

Інтерпретація результатів за шкалою «Цинізм»

Рівень	Кількість балів
Низький	0-8
Середній	9-18
Високий	19-30

3. Академічна ефективність

До шкали входять питання: 11, 12, 13, 14, 15.

Високі показники свідчать про:

- впевненість у власних можливостях;
- здатність успішно виконувати навчальні завдання;
- позитивну оцінку власної навчальної діяльності;
- збереження професійної мотивації.

Інтерпретація результатів за шкалою «Академічна ефективність»

Рівень	Кількість балів
Низький	0-15
Середній	16-24
Високий	25-30

Рівні вираженості показників

Для визначення рівня емоційного вигорання отримані результати інтерпретуються за трьома рівнями:

Рівень	Характеристика
Низький	Ознаки емоційного вигорання практично відсутні
Середній	Спостерігаються окремі прояви психоемоційного виснаження
Високий	Виражені симптоми емоційного вигорання та емоційного перенапруження

Високі показники за шкалами «Емоційне виснаження» та «Цинізм» свідчать про виражені прояви емоційного вигорання.

Водночас високі показники за шкалою «Академічна ефективність» мають позитивне значення та вказують на:

- збереження навчальної мотивації;
- впевненість у власних можливостях;
- достатній рівень психологічних ресурсів;
- здатність ефективно виконувати навчальну діяльність.

Низькі показники академічної ефективності можуть свідчити про:

- зниження впевненості у власних силах;
- втрату мотивації;
- труднощі у виконанні навчальних завдань;
- зниження рівня професійної самооцінки.