

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Факультету управління персоналу, соціології та психології
Кафедри педагогіки та психології**

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 Психологія

**Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»
Форма навчання: денна**

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

на тему:

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА
ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ**

здобувача Богдана МЕЛЬНИКА

Науковий керівник: старший викладач

_____ Олена БОЙЧУК

**Кваліфікаційна бакалаврська робота допущена до захисту в
Екзаменаційній комісії з атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувачка кафедри: д-р пед.н., проф.

_____ Марина АРТЮШИНА

Київ 2026

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

Факультету управління персоналу, соціології та психології

Кафедри педагогіки та психології

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»

ПОГОДЖЕНО

Керівниця проектної групи (гарантка)
освітньо-професійної програми

_____Ліна КОЛЕСНІЧЕНКО
(підпис) (ініціали, прізвище)
«...» _____ 2026 р.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувачка кафедри
педагогіки та психології

_____Марина АРТЮШИНА
(підпис) (ініціали, прізвище)
«...» _____ 2026 р.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

Здобувачу Мельнику Богдану Анатолійовичу

денної форми навчання

на підготовку кваліфікаційної бакалаврської роботи

на тему: «Взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів»

Тему затверджено наказом ректора Університету від «25» жовтня 2025 р. № 1732-ст

Кваліфікаційна робота виконується на матеріалах досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, Інтернет-джерелах з теми дослідження.

План кваліфікаційної бакалаврської роботи

Розділ 1	Теоретичні засади дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів
Розділ 2	Емпіричне дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів
Об'єкт дослідження:	Емоційне вигорання студентів.
Предмет дослідження:	Взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів.
Мета роботи:	Дослідити взаємозв'язок між емоційним вигоранням і психологічним капіталом у студентів.

Конкретні завдання, які здобувач повинен виконати для досягнення поставленої мети:

У розділі 1	Проаналізувати наукові підходи до розуміння емоційного вигорання студентів.
	Розкрити сутність і структуру психологічного капіталу як ресурсу особистості.
	Теоретично обґрунтувати можливі механізми взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу.
У розділі 2	Підібрати та обґрунтувати психодіагностичні методики для вимірювання емоційного вигорання і психологічного капіталу.
	Провести емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання та психологічного капіталу у студентів.
	Визначити характер і силу взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та психологічного капіталу (кореляційний аналіз).

**Завдання підготувала
наукова керівниця**

Олена БОЙЧУК

«__» _____ 2026 р.

**Завдання одержав
здобувач**

Богдан МЕЛЬНИК

«__» _____ 2026 р.

Реферат

Взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів

Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 53 найменувань та додатків. У дослідженні вміщено 9 таблиць. Основний вміст викладено на 72 сторінках.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання студентів.

Предметом дослідження є взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів.

Мета кваліфікаційної бакалаврської роботи – дослідити взаємозв'язок між емоційним вигоранням і психологічним капіталом у студентів.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння емоційного вигорання студентів.
2. Розкрити сутність і структуру психологічного капіталу як ресурсу особистості.
3. Теоретично обґрунтувати можливі механізми взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу.
4. Підібрати та обґрунтувати психодіагностичні методики для вимірювання емоційного вигорання і психологічного капіталу.
5. Провести емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання та психологічного капіталу у студентів.
6. Визначити характер і силу взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та психологічного капіталу (кореляційний/регресійний аналіз).

Основні методи дослідження:

теоретичні: аналіз та синтез, індукція та дедукція, порівняння та узагальнення наукових джерел, що містять результати теоретичних та емпіричних досліджень.

- *емпіричні* Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С) (адаптація В. Олефір В. Боснюк), діагностика професійного “вигорання: ” (К. Маслач, С. Джексон); Шкала сприйнятого стресу (в адаптації О. О. Вельдбрехт, Н. І. Тавровецької).

- *математико-статистичні:* описова статистика; кореляційний аналіз Спірмена.

Основні результати дослідження: визначено та описано поняття емоційного вигорання студентів як складного багатовимірного психологічного феномену, що проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію досягнень; проаналізовано основні наукові підходи до розуміння емоційного вигорання, зокрема трикомпонентну модель вигорання та ресурсний

підхід; розкрито сутність психологічного капіталу як інтегрального позитивного ресурсу особистості; описано структуру психологічного капіталу, що включає самоефективність, надію, резильєнтність та оптимізм; теоретично обґрунтовано можливі механізми взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів, зокрема його роль як ресурсу, що може знижувати прояви виснаження та підтримувати відчуття навчальної ефективності; підібрано та обґрунтовано комплекс психодіагностичних методик: «Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С)» в адаптації В. Олефіра та В. Боснюка, методика «Діагностика емоційного вигорання» К. Маслач і С. Джексон, а також «Шкала сприйнятого стресу PSS-10» в адаптації О. Вельдбрехт, Н. І. Тавровецької; проведено емпіричне дослідження серед студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана; встановлено, що у більшості студентів психологічний капітал та його компоненти перебувають переважно на середньому рівні; виявлено, що найбільш вираженим компонентом емоційного вигорання є емоційне виснаження; встановлено високий рівень сприйнятого стресу у переважній більшості респондентів; описано статистично значущі кореляційні зв'язки між окремими компонентами психологічного капіталу та проявами емоційного вигорання, зокрема між резильєнтністю та емоційним виснаженням, оптимізмом та деперсоналізацією, а також між психологічним капіталом і редукацією досягнень у різних соціально-демографічних групах; уточнено, що психологічний капітал найбільш стабільно пов'язаний із підтриманням відчуття навчальної ефективності студентів; сформульовано практичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання через розвиток психологічного капіталу студентів.

Рік виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи 2026.

Рік захисту роботи 2026.

Ключові слова: емоційне вигорання, психологічний капітал, студенти, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукація досягнень, самоефективність, надія, резильєнтність, оптимізм, сприйнятий стрес, навчальне навантаження, ресурсний підхід, психологічні ресурси, профілактика вигорання.

ВІДГУК

на кваліфікаційну бакалаврську роботу

здобувача факультету Управління персоналом, соціології та психології

освітньо-професійної програми «Економічна та соціальна психологія»

Мельника Богдана Анатолійовича

на тему: **«ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО
КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ»**

Актуальність дослідження емоційного вигорання серед студентів зумовлена хронічним стресом від академічних навантажень, гібридним або дистанційним навчанням, а для українських студентів — реаліями війни. Водночас психологічний капітал як сукупність позитивних психологічних ресурсів особистості (оптимізму, життєстійкості, самоефективності та надії) розглядається як важливий чинник подолання стресу та профілактики емоційного виснаження. Дослідження взаємозв'язку цих феноменів є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Своєчасний аналіз цих станів дозволяє розробити ефективні програми профілактики, зберегти ментальне здоров'я молоді та запобігти професійній дезадаптації в майбутньому.

Ступінь науковості: Автор роботи визначив основні елементи свого дослідження: об'єкт та предмет, а також мету та завдання, відповідно до яких здійснив необхідний теоретичний аналіз емоційного вигорання студентів, психологічного капіталу у зарубіжних та вітчизняних психологічних дослідженнях, та розкрив особливості їх взаємозв'язку. За допомогою обраних психодіагностичних методик проведена емпірична частина дослідження, описова статистика результатів вимірювання на вибірці студентів та кореляційний аналіз показників вигорання студентів та психологічного капіталу. Отриманим результатам автор надав необхідну інтерпретацію. Висновки висвітлюють основні результати проведеного дослідження. Практичне значення дослідження та володіння темою було підтверджено його використанням у ході виробничої практики студента на базі ССАПД КНЕУ.

Наявність недоліків: Серед недоліків слід зауважити неточності у використанні психодіагностичного інструментарію, неповне представлення результатів емпіричного дослідження та їх інтерпретації, а також помилки технічного характеру. У цілому кваліфікаційна бакалаврська робота на тему: «Взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів» відповідає існуючим вимогам до кваліфікаційних робіт освітнього ступеня бакалавр і може бути рекомендована до захисту в ЕК.

Науковий керівник:

старший викладач кафедри педагогіки та психології

Олена Бойчук

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ	7
1.1 Емоційне вигорання студентів як психологічний феномен	7
1.2 Психологічний капітал студентів: сутність і структура	17
1.3. Теоретичні підходи до пояснення взаємозв'язку психологічного капіталу та емоційного вигорання	28
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ	39
2.1. Опис методик дослідження	39
2.2. Результати емпіричного дослідження	43
2.3. Кореляційний аналіз даних емпіричного дослідження	53
Висновки до другого розділу	67
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

Актуальність: сучасне студентське середовище характеризується високою інтенсивністю навчального навантаження, постійними вимогами до продуктивності, необхідністю швидкої адаптації до змін та поєднанням навчання з роботою й особистими обов'язками. У таких умовах зростає ризик формування емоційного вигорання як стану виснаження, зниження залученості та відчуття власної результативності, що негативно впливає на академічну успішність, психологічне благополуччя та професійне становлення майбутніх фахівців. Додатковим фоновим чинником виступає тривала соціальна нестабільність і хронічний стрес, які посилюють вразливість студентів до емоційного виснаження та дезадаптації.

Водночас у межах сучасної психології зростає інтерес до ресурсних підходів, які пояснюють, чому за однакових зовнішніх вимог одні студенти демонструють стійкість, а інші швидше “вигорають”. Одним із таких ресурсів є психологічний капітал, що розглядається як інтегральна система позитивних психологічних ресурсів (самоефективність, надія, оптимізм, резилієнтність). На відміну від багатьох стабільних особистісних рис, психологічний капітал вважається відносно пластичним і таким, що може розвиватися, а отже — має потенціал для профілактики та зниження проявів вигорання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Серед українських дослідників проблематика емоційного вигорання та ресурсних чинників, що підтримують стійкість молоді, представлена у працях низки науковців. Так, Олефір В. та Котенко С. аналізують зв'язок між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і ресурсами особистості, розглядаючи психологічний капітал як чинник, що може знижувати вираженість вигорання в здобувачів вищої освіти. Олефір В. у співавторстві також досліджує роль особистісних ресурсів і психологічного капіталу в освітньому контексті, підкреслюючи їх значення для запобігання виснаженню та підтримання ефективності діяльності. Окремо психологічний капітал як ресурс саморегуляції

та розвитку в юнацькому віці розкривається у працях Томчук М., де акцент робиться на його функції як внутрішнього потенціалу, що допомагає людині зберігати цілеспрямованість і адаптуватися до складних умов. У межах дослідження ресурсів, близьких до складових психологічного капіталу, Савченко О. у своїх роботах звертається до феномену оптимістичного стану та ширшого кола особистісних ресурсів, які підтримують адаптацію і стійкість молоді. Вельдбрехт О. аналізує переживання стресу та ресурси його подолання, розглядаючи ресурсний вимір як основу активності, спрямованої на подолання труднощів. Безпосередньо феномен вигорання в освітньому середовищі ґрунтовно представлений у працях Карамушки Л., де вигорання розглядається як психологічна проблема професійного функціонування в освітніх організаціях і описуються чинники його розвитку.

Серед зарубіжних дослідників феномен емоційного вигорання та його чинники розкриваються у працях широкого кола науковців. Х. Фройденбергер одним із перших описав вигорання як стан виснаження, пов'язаний із тривалим психоемоційним напруженням у професійній діяльності. К. Масlach і С. Джексон обґрунтували багатовимірне розуміння вигорання та емпірично виокремили його ключові складові (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження особистих досягнень). М. Лейтер розглядає вигорання у зв'язку з організаційним контекстом, описуючи, як характеристики середовища (зокрема навантаження, контроль, винагороди, взаємини, справедливість, цінності) пов'язані з розвитком виснаження. Р. Лазарус і С. Фолкман у теорії когнітивної оцінки та копінгу пояснюють, як індивідуальна оцінка ситуації та стратегії подолання визначають психологічні наслідки стресу, що є важливим підґрунтям для розуміння виснаження. У межах ресурсних моделей Е. Демерути, А. Баккер і В. Шауфелі запропонували підхід, у якому вигорання пояснюється співвідношенням вимог і ресурсів, а дефіцит ресурсів підсилює ризик виснаження. Саме ресурсна перспектива логічно поєднується з концептом психологічного капіталу: Ф. Лютанс (та співавтори) розглядає психологічний капітал як інтегральний позитивний ресурс, що включає самоефективність, надію, оптимізм і

резилієнтність, та пов'язує його з ефективністю і благополуччям. Теоретичне пояснення “виснаження через втрати ресурсів” подає С. Хобфолл, який у теорії збереження ресурсів описує стрес як наслідок фактичної втрати або загрози втрати значущих ресурсів.

Об'єкт дослідження: емоційне вигорання студентів.

Предмет дослідження: взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів.

Мета дослідження: дослідити взаємозв'язок між емоційним вигоранням і психологічним капіталом у студентів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння емоційного вигорання студентів.
2. Розкрити сутність і структуру психологічного капіталу як ресурсу особистості.
3. Теоретично обґрунтувати можливі механізми взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу.
4. Підібрати та обґрунтувати психодіагностичні методики для вимірювання емоційного вигорання і психологічного капіталу.
5. Провести емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання та психологічного капіталу у студентів.
6. Визначити характер і силу взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та психологічного капіталу (кореляційний/регресійний аналіз).

Методи дослідження: теоретичні: аналіз та синтез, індукція та дедукція, порівняння та узагальнення наукових джерел, що містять результати теоретичних та емпіричних досліджень; Емпіричні: Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С) (адаптація В. Олефір В. Боснюк), діагностика професійного “вигорання” (К. Маслач, С. Джексон); Шкала сприйнятого стресу (в адаптації О. О. Вельдбрехт,

Н. І. Тавровецької). Математико-статистичні: описова статистика; кореляційний аналіз за Спірменом.

Гіпотеза дослідження: Передбачається, що між емоційним вигоранням і психологічним капіталом студентів існує статистично значущий взаємозв'язок: чим вищий психологічний капітал, тим нижча вираженість емоційного вигорання.

Структура роботи: Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 53 найменувань та додатків. У дослідженні вміщено 9 таблиць. Основний вміст викладено на 72 сторінках.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ

1.1 Емоційне вигорання студентів як психологічний феномен

Емоційне вигорання у сучасній психології розглядається як складний, багатовимірний феномен, що виникає у відповідь на тривале психоемоційне навантаження та дисбаланс між вимогами середовища й можливостями людини. Попри те, що первинно поняття «вигорання» формувалося в межах аналізу професійної діяльності, сьогодні воно активно застосовується й щодо студентського контингенту, адже навчальна діяльність також передбачає систематичні вимоги, відповідальність, оцінювання результатів, конкуренцію, інтенсивну комунікацію та потребу у постійному самоконтролі. Саме тому у фокусі досліджень опиняється не лише професійне, а й академічне вигорання, яке відображає специфіку виснаження в освітньому процесі та може мати істотні наслідки для психологічного благополуччя й ефективності навчання [50].

Початок наукового осмислення феномена вигорання пов'язують із працею Г. Дж. Фройденбергера, який описав його, як стан виснаження, що формується внаслідок тривалої залученості в емоційно напружену діяльність [40]. Подальшу систематизацію цього феномена здійснили К. Масlach і С. Джексон, які розглядали вигорання не як звичайну втому, а як синдром, що виникає в умовах хронічного стресу та супроводжується змінами в емоційній сфері, ставленні до діяльності й переживанні власної результативності [42]. У вітчизняній психології Л. М. Карамушка також підкреслює, що вигорання слід розглядати в контексті взаємодії особистості й середовища, де значущими є не лише індивідуальні особливості, а й організаційні умови діяльності, наявність підтримки та можливості відновлення [8]. Така позиція важлива для студентського контексту: навчальне середовище, його правила, темп, оцінювальні процедури та комунікативний клімат можуть або підсилювати ризики виснаження, або створювати умови для збереження психологічної стійкості.

У дослідженнях студентського вигорання одним із найбільш поширених є підхід, відповідно до якого воно має три основні складові: емоційне виснаження, цинізм щодо навчання та зниження відчуття ефективності. Таку структуру підтвердили В. Шауфелі, І. Мартінес, А. Маркес Пінту, М. Саланова та А. Баккер у кроскультурному дослідженні студентів, де було показано, що студентська версія моделі вигорання відтворює трифакторну структуру академічного виснаження [49; 50]. У межах цього підходу емоційне виснаження описує втрату енергії в навчанні, цинізм - емоційне дистанціювання від освітньої діяльності, а зниження ефективності - сумніви студента у власній академічній спроможності. Для студентів це може проявлятися як постійна втома від навчання, труднощі з концентрацією, небажання повертатися до завдань після відпочинку, знецінення навчального процесу та переживання «я не справляюся». Саме поєднання цих складових створює якісно інший стан, ніж звичайна втома, оскільки виснаження супроводжується змінами у смисловій сфері та самооцінці.

Поряд із трикомпонентною моделлю у психології вигорання використовується й двовимірний підхід, запропонований Е. Демерути, А. Баккером, Ф. Нахрайнером і В. Шауфелі. У межах цього підходу ключовими проявами вигорання є виснаження та дистанціювання від діяльності, що дає змогу чіткіше побачити поєднання енергетичного дефіциту й втрати включеності [39]. Подальший розвиток цієї логіки в моделі «вимоги - ресурси» показав, що вигорання формується тоді, коли вимоги діяльності є високими, а ресурси для їх подолання залишаються недостатніми [33]. Такий підхід є особливо продуктивним для аналізу студентського середовища, де навчальне навантаження, дефіцит часу, нестача підтримки та нерівномірність відновлення можуть поєднуватися й сприяти переходу від звичайного напруження до стійкого виснаження.

У межах сучасних підходів вигорання також розглядають як процес, що розгортається поступово: від накопичення напруження, перевантаження та мобілізації ресурсів - до емоційного виснаження, зниження залученості в діяльність і загального погіршення функціонування. Такий підхід дозволяє

побачити вигорання не як раптовий стан, а як результат тривалої дії несприятливих умов, коли людина протягом певного часу змушена діяти в режимі підвищених вимог без достатнього відновлення. У цьому контексті логіка розвитку вигорання узгоджується з моделлю «вимоги - ресурси» А. Баккера та Е. Демерути, відповідно до якої надмірні вимоги середовища за дефіциту ресурсів поступово виснажують енергетичний потенціал особистості та знижують її включеність у діяльність [33]. Подібне пояснення простежується і в підході С. Хобфолла, який розглядає стрес і виснаження крізь призму втрати значущих ресурсів: чим довше людина витрачає сили, час, емоційну енергію та внутрішню стійкість без можливості їх достатньо поновити, тим вищою стає ймовірність формування стійкого виснаження [41]. У дослідженнях освітнього середовища ця динаміка також простежується: Л. В. Музичко та співавтори підкреслюють, що емоційне вигорання пов'язане з погіршенням психосоціального благополуччя, зниженням професійної активності та виснаженням внутрішніх ресурсів, а тому його доцільно розглядати саме як поступовий процес накопичення негативних змін [15].

У науковій літературі емоційне вигорання відмежовується від загального стресу та звичайної втоми тим, що воно має специфічний зв'язок із певною сферою діяльності й охоплює не лише виснаження, а й зміну ставлення до цієї діяльності та до власної ефективності. Якщо Фройденбергер акцентував насамперед на стані виснаження внаслідок надмірної відданості роботі [40], то подальші дослідження студентського вигорання, зокрема праця В. Шауфелі та співавторів, показали, що для академічного контексту принципово важливими є також цинізм щодо навчання та редукція ефективності [50]. Саме тому академічне вигорання доцільно розглядати як окремий психологічний конструкт, а не лише як синонім перевтоми або загального стресу.

Одним із найбільш обґрунтованих пояснень розвитку вигорання є підхід, заснований на співвідношенні вимог і ресурсів. У моделі А. Баккера та Е. Демерути показано, що високі вимоги самі по собі ще не визначають вигорання, але в умовах дефіциту ресурсів вони суттєво підвищують його ймовірність [39].

В українському контексті подібну логіку підтвердили В. Боснюк і В. Олефір, які встановили, що сприймані вимоги освітнього середовища позитивно пов'язані з академічним вигоранням, тоді як інтегральний особистісний ресурс пом'якшує цей вплив [2]. Схожий висновок подають В. Олефір і С. Котенко, показуючи, що психологічний капітал опосередковує зв'язок між вимогами навчання та емоційним вигоранням студентів [19]. Отже, уже на рівні теоретичних моделей вигорання постає не як наслідок самих лише високих вимог, а як результат їх поєднання з нестачею зовнішніх і внутрішніх ресурсів.

Емпіричні дослідження студентського вигорання показують, що його розвиток слід пояснювати не окремим фактором, а поєднанням характеристик освітнього середовища та особистісних ресурсів. У роботі В. Боснюка та В. Олефіра навчальне навантаження, зрозумілість вимог і адекватність завдань розглядаються як важливі параметри освітнього середовища, які взаємодіють із ресурсами студента у прогнозуванні академічного вигорання. У дослідженні В. Олефіра та С. Котенко встановлено, що вищі вимоги навчання асоціюються з більшою вираженістю вигорання, однак психологічний капітал частково зменшує цей зв'язок [19]. Тому чинники вигорання у студентів доцільно аналізувати комплексно: як взаємодію навчальних, соціальних і особистісних детермінант, які або посилюють виснаження, або створюють умови для його профілактики.

Серед чинників студентського вигорання особливе місце посідають навчальні, або організаційно-академічні, характеристики освітнього середовища. Студентська діяльність за своєю природою є ритмічною й нерівномірною: періоди відносно стабільного темпу змінюються піками навантаження (модулі, дедлайни, заліки, сесії), що створює повторювані хвилі напруження. В. Боснюк і В. Олефір у своєму дослідженні розглядали навчальне навантаження, зрозумілість вимог і адекватність завдань як ключові вимоги освітнього середовища та показали, що їх зростання пов'язане з вищими показниками академічного вигорання [2]. Водночас В. Олефір і С. Котенко підкреслюють, що високі вимоги навчання не є однозначно руйнівними, але за браку ресурсів і

підтримки саме вони стають важливим джерелом виснаження, цинізму та зниження ефективності у студентів.

Значущим чинником розвитку студентського вигорання є і спосіб організації оцінювання, оскільки постійний контроль результатів, конкуренція та переживання невідповідності вимогам можуть посилювати напруження і знижувати віру у власну результативність. У студентській версії моделі вигорання, яку описали В. Шауфелі та співавтори, саме зниження ефективності постає однією з базових складових вигорання [50]. У ширшому контексті метааналіз Д. Медігана та Т. Каррана показав, що вигорання має стійкий негативний зв'язок з академічними досягненнями, а найбільш виражений зв'язок із навчальною успішністю має саме компонент зниженої ефективності [45]. Це дає підстави розглядати оцінювальну культуру не лише як організаційне тло, а як фактор, який впливає на формування переживання власної навчальної неспроможності. Якщо до цього додається нечіткість критеріїв оцінювання або суб'єктивність вимог, внутрішня напруга посилюється, а довіра до власних зусиль знижується.

Окремо слід враховувати фактор багатозадачності та цифрового перевантаження. Навчання сучасного студента нерідко відбувається в умовах постійного потоку повідомлень, дедлайнів, сповіщень і навчальних платформ, де межі між навчальним і приватним часом розмиті. Це знижує якість відпочинку і робить відновлення фрагментарним: формально час «вільний» є, але психіка продовжує залишатися у режимі готовності реагувати на вимоги. Така логіка узгоджується з ресурсним підходом: негативний ефект вимог освітнього середовища посилюється тоді, коли студент не має достатнього особистісного ресурсу та можливостей для відновлення [2; 19]. Додатково адаптація PSS-10 в українському контексті підкреслює значущість суб'єктивного переживання напруження, неконтрольованості та перевантаження як важливих показників стресового стану [5].

Друга група чинників - соціальні - охоплює вплив взаємин, підтримки та соціальних очікувань. Студентське середовище є насиченим комунікацією: групова динаміка, контакт із викладачами, оцінювання з боку однолітків, очікування родини, а також соціальний образ «успішного студента». У працях, присвячених вигоранню в освітньому середовищі, підкреслюється, що соціальна підтримка та психологічний клімат можуть виступати ресурсами, які знижують інтенсивність напруження і допомагають людині переосмислювати труднощі [8; 15]. За умови недостатньої підтримки або наявності конфліктів студент може опинитися в ситуації емоційної ізоляції, коли навчальні труднощі переживаються як «особиста неспроможність», а не як нормальні виклики розвитку.

Соціальні чинники також включають економічні й рольові навантаження. Для значної частини студентів актуальною є необхідність поєднувати навчання з роботою або з додатковими сімейними обов'язками. Таке поєднання збільшує загальне навантаження та зменшує час на відновлення, а рольові конфлікти («потрібно працювати» і «потрібно добре вчитися») створюють хронічне почуття провини й невідповідності. У логіці моделі «вимоги - ресурси» така ситуація означає зростання кількості вимог без відповідного збільшення ресурсів, що підвищує ризик виснаження [33]. У студентських дослідженнях В. Олефіра та С. Котенко також показано, що саме високі вимоги навчання за недостатнього психологічного капіталу можуть бути пов'язані з посиленням вигорання [19].

Третя група чинників - особистісні - охоплює індивідуальні особливості реагування на вимоги, стиль саморегуляції, мотиваційні установки та внутрішні ресурси. Дослідження академічного вигорання серед студентів показують, що підвищену вразливість можуть зумовлювати ранні дисфункційні схеми, перфекціоністичні тенденції, надмірно високі стандарти щодо власних результатів і залежність самооцінки від успішності [1]. У таких випадках навіть об'єктивно нормальні навчальні труднощі переживаються як загроза самоповазі, а кожна помилка сприймається як доказ «нездатності». Значущим чинником є й стиль подолання труднощів: схильність до уникання або прокрастинації у

короткій перспективі може знижувати тривогу, але в довгій - накопичує невиконані завдання й підсилює відчуття безсилля.

Окремо варто підкреслити роль когнітивних установок і переживання контролю. Коли студент сприймає навчальні події як некеровані та непередбачувані, а власні зусилля - як малоефективні, різко знижується навчальна мотивація, зростає емоційне напруження і формуються негативні очікування щодо майбутніх результатів. У цьому контексті важливими є дослідження А. Бандури, який розглядав самоефективність як віру людини у здатність організувати власні дії та досягти результату [34]. У вітчизняних працях О. Креденцер також підкреслюється, що самоефективність виступає ресурсом психологічного здоров'я та благополуччя в умовах підвищених вимог [12]. Отже, дефіцит віри у власні можливості може робити студента більш уразливим до вигорання навіть за помірного зовнішнього навантаження.

Важливою є й тема емоційної саморегуляції. Студентський вік, з одного боку, характеризується підвищенням самостійності й відповідальності, а з іншого - нерідко супроводжується ще недостатньо сформованими навичками управління емоціями, плануванням і підтриманням стабільного режиму. У профілактичних роботах, присвячених вигоранню в освітньому середовищі, наголошується на значенні самопідтримки, психологічної грамотності, здатності відстежувати власний стан і вчасно відновлюватися [23]. Якщо у студента слабо розвинені навички розподілу навантаження, постановки реалістичних цілей, відновлення і переключення, то будь-який інтенсивний період навчання може запускати механізм виснаження.

Отже, чинники вигорання студентів доцільно розглядати як систему, де навчальні вимоги та організаційні умови задають рівень зовнішнього навантаження, соціальне середовище визначає наявність чи дефіцит підтримки, а особистісні характеристики й ресурси впливають на те, як саме студент переживає труднощі та відновлюється після них. Така логіка поєднує класичні

уявлення про вигорання, модель «вимоги - ресурси» та вітчизняні дослідження академічного середовища [33].

Розгляд чинників, що сприяють розвитку емоційного вигорання у студентів, логічно підводить до питання про його наслідки. Емоційне вигорання не обмежується тимчасовим погіршенням настрою чи короткочасним зниженням працездатності - воно здатне трансформувати ставлення до навчання, змінювати звичні способи саморегуляції, підривати відчуття компетентності та порушувати баланс між навчальною діяльністю й відновленням. Українські дослідники, які аналізують виснаження в освітньому середовищі, підкреслюють: найнебезпечнішим є не окремий симптом, а їх системне поєднання, коли студент поступово втрачає енергію, смисл і віру у власну результативність [21]. Саме така комбінація спричиняє ланцюг наслідків, які проявляються у навчальній, емоційній, соціальній і соматичній сферах.

Насамперед вигорання відображається на навчальній діяльності через погіршення когнітивної ефективності. Типовими є труднощі з концентрацією уваги, зниження продуктивності при виконанні завдань, уповільнення темпу роботи, а також відчуття перевантаженості інформацією. Метааналіз Д. Медігана та Т. Каррана показав, що вигорання має негативний зв'язок з академічними досягненнями, а отже, його прояви впливають не лише на суб'єктивне самопочуття, а й на результативність навчання [45]. У студентській моделі В. Шауфелі та співавторів цей зв'язок особливо помітний у компоненті зниження ефективності, коли студент починає сумніватися у власній академічній спроможності [50].

Другий важливий навчальний наслідок - зниження академічної мотивації та залученості. У стані вигорання студенту стає складніше відчувати інтерес до дисциплін, формуються емоційна дистанція й відстороненість від навчання, а інколи - цинічне або знецінювальне ставлення до завдань і навчальних вимог. У дослідженнях В. Шауфелі та колег вигорання розглядається у взаємозв'язку із залученістю: якщо залученість пов'язана з енергією та включеністю, то

вигорання, навпаки, проявляється виснаженням і дистанціюванням [51]. Це пояснює, чому у студентів із вираженим вигоранням навчання може поступово втрачати смисл і перетворюватися на формальне виконання мінімуму вимог.

Третій блок наслідків стосується емоційної сфери та психологічного благополуччя. Вигорання у студентів супроводжується емоційним виснаженням, дратівливістю, підвищеною тривожністю, емоційною нестійкістю, зниженням задоволеності життям. У вітчизняних дослідженнях стресу та благополуччя наголошується, що суб'єктивне переживання неконтрольованості й перевантаження є важливим показником психологічного напруження [5]. Л. В. Музичко та співавтори також пов'язують емоційне вигорання з погіршенням психосоціального благополуччя в освітньому середовищі [15]. Важливо, що в таких умовах звичні способи самопідтримки можуть перестати працювати: відпочинок не дає повноцінного відновлення, а навчальні труднощі переживаються як загроза самооцінці.

Окрему увагу варто приділити впливу вигорання на самооцінку та образ «Я» студента. Компонент зниження відчуття ефективності часто супроводжується більш загальними висновками про себе: «я не здібний», «я гірший за інших», «мені не дано». З позицій теорії самоефективності А. Бандури, коли людина втрачає віру у здатність впливати на результат, зростає схильність до уникання і пасивності [34]. У вітчизняних дослідженнях О. Креденцер самоефективність також розглядається як ресурс психологічного здоров'я і благополуччя [11]. Для студентської молоді це особливо критично, адже в цей період закладаються базові уявлення про власну компетентність, професійну придатність і перспективи.

Соціальні наслідки емоційного вигорання проявляються у зміні якості взаємин із оточенням та зниженні потреби в комунікації. Студент у стані вигорання може уникати групових активностей, спільних навчальних завдань, контакту з викладачами, а інколи - дистанціюватися від одногрупників. Вітчизняні автори, що аналізують освітнє середовище, підкреслюють:

погіршення соціальної підтримки не тільки є чинником розвитку вигорання, але й може ставати його наслідком, адже виснаження обмежує здатність людини звертатися по допомогу й підтримувати контакти [15]. У результаті формується небезпечний механізм самопідсилення: чим сильніше виснаження, тим менше контактів і підтримки; чим менше підтримки, тим швидше наростає виснаження.

Нерідко наслідки вигорання торкаються і поведінкової сфери. У студентів можуть формуватися неадаптивні патерни подолання труднощів: прокрастинація, хаотичне «ривкове» навчання перед дедлайнами, порушення режиму сну, надмірне використання стимуляторів, зловживання соціальними мережами як способом уникання напруги. У контексті сприйманого стресу такі реакції можна розглядати як ознаку того, що студент переживає ситуацію як перевантажену й недостатньо контрольовану [5]. Частина профілактичних досліджень вигорання підкреслює, що без стабільних навичок саморегуляції студент поступово переходить у режим «виживання» в навчанні, де головна мета - не розвиток і засвоєння, а уникнення провалу [23].

Важливим є також зв'язок вигорання з соматичними проявами та загальним фізичним станом. Хоча вигорання є психологічним феноменом, тривале напруження відображається на організмі: можливі порушення сну, головні болі, зміни апетиту, зниження імунної стійкості, хронічна втома. Л. В. Музичко та співавтори, аналізуючи емоційне вигорання в освітньому середовищі, звертають увагу на його зв'язок із професійним здоров'ям і психосоціальним благополуччям [15]. Для студентів це може означати не лише погіршення самопочуття, а й пропуски занять, складність підтримувати активний режим, що знову позначається на навчальній успішності.

Окремого розгляду потребує ефект «замкненого кола», який часто описують як типову траєкторію вигорання. Спочатку студент стикається з високими вимогами, переживає напруження, намагається компенсувати його додатковими зусиллями, але відновлення не стає достатнім. Далі з'являється виснаження, падає ефективність, зростає кількість помилок або невиконаних

завдань, що підсилює тривожність і самокритику. У теорії збереження ресурсів С. Хобфолла цей механізм можна пояснити як спіраль втрати ресурсів: виснаження зменшує здатність діяти ефективно, а зниження ефективності породжує нові втрати [41]. Саме на цьому рівні стає зрозуміло, чому ресурсні змінні, зокрема психологічний капітал, можуть мати істотне значення для попередження та зниження проявів вигорання.

Водночас слід підкреслити, що наслідки вигорання для студентів мають і віддалений характер. Поряд із поточними втратами в навчанні та благополуччі, вигорання може впливати на формування професійної ідентичності, ставлення до майбутньої професії та готовність до довготривалого навчання. Дослідження академічного вигорання показують, що його прояви пов'язані не лише з поточним емоційним станом, а й з академічними досягненнями, навчальною залученістю та подальшою освітньою траєкторією [45]. Саме тому студентське вигорання доцільно розглядати як важливий маркер психологічного неблагополуччя, що потребує не лише діагностики, а й системних профілактичних заходів на рівні освітніх практик і психологічного супроводу.

1.2 Психологічний капітал студентів: сутність і структура

У сучасних дослідженнях усе частіше зміщується фокус: від опису причин і симптомів вигорання - до аналізу ресурсів, які допомагають студентам зберігати залученість, результативність і психологічну рівновагу в умовах підвищених вимог. У межах цього ресурсного підходу особливу увагу привертає психологічний капітал як інтегральний внутрішній потенціал, що підтримує адаптацію, продуктивність і здатність долати труднощі [44].

Психологічний капітал найчастіше розуміють як сукупність позитивних психологічних ресурсів, які підсилюють ефективне функціонування людини та сприяють досягненню цілей. Ф. Лютанс, Б. Авольйо, Дж. Авей і С. Норман розглядають психологічний капітал як інтегральний конструкт, що включає самоефективність, надію, оптимізм і резилієнтність та пов'язаний із

продуктивністю, задоволеністю й адаптивністю людини [43]. У подальших узагальненнях психологічний капітал визначають не як фіксовану рису, а як позитивний психологічний ресурс, який може розвиватися й використовуватися для подолання труднощів [47]. У цьому сенсі він є особливо значущим для студентів, адже навчання у ЗВО вимагає здатності тримати довгострокові цілі, витримувати оцінювання та конструктивно реагувати на помилки й невдачі.

Важливо підкреслити, що психологічний капітал належить до ресурсів, які мають відносно пластичний характер. На відміну від стабільних рис особистості, які змінюються повільно, психологічний капітал розглядають як такий, що може зростати під впливом досвіду, навчання, соціальної підтримки та цілеспрямованих психологічних практик [43]. Це підтверджують і дослідження українських студентів: С. Котенко та В. Олефір показують можливість розвитку психологічного капіталу внаслідок короткострокової інтервенції, що робить цей ресурс практично значущим для профілактичної роботи у ЗВО [10]. Отже, психологічний капітал можна розглядати не лише як пояснювальну змінну, а й як потенційну основу психологічного супроводу студентської молоді.

Разом із тим, щоб коректно використовувати поняття психологічного капіталу в дослідженні, необхідно чітко відмежувати його від суміжних конструкцій. Насамперед, психологічний капітал слід відрізнити від загального психологічного благополуччя. Благополуччя зазвичай описує суб'єктивний стан і оцінку якості життя, тоді як психологічний капітал - радше ресурсну основу, яка підвищує ймовірність благополуччя, але не тотожна йому [17]. Інакше кажучи, благополуччя показує, як людина оцінює власний стан, а психологічний капітал - завдяки чому вона може діяти, витримувати навантаження та рухатися до цілей. У студентів можливі ситуації, коли благополуччя тимчасово знижене через сесію або стрес, але психологічний капітал залишається достатнім, щоб мобілізуватися й пройти складний період без руйнівних наслідків.

Другий важливий блок відмежування - психологічний капітал і копінг-стратегії. Копінг описує конкретні способи подолання труднощів (планування,

пошук підтримки, уникання тощо), тоді як психологічний капітал відображає внутрішній ресурсний фонд, який впливає на те, які стратегії людина обирає і наскільки наполегливо їх реалізує [41]. Для студентського контексту ця різниця важлива, бо вигорання часто пов'язане не тільки з вибором менш ефективних стратегій, наприклад прокрастинації чи уникання, але й із дефіцитом ресурсного підґрунтя, яке дозволяє реалізовувати продуктивні стратегії тривало і послідовно.

Третій суміжний конструкт - стресостійкість, життєстійкість і резилієнтність. Ці поняття описують здатність витримувати труднощі й відновлюватися після них, тому вони близькі до психологічного капіталу, але не тотожні йому. Психологічний капітал ширший за резилієнтність, оскільки включає не лише відновлення після стресу, а й орієнтацію на цілі, віру у власні сили та позитивні очікування щодо майбутнього [38]. У вітчизняних працях, життєстійкість аналізується як ресурс адаптації, наголошується на її захисній ролі в умовах тривалих навантажень [24]. Таким чином, життєстійкість та резилієнтність можна розглядати як важливу складову ресурсності, однак психологічний капітал дозволяє побачити ширший комплекс ресурсів.

Ще один важливий аспект - відмежування психологічного капіталу від мотивації як такої. Мотивація описує силу й спрямованість спонукань до діяльності, тоді як психологічний капітал більше стосується ресурсів реалізації: чи здатен студент діяти, чи бачить шлях, чи зберігає надію і чи відновлюється після невдачі. Дослідження студентів показують, що психологічний капітал пов'язаний із навчальною залученістю та внутрішньою мотивацією, але не зводиться до них [52]. Тому студент може мати бажання отримати професію, однак за дефіциту психологічного капіталу ця мотивація швидко виснажується під тиском труднощів.

Також доцільно розрізнити психологічний капітал і самооцінку. Самооцінка відображає загальне ставлення до себе й оцінку власної цінності, тоді як психологічний капітал є більш функціональним: він пов'язаний із готовністю діяти, з вірою у здатність досягати результатів, із умінням втримувати цілі та

зберігати перспективу навіть у складних умовах [34]. Для студентського віку, коли самооцінка може бути нестабільною і залежати від оцінювання з боку інших, психологічний капітал виконує роль більш «робочої» внутрішньої опори: навіть за коливань самооцінки студент з високим психологічним капіталом здатен повертатися до діяльності, коригувати плани й не ототожнювати тимчасові невдачі з глобальною неспроможністю.

Окремо варто підкреслити, що психологічний капітал не є просто набором позитивних якостей. Його сенс полягає в тому, що ці ресурси працюють у системі: вони взаємно підсилюють одне одного та формують інтегральну основу для ефективного функціонування [47]. Метааналіз Дж. Ейві, Р. Райчарда, Ф. Лютанса та К. Мхатре підтверджує, що психологічний капітал як цілісний конструкт пов'язаний із важливими результатами діяльності та психологічного функціонування [32]. Отже, саме поєднання внутрішніх ресурсів - самоефективності, надії, оптимізму й резилієнтності - створює більш стійку ресурсну платформу, ніж кожен із цих компонентів окремо.

Якщо вигорання характеризується втратою енергії, смислу й віри у результативність, то психологічний капітал, навпаки, відображає наявність внутрішньої енергії дії (через віру у власні можливості), здатність утримувати цілі й шукати шляхи (через надію), позитивну перспективу майбутнього (через оптимізм) та здатність відновлюватися після труднощів (через резилієнтність). Саме тому в дослідженнях В. Олефіра та С. Котенко психологічний капітал розглядається як ресурс, який може послаблювати зв'язок між вимогами навчання та емоційним вигоранням студентів [19].

Розглядаючи психологічний капітал як інтегральний ресурс, важливо розкрити його внутрішню будову, тобто ті складові, через які він проявляється у діяльності, переживаннях і поведінці студента. У сучасному науковому дискурсі психологічний капітал зазвичай описують через чотири взаємопов'язані компоненти: самоефективність, надію, оптимізм і резилієнтність [44]. В українському контексті В. Олефір і В. Боснюк також використовують цю

структуру при адаптації шкали психологічного капіталу, що підтверджує її придатність для дослідження студентської вибірки [18]. Для студентського віку ця структура має особливу пояснювальну цінність, оскільки кожен компонент відповідає на різні ресурсні запити навчання.

Самоефективність у загальному вигляді відображає віру людини у здатність успішно виконувати завдання, впливати на результат і справлятися з труднощами. У класичній теорії А. Бандури самоефективність розглядається як один із центральних механізмів саморегуляції поведінки, що визначає вибір завдань, рівень зусиль і наполегливість у разі перешкод [34]. У вітчизняних дослідженнях О. Креденцер самоефективність описується як психологічний ресурс, що підтримує ефективність діяльності, психологічне здоров'я та суб'єктивне благополуччя [12]. Для студентів вона проявляється не лише у впевненості «я здам іспит», а й у ширшій готовності керувати навчанням: ставити реалістичні цілі, планувати кроки, контролювати прогрес і звертатися по допомогу.

У межах психологічного капіталу самоефективність важлива ще й тим, що вона безпосередньо пов'язана з компонентом вигорання, який описує зниження відчуття результативності. Коли студент довго переживає невдачі або перебуває в ситуації дефіциту часу й відновлення, його впевненість у власній ефективності може знижуватися. Якщо ж ресурс самоефективності збережений, студент здатен інтерпретувати труднощі як тимчасові й такі, що піддаються впливу через зусилля та корекцію стратегії [35]. Тому самоефективність виконує функцію психологічної опори: вона підтримує здатність діяти попри втому й напруження та зменшує ризик формування безпорадності, яка часто супроводжує виснаження і відстороненість.

Надія в структурі психологічного капіталу має особливий зміст і не зводиться до пасивного сподівання на краще. У теорії К. Снайдера надія розглядається як поєднання цілей, здатності знаходити шляхи до їх досягнення та внутрішньої агентності, тобто готовності діяти [53]. Для студентського життя

це надзвичайно практичний ресурс: навчання містить довгострокові цілі, які потребують послідовності, а також передбачає ситуації, коли початковий план не спрацьовує. Надія як компонент психологічного капіталу дає студентові внутрішню установку: «я маю ціль і можу знайти варіанти руху до неї», а отже - підтримує стійкість у навчальній активності [43].

Надія також пов'язана зі здатністю витримувати тимчасові провали й не руйнувати загальну навчальну перспективу через одну невдачу. Саме цей момент є критичним для профілактики відстороненості та цинізму: коли студент бачить шлях і має внутрішнє відчуття, що шлях може бути різним, йому складніше перейти до позиції «немає сенсу старатися». Дослідження навчальної залученості показують, що ресурси, пов'язані з цілями та активним рухом до них, підтримують включеність студента в освітній процес [54]. Тому надія в структурі психологічного капіталу є ресурсом, який підтримує довготривалу навчальну мотивацію і стійкість у процесі досягнення результатів.

Оптимізм як компонент психологічного капіталу відображає схильність зберігати позитивну перспективу, очікувати сприятливих результатів та інтерпретувати труднощі як тимчасові й такі, що піддаються подоланню. В українських дослідженнях О. Савченко та Д. Лавриненко, присвячених оптимістичному стану, оптимізм розглядається як динамічний ресурс, пов'язаний із більшою психологічною стійкістю, нижчим рівнем дистресу й більш конструктивними способами подолання напруження [25]. Для студентів оптимізм має особливу вагу в періоди оцінювання, коли напруження посилює негативні очікування: він не означає ігнорування реальності, але підтримує готовність діяти й шукати рішення.

Оптимізм також впливає на емоційний тон навчання. За низького оптимізму навіть нейтральні події можуть сприйматися як сигнал небезпеки або провалу, що підтримує хронічне напруження й прискорює виснаження. За вищого оптимізму студент легше переносить тимчасові труднощі, швидше повертається в робочий стан після невдачі, а також рідше переходить у цинічне

знецінення навчання. У ресурсній парадигмі оптимізм розглядають як фактор, який підтримує здатність бачити перспективу й сенс, а в межах психологічного капіталу він працює разом із самоефективністю, надією та резилієнтністю [32].

Резилієнтність у структурі психологічного капіталу характеризує здатність відновлюватися після труднощів, адаптуватися до змін і зберігати працездатність попри стресори. У зарубіжних дослідженнях К. Коннора та Дж. Девідсона резилієнтність розглядається як здатність людини протистояти стресу та відновлюватися після складних подій [38]. В українських працях, присвячених життєстійкості й ресурсності, також підкреслюється, що стійкість не є пасивним терпінням, а передбачає гнучкість, самопідтримку та здатність переоцінювати ситуацію [31]. Для студентів цей компонент особливо важливий, оскільки навчання регулярно ставить людину в ситуації невизначеності, оцінювання й необхідності швидко перебудовуватися.

У студентському середовищі резилієнтність проявляється в тому, як людина переживає академічні невдачі й стресові періоди: чи випадає з навчання надовго, чи здатна швидко зібратися, переглянути стратегію й відновити темп. Українські дослідження резильєнтності студентів у воєнний час підкреслюють, що здатність адаптуватися до складних умов, підтримувати активність і відновлюватися є важливою передумовою психологічної стійкості молоді [4]. Коли резилієнтність низька, навіть короткий період сильного напруження може призвести до тривалого спаду активності, що підвищує ризик хронічного виснаження. Коли вона розвинена, студент може пережити пікове навантаження без переходу в стійке дистанціювання від навчання.

Попри те, що кожен із компонентів психологічного капіталу має власний психологічний зміст, у реальному житті вони функціонують як система. Самоефективність підтримує активність і готовність діяти; надія забезпечує цілеспрямованість і пошук шляхів; оптимізм створює позитивну перспективу й зменшує руйнівні очікування; резилієнтність відповідає за відновлення і гнучкість після труднощів [44]. Саме системний характер психологічного

капіталу пояснює, чому він може бути пов'язаний із нижчим рівнем вигорання: якщо студент вірить у власні можливості, бачить ціль, зберігає позитивну перспективу й здатен відновлюватися після невдач, то навчальні вимоги рідше трансформуються у стійке виснаження.

Для дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу ця структура важлива ще й тому, що різні компоненти можуть по-різному бути пов'язані з проявами вигорання. Самоефективність теоретично ближча до відчуття результативності та навчальної компетентності; надія - до здатності зберігати смисл і активність у довготривалій перспективі; оптимізм - до емоційного фону, інтерпретацій подій і переживання майбутнього; резилієнтність - до відновлення після стресу й здатності не застрягати у виснаженні. У дослідженнях В. Олефіра та С. Котенко психологічний капітал розглядається саме як ресурс, який пояснює зв'язок між вимогами навчання та вигоранням [19]. Отже, аналіз компонентів психологічного капіталу дає змогу уточнити, які саме ресурси можуть відігравати провідну роль у профілактиці різних аспектів вигорання.

Розкриття структури психологічного капіталу логічно приводить до питання про те, як саме ці ресурси проявляються та формуються у студентському віці. Період навчання у закладі вищої освіти є етапом інтенсивних особистісних змін: людина переходить до більшої автономії, бере на себе відповідальність за організацію діяльності, робить перші кроки в професійному самовизначенні та одночасно адаптується до нового соціального середовища. Дослідження психологічного капіталу студентів показують, що цей ресурс пов'язаний із навчальною залученістю, внутрішньою мотивацією та академічним функціонуванням [54]. Тому студентський вік можна розглядати як важливий період формування внутрішніх ресурсів, від яких залежить здатність витримувати навантаження без переходу в хронічне виснаження.

Особливість психологічного капіталу у студентів полягає в його тісному зв'язку з навчальною діяльністю як провідною сферою. Для частини здобувачів

саме навчання стає ключовим джерелом досвіду успіху або невдачі, а отже - підґрунтям для формування віри у власну ефективність, життєвих очікувань і способів реагування на труднощі. У дослідженнях В. Боснюка, В. Олефіра та С. Котенко навчальне середовище розглядається як простір, де вимоги можуть або виснажувати студента, або підтримувати його ресурсність залежно від наявності особистісних і середовищних ресурсів [2]. У цьому сенсі психологічний капітал у студентському віці має виражений контекстуальний характер: він проявляється не лише як внутрішня характеристика, а як результат взаємодії студента з вимогами, зворотним зв'язком і можливостями самореалізації.

Самоефективність як компонент психологічного капіталу в студентів найчастіше формується через досвід навчальних досягнень, подолання складних завдань і поступове накопичення впевненості у власних академічних можливостях. А. Бандура наголошував, що досвід успішного виконання завдань є одним із важливих джерел самоефективності [34]. У працях О. Креденцер ця логіка розкривається через зв'язок самоефективності з психологічним здоров'ям, благополуччям та активністю людини в умовах підвищених вимог [12]. Тому для студентів підтримувальний зворотний зв'язок, зрозумілий зв'язок між зусиллями та результатом і можливість виправляти помилки без надмірного покарання є важливими умовами розвитку самоефективності.

Надія у студентському віці тісно пов'язана з формуванням життєвих і професійних цілей. У цей період молода людина часто вперше системно відповідає собі на питання, куди вона рухається і для чого навчається. За К. Снайдером, надія включає не лише наявність мети, а й здатність бачити шляхи до неї та підтримувати внутрішню готовність діяти [53]. У студентському контексті це означає, що сформовані цілі та здатність бачити кілька шляхів до них підвищують стійкість: навіть якщо один шлях тимчасово закритий, студент здатен переформатувати план, а не втрачати загальну мотивацію.

Оптимізм у студентському віці проявляється як специфічний стиль очікувань і пояснення подій. Це не лише емоційно позитивний настрій, а

здатність зберігати перспективу навіть у періоди невизначеності та оцінювання. О. Савченко та Д. Лавриненко розглядають оптимістичний стан як ресурс, пов'язаний із конструктивнішим переживанням складних ситуацій і нижчим рівнем дистресу [25]. У студентській реальності оптимізм часто підтримується досвідом, коли труднощі завершувалися успіхом, а також соціальною підтримкою, яка підсилює віру в позитивний результат. Натомість хронічні невдачі, критика без підтримки й постійне порівняння можуть поступово формувати песимістичний стиль мислення.

Резилієнтність у студентському віці набуває особливої значущості через часту зміну умов і необхідність адаптуватися до нових вимог. Перехід між семестрами, зміна дисциплін, різні стилі викладання, нові формати завдань, соціальна адаптація, поєднання навчання з роботою - усе це створює фон постійних мікровикликів. Українські дослідження життєстійкості та резильєнтності студентів показують, що здатність відновлюватися, переоцінювати події без катастрофізації й підтримувати активність у складних умовах є важливою умовою психологічної адаптації [4; 24]. Для студентів резилієнтність означає не відсутність втоми, а вміння відновлювати ресурс і повертатися до навчання без руйнівних наслідків.

Важливою особливістю студентського віку є те, що психологічний капітал формується не в ізоляції, а на перетині індивідуальних характеристик і середовищних умов. Середовищні чинники включають організацію навчального процесу, стиль взаємодії з викладачами, доступність підтримки, ясність вимог, справедливість оцінювання, можливість отримувати зворотний зв'язок без приниження, а також наявність простору для самостійності й ініціативи. Дослідження В. Боснюка, В. Олефіра та С. Котенко показують, що вимоги освітнього середовища й особистісні ресурси не існують окремо, а взаємодіють у формуванні академічного вигорання [2]. Отже, середовище може або підсилювати психологічний капітал, або поступово виснажувати його.

Значну роль відіграють і соціальні фактори поза навчанням: підтримка родини, однолітків, партнерів, наявність довірливих стосунків, а також економічна стабільність. Для частини студентів матеріальні труднощі й необхідність працювати поряд із навчанням стають хронічним стресором, який скорочує час на відновлення і збільшує загальне навантаження. Водночас соціальна підтримка може частково компенсувати ці труднощі: допомагає зберігати перспективу, підсилює надію і знижує ризик емоційного виснаження. У ресурсній логіці такі підтримувальні контакти можна розглядати як зовнішній ресурс, що доповнює внутрішній психологічний капітал і сприяє збереженню благополуччя [17].

Окремо слід зазначити значення навичок саморегуляції як механізму розвитку психологічного капіталу. У студентському віці активно формується вміння планувати час, розподіляти навантаження, ставити реалістичні цілі, контролювати прогрес, відстежувати власний стан і відновлюватися. Саморегуляція не є прямим компонентом психологічного капіталу, але вона виступає важливим каналом, через який ресурси реалізуються. Наприклад, самоефективність зростає, коли студент бачить, що здатен керувати процесом підготовки; надія зміцнюється, коли є план і кілька варіантів дій; оптимізм підтримується, коли з'являються підтвердження, що труднощі можна подолати; резилієнтність посилюється, коли студент має навички відновлення та гнучко змінює стратегії [26].

У підсумку психологічний капітал у студентському віці можна розглядати як ресурсний комплекс, що формується на основі досвіду навчальних досягнень, підтримки, ясності цілей, позитивної перспективи та здатності до відновлення після труднощів. Його розвиток залежить як від індивідуальних характеристик, так і від умов навчального та соціального середовища. Саме ця подвійність - внутрішня ресурсність і контекстуальна підтримка - є принципово важливою для нашого дослідження: якщо психологічний капітал пов'язаний із нижчим рівнем емоційного вигорання, то його можна розглядати не лише як пояснювальну змінну, а й як потенційну основу профілактики [10].

1.3. Теоретичні підходи до пояснення взаємозв'язку психологічного капіталу та емоційного вигорання

У сучасній психології одним із найбільш продуктивних підходів до розуміння вигорання є ресурсна перспектива. Вона виходить з того, що ключовою умовою розвитку вигорання є не стільки сам факт високих вимог, скільки тривалий дефіцит ресурсів, необхідних для їх подолання, відновлення та збереження мотивації. У моделі «вимоги - ресурси» А. Баккера та Е. Демерути високі вимоги розглядаються як фактор, що підвищує ризик виснаження, тоді як ресурси здатні знижувати цей ризик і підтримувати залученість [39]. Для студентів такою системою вимог виступає навчальне середовище з його інтенсивністю, оцінюванням, необхідністю самостійної організації діяльності, а також соціальними й рольовими навантаженнями.

У вітчизняній психологічній традиції ресурсний підхід активно застосовується в межах психології здоров'я, організаційної психології та психології освіти. Л. Карамушка розглядає вигорання в контексті взаємодії особистості та середовища, де значущими є характеристики організації діяльності, наявність підтримки, психологічна безпека та можливості відновлення [8]. В. Олефір і В. Боснюк у дослідженнях академічного середовища підкреслюють, що внутрішні ресурси пов'язані з тим, як студент витримує вимоги і чи перетворюється напруження на вигорання. Поруч із цим О. Савченко аналізує оптимістичні стани як позитивні ресурси [25], О. Креденцер розглядає самоефективність як ресурс благополуччя [11; 12], а О. Чиханцова й О. Лич досліджують життєстійкість як важливу умову адаптації [27; 31].

Ресурсне бачення вигорання часто вибудовується навколо ключового принципу: ресурси мають властивість накопичуватися, витрачатися та відновлюватися, а тривала перевага витрат над відновленням веде до виснаження. У теорії збереження ресурсів С. Хобфолла стрес розглядається як наслідок загрози втрати ресурсів, фактичної втрати або недостатнього

відновлення після вкладення ресурсів [41]. У студентському контексті це означає, що вигорання постає як результат хронічної втрати енергії, часу, уваги й емоційної залученості, коли студент систематично віддає більше, ніж здатен компенсувати через відпочинок, підтримку та успішний досвід.

У ресурсному поясненні особливу увагу привертає роль внутрішніх ресурсів, адже саме вони визначають, як студент інтерпретує ситуацію та які способи подолання обирає. Тут доречно згадати когнітивно-оцінкову логіку: напруження і виснаження залежать не лише від подій, а й від того, як людина оцінює їхню загрозовість, керованість і власні можливості впливати на результат. Самоефективність, описана А. Бандурою, підтримує відчуття контролю та впливає на активність у подоланні труднощів [34]. Коли ресурси слабкі, зростає ймовірність катастрофізації, знижується відчуття контролю, посилюється тривога, а отже - швидше виснажується емоційна сфера. Коли ресурси сильні, студент частіше бачить ситуацію як керовану й обирає активніші способи подолання.

Психологічний капітал у цьому контексті є особливо показовим, тому що він поєднує саме ті внутрішні ресурси, які найчастіше виконують захисну функцію щодо виснаження. За Ф. Лютансом і співавторами, психологічний капітал включає самоефективність, надію, оптимізм і резилієнтність. Саме ці компоненти підтримують відчуття керованості, довгострокову перспективу, конструктивні очікування й здатність до відновлення. Дослідження Л. Ріоллі, В. Савіцкі та Дж. Річардса показує, що психологічний капітал може виконувати буферну функцію щодо студентського стресу [48], а робота В. Олефіра та С. Котенко підтверджує його значення у зв'язку між вимогами навчання та вигоранням [19].

Важливо, що ресурсні пояснення не заперечують значущості зовнішніх чинників, але вказують на механізм, через який зовнішні умови стають психологічно небезпечними або, навпаки, підтримувальними. Освітнє середовище може збільшувати навантаження, але одночасно може надавати

ресурси: чіткі критерії, передбачуваність, підтримку, можливість отримати консультацію, доброзичливий контакт. У дослідженнях В. Боснюка, В. Олефіра та С. Котенко показано, що саме співвідношення вимог і ресурсів має значення для розуміння академічного вигорання. Тому профілактика вигорання має включати не лише індивідуальну роботу зі студентом, а й аналіз навчального середовища як системи ресурсів і вимог.

Ресурсні пояснення також добре описують, чому вигорання має тенденцію до самопідсилення. Коли студент виснажується, падає його ефективність і мотивація, зменшується обсяг реальних успіхів, а це означає - зменшуються й ресурси успішного досвіду, які підтримують самоефективність і оптимізм. У відповідь студент може обирати уникання або знецінення навчання, що ще більше знижує залученість і погіршує результати. У термінах С. Хобфолла це можна описати як спіраль втрати ресурсів [41]. Вітчизняні профілактичні роботи, зокрема праці М. Радченко, підкреслюють значення практик підтримки та відновлення, спрямованих на розрив такого кола [22].

Окремої уваги заслуговує питання, чому психологічний капітал інтерпретують як ресурс саме в контексті навчального навантаження. По-перше, навчання є довготривалим процесом, де результат часто віддалений у часі; це створює високі вимоги до здатності утримувати мету та переносити тимчасові невдачі без втрати сенсу. По-друге, студентський вік є періодом формування професійної ідентичності, тому невдачі в навчанні легко переносяться на самооцінку. По-третє, навчальний процес містить значний соціальний компонент: порівняння, оцінювання, взаємодію з викладачами й групою. Саме тому психологічний капітал студентів пов'язують із навчальною залученістю, внутрішньою мотивацією та ефективністю академічного функціонування [54].

Таким чином, ресурсні підходи дають цілісне пояснення взаємозв'язку психологічного капіталу та емоційного вигорання студентів: вигорання виникає і посилюється у ситуації хронічного дефіциту ресурсів, тоді як психологічний капітал як інтегральний ресурс підтримує відчуття контролю, цілеспрямованість,

позитивну перспективу та здатність до відновлення [44]. Він впливає на те, як студент оцінює навчальні вимоги, які стратегії подолання обирає, чи зберігає залученість і чи розриває коло виснаження через відновлення ресурсів.

Ресурсні підходи дають загальне пояснення того, чому психологічний капітал може бути пов'язаний зі зниженням вираженості емоційного вигорання. Проте для наукової логіки важливо конкретизувати, у який спосіб цей зв'язок може проявлятися, які механізми стоять за ним і яку роль психологічний капітал може виконувати в моделі - прямого чинника (предиктора) вигорання або ресурсу, що послаблює (буферизує) вплив високих вимог навчального середовища. Така конкретизація узгоджується з дослідженнями, де психологічний капітал розглядають і як самостійний предиктор адаптивного функціонування, і як ресурс, що зменшує негативний вплив стресу [48].

Найпростіша і водночас найпоширеніша модель описує психологічний капітал як предиктор емоційного вигорання. У цій логіці психологічний капітал виступає відносно стабільним ресурсом, який безпосередньо пов'язаний з інтенсивністю вигорання: чим вищий рівень психологічного капіталу, тим нижчим очікується емоційне виснаження й відстороненість, а також тим вищим є відчуття ефективності в навчанні. Метааналіз Дж. Ейві та співавторів підтверджує, що психологічний капітал пов'язаний із позитивними показниками діяльності та психологічного функціонування [32]. У студентському контексті В. Олефір і С. Котенко показали, що психологічний капітал має значення у зв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням.

Однак у студентському середовищі прямий зв'язок ресурсів і вигорання не завжди є лінійним і однаковим для всіх. Навчальне навантаження може бути настільки інтенсивним або організаційно нестабільним, що навіть за наявності високих ресурсів студент відчуватиме виснаження. Саме тут з'являється друга важлива модель: психологічний капітал як буфер, тобто ресурс, що послаблює негативний вплив навчальних вимог на вигорання. У дослідженні Л. Ріоллі, В. Савіцкі та Дж. Річардса психологічний капітал описано саме як буфер щодо

студентського стресу [48]. В українському контексті така логіка підтверджується роботами В. Олефіра та С. Котенко, які розглядають психологічний капітал як ресурс, що пом'якшує вплив навчальних вимог на вигорання [19].

Щоб зробити буферну модель більш зрозумілою, доречно описати кілька психологічних механізмів, через які психологічний капітал може пом'якшувати шлях від вимог до вигорання. Йдеться не про те, що психологічний капітал усуває навчальне навантаження, а про те, що він змінює спосіб переживання цього навантаження: підтримує більш конструктивну оцінку ситуації, активніші стратегії дій, збереження смислу та швидше відновлення після стресових піків [43].

Перший механізм - когнітивно-оцінковий. Студент з високим психологічним капіталом частіше оцінює труднощі як такі, що піддаються подоланню, і рідше - як некеровану загрозу. Самоефективність підсилює переживання контролю й керованості [34], оптимізм зменшує катастрофізацію та підтримує позитивну інтерпретацію майбутнього [25], а надія допомагає бачити альтернативи й не застрягати у думці, що виходу немає [53]. У результаті напруження не переходить так швидко в хронічне виснаження, адже психіка менше часу перебуває в режимі постійної загрози.

Другий механізм - мотиваційно-смиловий. Вигорання в студентів часто пов'язане з руйнуванням смислу навчальної діяльності та знеціненням її результатів. Надія як цілеспрямованість і пошук шляхів підтримує здатність утримувати довгострокову перспективу, а оптимізм - бачити майбутній результат як досяжний [25]. Разом вони зменшують ризик переходу в цинізм і відстороненість, коли навчання перестає сприйматися як значуще. Дослідження навчальної залученості студентів також показують, що психологічний капітал пов'язаний із більшою включеністю в освітній процес [54].

Третій механізм - поведінково-регуляторний. Психологічний капітал впливає на те, які способи подолання труднощів обирає студент і наскільки послідовно їх реалізує. Самоефективність пов'язана з активними стратегіями:

плануванням, пошуком інформації, зверненням по допомогу, структурованою підготовкою [34]. Надія підтримує здатність будувати альтернативні маршрути дій і змінювати план, коли перший варіант не працює [53]. Резилієнтність допомагає не застрягати у стані пасивності після невдачі, а повертатися до навчальної активності [38]. Тому психологічний капітал можна розглядати як внутрішній ресурсний фундамент, на якому навички саморегуляції реалізуються стабільніше.

Четвертий механізм - відновлювальний. Вигорання є наслідком накопичення виснаження, а отже, залежить від того, чи вміє студент відновлювати ресурси після пікових навантажень. Резилієнтність як здатність до відновлення наряду пов'язана з тим, як швидко людина повертається у функціональний стан після стресу. В українських дослідженнях життєстійкості й ресурсності також підкреслюється, що здатність відновлюватися є ключовим фактором психологічної стійкості при тривалих навантаженнях [24]. Саме вона часто відрізняє адаптивне напруження від дезадаптивного виснаження.

Окрім предикторної та буферної моделей, у наукових дослідженнях часто використовують ще дві логіки, які допомагають глибше пояснити взаємодію ресурсів і вигорання. Перша логіка стосується медіації, тобто ситуації, коли психологічний капітал виступає проміжною ланкою між умовами навчального середовища та вигоранням. Друга логіка стосується індивідуальної чутливості до вимог, коли однакове навантаження має різний ефект залежно від рівня ресурсів студента [48].

По-перше, психологічний капітал може виступати як проміжна ланка між умовами середовища і вигоранням. Наприклад, підтримувальне навчальне середовище не лише безпосередньо знижує напруження, а й сприяє накопиченню психологічного капіталу: студент отримує досвід контролю й успіху, зростає його самоефективність, з'являється більш стійка надія та оптимізм, зміцнюється здатність відновлюватися. Саме таку медіаторну логіку демонструє дослідження В. Олефіра та С. Котенко, у якому психологічний капітал розглянуто як

посередник у взаємозв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням студентів [19]. Подібні результати отримано й у зарубіжних дослідженнях студентської вибірки, де психологічний капітал пов'язували з емоціями, залученістю та академічними результатами [36; 37].

По-друге, психологічний капітал може бути умовою, яка визначає, наскільки навчальні вимоги є психологічно небезпечними. Це логіка індивідуальної чутливості: високі вимоги не завжди ведуть до вигорання; важливо, з якою ресурсною базою студент входить у цей період. Якщо психологічний капітал високий, студент переживає напруження більш керовано і рідше переходить до відстороненості. Якщо психологічний капітал низький, навіть середні вимоги можуть швидко запустити механізм виснаження. Такий підхід узгоджується з даними про буферну роль психологічного капіталу щодо студентського стресу [48] та його зв'язок із навчальною залученістю.

Усе це дозволяє побудувати узгоджену теоретичну картину: психологічний капітал може бути прямим чинником, пов'язаним із нижчим вигоранням; буфером, що послаблює вплив навчальних вимог на виснаження; ресурсною ланкою, через яку умови освітнього середовища впливають на ризик вигорання; а також умовою індивідуальної чутливості до стресорів навчання [32]. У студентській вибірці ці механізми особливо доречні, оскільки навчальна діяльність є тривалою, багатокомпонентною і містить регулярні піки вимог.

Узагальнення викладених підходів дає змогу перейти до концептуальної моделі дослідження, яка поєднує емоційне вигорання та психологічний капітал на рівні їхніх компонентів. Така модель дозволяє сформулювати гіпотези про характер зв'язків між психологічним капіталом, емоційним виснаженням, відстороненістю та відчуттям навчальної ефективності.

Концептуальна модель дослідження ґрунтується на припущенні, що емоційне вигорання студентів є наслідком тривалого дисбалансу між навчальними вимогами та ресурсами. Навчальні вимоги в студентському середовищі включають інтенсивність і нерівномірність навантаження,

оцінювання, конкуренцію, потребу у самостійній організації діяльності, поєднання навчання з іншими ролями та загальний фон стресорів. Однак самі по собі вимоги не визначають рівень вигорання однозначно: у моделі «вимоги - ресурси» саме нестача ресурсів робить високі вимоги психологічно виснажливими [39]. У цьому місці психологічний капітал набуває пояснювального значення, оскільки виступає внутрішнім ресурсним комплексом, що потенційно знижує ймовірність переходу навчального напруження в стійке виснаження та відсторонення.

У моделі доцільно виділити два рівні взаємодії. Перший рівень - прямий, або предикторний: психологічний капітал як сукупність ресурсів пов'язаний із нижчим рівнем вигорання незалежно від інтенсивності окремих навчальних вимог. У цьому випадку психологічний капітал можна розглядати як чинник, який підвищує загальну адаптаційну спроможність студента [43]. Другий рівень - буферний: психологічний капітал зменшує негативний ефект високих вимог, тобто за однакового навантаження студенти з вищим психологічним капіталом мають нижчий рівень виснаження та відстороненості [48].

З огляду на це концептуальна модель передбачає, що психологічний капітал як загальний інтегральний показник і як сукупність компонентів має негативні зв'язки з емоційним виснаженням та відстороненістю/цинізмом, а також позитивний зв'язок із відчуттям навчальної ефективності [32]. При цьому окремі компоненти психологічного капіталу можуть мати різний внесок у різні прояви вигорання: самоефективність теоретично найбільш наближена до показників ефективності, резилієнтність - до виснаження, надія - до збереження залученості, оптимізм - до емоційного тону та підтримання перспективи. Такий підхід дозволяє не лише встановити факт зв'язку між психологічним капіталом і вигоранням, а й змістовно інтерпретувати, через які саме ресурси може здійснюватися профілактичний ефект.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу наукових підходів встановлено, що емоційне вигорання є складним багатовимірним психологічним феноменом, який не можна ототожнювати лише зі звичайною втомою або короткочасним стресом. У студентському середовищі воно проявляється як академічне вигорання, що охоплює емоційне виснаження, відстороненість або цинізм щодо навчання та зниження відчуття власної навчальної ефективності. Саме поєднання цих проявів свідчить про глибші зміни у ставленні студента до навчальної діяльності, власних можливостей і перспектив.

З'ясовано, що розвиток емоційного вигорання студентів зумовлюється комплексом навчальних, соціальних та особистісних чинників. До навчальних чинників належать інтенсивність і нерівномірність навантаження, велика кількість дедлайнів, постійне оцінювання, інформаційне перевантаження та недостатність відновлення. Соціальні чинники пов'язані з якістю підтримки, взаєминами з викладачами й одногрупниками, очікуваннями родини, поєднанням навчання з роботою та іншими рольовими обов'язками. Особистісні чинники охоплюють рівень саморегуляції, перфекціоністичні установки, переживання контролю, схильність до уникання труднощів, рівень віри у власні можливості та наявність внутрішніх ресурсів. Отже, вигорання студентів доцільно розглядати не як наслідок одного окремого фактора, а як результат тривалого дисбалансу між вимогами освітнього середовища та ресурсами особистості.

Визначено, що наслідки емоційного вигорання охоплюють навчальну, емоційну, соціальну, поведінкову та соматичну сфери. Вигорання може призводити до зниження концентрації уваги, погіршення навчальної продуктивності, втрати мотивації, формального ставлення до навчання, зниження самооцінки та посилення тривожності. Окрім цього, воно може впливати на якість соціальних контактів, сприяти ізоляції, прокрастинації, порушенням режиму сну та погіршенню загального самопочуття. Особливо важливим є те, що вигорання часто розвивається за принципом “замкненого кола”: виснаження знижує ефективність діяльності, зниження ефективності

підсилює самокритику та напруження, а це, у свою чергу, ще більше поглиблює виснаження.

У розділі також розкрито сутність психологічного капіталу як інтегрального позитивного ресурсу особистості. Психологічний капітал охоплює чотири основні компоненти: самоефективність, надію, оптимізм і резилієнтність. Самоефективність відображає віру студента у власну здатність справлятися з навчальними завданнями; надія пов'язана з умінням ставити цілі та знаходити шляхи їх досягнення; оптимізм забезпечує позитивніше бачення майбутнього й конструктивне пояснення труднощів; резилієнтність характеризує здатність відновлюватися після стресу та адаптуватися до змін. У сукупності ці компоненти формують ресурсну основу, яка допомагає студенту зберігати активність, мотивацію та психологічну стійкість в умовах підвищених навчальних вимог.

Встановлено, що психологічний капітал у студентському віці має особливе значення, оскільки саме в цей період активно формуються професійна ідентичність, самостійність, навички саморегуляції, цілепокладання та способи подолання труднощів. Психологічний капітал не є сталою рисою, а може розвиватися під впливом позитивного досвіду, підтримувального освітнього середовища, конструктивного зворотного зв'язку, соціальної підтримки та цілеспрямованої психологічної роботи. Це дає підстави розглядати його не лише як теоретичний конструкт, а і як практично значущий ресурс профілактики емоційного вигорання студентів.

У межах ресурсного підходу обґрунтовано, що взаємозв'язок психологічного капіталу та емоційного вигорання може пояснюватися через співвідношення вимог і ресурсів. Високі навчальні вимоги самі по собі не завжди призводять до вигорання; вирішальним є те, чи має студент достатні внутрішні й зовнішні ресурси для їх подолання. Психологічний капітал у цьому контексті може виступати як предиктор нижчого рівня вигорання, тобто студенти з вищими ресурсами менш схильні до виснаження. Водночас він може виконувати буферну

функцію, пом'якшуючи негативний вплив високого навчального навантаження на психоемоційний стан студента.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ

2.1. Опис методик дослідження

У межах емпіричного етапу дослідження було розроблено Google-форму, яка містила соціально-демографічний блок та психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення психологічного капіталу, емоційного вигорання та рівня сприйнятого стресу студентів. Посилання на опитувальник було поширено через соціальну мережу Telegram серед студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Такий формат збору даних дав змогу охопити респондентів у зручний для них спосіб та забезпечити анонімність участі в дослідженні. Для розв'язання завдань дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик:

1) Діагностика психологічного капіталу (ПсиКап-12С) в адаптації В. Олефіра та В. Боснюка

Методика ПсиКап-12С призначена для діагностики психологічного капіталу особистості в академічному контексті. Психологічний капітал розглядається як інтегральний позитивний психологічний ресурс, що допомагає людині ефективно діяти, досягати поставлених цілей, зберігати оптимістичне бачення майбутнього та відновлюватися після труднощів. Українськомовна коротка версія шкали була розроблена В. Олефіром та В. Боснюком на основі 24-пунктного оригінального опитувальника психологічного капіталу для використання у сфері вищої освіти. Автори адаптації зазначають, що методика дозволяє оцінювати як загальний рівень психологічного капіталу, так і його окремі компоненти: самоефективність, надію, резильєнтність та оптимізм.

Методика містить 12 тверджень, що відображають основні складові психологічного капіталу. Досліджуваному пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням відповідно до власних переживань, установок та особливостей поведінки в навчальній діяльності. За результатами опитування

можна отримати інтегральний показник психологічного капіталу, а також окремі показники за чотирма шкалами.

Короткий огляд шкал:

Самоефективність: відображає віру студента у власну здатність успішно виконувати навчальні завдання, долати складнощі та впливати на результат власної діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про впевненість у власних можливостях, готовність братися за складні завдання та наполегливо працювати над їх виконанням.

Надія: характеризує здатність студента ставити цілі, бачити шляхи їх досягнення та зберігати мотивацію навіть за наявності перешкод. Високий рівень надії свідчить про цілеспрямованість, гнучкість у виборі способів дії та здатність не втрачати навчальну перспективу після тимчасових невдач.

Резильєнтність: визначає здатність особистості відновлюватися після стресових подій, адаптуватися до змін і зберігати працездатність у складних умовах. Високі показники за цією шкалою свідчать про психологічну гнучкість, витривалість і здатність повертатися до діяльності після труднощів.

Оптимізм: відображає схильність студента позитивно оцінювати майбутнє, очікувати сприятливих результатів і конструктивно інтерпретувати труднощі. Високий рівень оптимізму свідчить про здатність зберігати позитивну перспективу, не зосереджуватися лише на невдачах і підтримувати активність у навчальній діяльності.

У межах нашого дослідження методика ПсиКап-12С використовується для визначення рівня психологічного капіталу студентів та аналізу його взаємозв'язку з показниками емоційного вигорання і сприйнятого стресу.

2) Методика «Діагностика професійного вигорання» К. Маслач і С. Джексон

Для діагностики рівня емоційного вигорання студентів було використано методику «Діагностика емоційного вигорання» К. Маслач і С. Джексон. Методика спрямована на виявлення основних проявів синдрому вигорання, що

формується внаслідок тривалого психоемоційного напруження, перевантаження та недостатнього відновлення ресурсів особистості. У межах нашого дослідження ця методика була використана для оцінки вираженості емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень у студентів[20].

Методика К. Масlach і С. Джексон є одним із найбільш поширених інструментів для вивчення емоційного вигорання. В її основі лежить трикомпонентна модель, згідно з якою вигорання охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття власної результативності. Хоча первинно методика була розроблена для дослідження професійного вигорання, її зміст є релевантним і для студентської вибірки, оскільки навчальна діяльність також передбачає регулярні вимоги, оцінювання, відповідальність, інтелектуальне навантаження, потребу у саморегуляції та взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

Опитувальник містить 22 твердження, які стосуються емоційного стану, ставлення до діяльності, переживання втоми, дистанціювання від інших людей або діяльності, а також оцінки власної ефективності. Досліджуваному пропонується оцінити, наскільки часто він переживає відповідні стани або реакції. За результатами відповідей визначаються показники за трьома шкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція досягнень.

Емоційне виснаження: відображає рівень психоемоційної втоми, відчуття спустошеності, напруження, втрати енергії та зниження здатності активно включатися в діяльність. У студентському контексті високі показники за цією шкалою можуть проявлятися у втомі від навчання, труднощах із концентрацією, небажанні виконувати навчальні завдання, відчутті перевантаженості та потребі у відновленні.

Деперсоналізація: характеризує тенденцію до емоційного дистанціювання, байдужості, формального або цинічного ставлення до діяльності та взаємодії з іншими людьми. У студентів цей показник може проявлятися як знецінення навчання, зниження зацікавленості в освітньому процесі, роздратування, емоційна відстороненість або формальне ставлення до навчальних обов'язків.

Редукція досягнень: відображає зниження відчуття власної ефективності, сумніви у власних можливостях, незадоволеність результатами діяльності та переживання навчальної неуспішності. У студентському середовищі високі показники за цією шкалою можуть свідчити про втрату впевненості у власних навчальних можливостях, зниження мотивації, самокритичність та відчуття, що докладені зусилля не дають бажаного результату.

За результатами методики визначається рівень вираженості кожного з компонентів емоційного вигорання: низький, середній або високий. Низький рівень свідчить про відносно сприятливий психоемоційний стан і збереження ресурсів; середній рівень вказує на наявність окремих проявів напруження або виснаження; високий рівень свідчить про виражені прояви вигорання, які можуть негативно впливати на навчальну мотивацію, продуктивність, емоційний стан і загальне психологічне благополуччя студента.

3) Шкала сприйнятого стресу PSS-10 в адаптації О. Вельдбрехт

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 призначена для оцінки того, наскільки людина суб'єктивно сприймає власне життя як напружене, непередбачуване, неконтрольоване та перевантажене. Оригінальна методика була розроблена Ш. Коеном і є одним із поширених інструментів для вивчення суб'єктивного стресу. Українськомовна адаптація PSS-10 була здійснена О. Вельдбрехт та Н. Тавровецькою в умовах війни; авторки підкреслюють, що методика є простим і ефективним інструментом оцінки сприйняття стресу та його потенційних наслідків.

Методика містить 10 тверджень, які стосуються думок і почуттів людини протягом останнього місяця. Досліджуваному пропонується оцінити, як часто він переживав певні стани або ситуації, пов'язані з напруженням, втратою контролю, перевантаженням чи здатністю впоратися з труднощами. Відповіді оцінюються за частотним принципом — від “ніколи” до “дуже часто”. Частина пунктів має обернене кодування, що дозволяє врахувати не лише негативні переживання, а й суб'єктивне відчуття здатності контролювати ситуацію.

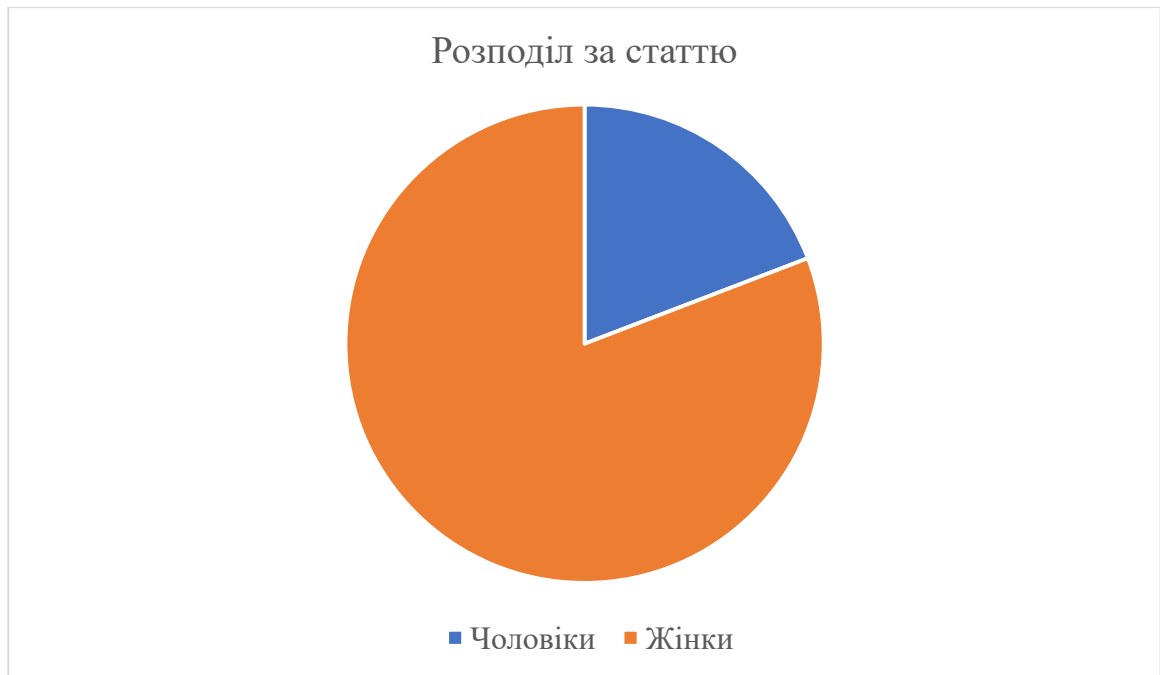
У межах нашого дослідження шкала PSS-10 використовується як додатковий інструмент для оцінки рівня сприйнятого стресу студентів. Її застосування дає змогу уточнити, як суб'єктивний стрес пов'язаний з емоційним вигоранням і психологічним капіталом, а також краще пояснити роль ресурсів у зниженні ризику виснаження.

Крім стандартизованих методик, усі учасники дослідження заповнюють соціально-демографічну анкету, яка включає питання про вік, стать, курс навчання, форму навчання, спеціальність, поєднання навчання з роботою, середнє навчальне навантаження та інші характеристики, що можуть бути пов'язані з рівнем стресу, емоційного вигорання та психологічного капіталу. Отримана інформація буде використана для опису вибірки, а також, за потреби, для порівняльного аналізу окремих груп студентів.

2.2. Результати емпіричного дослідження

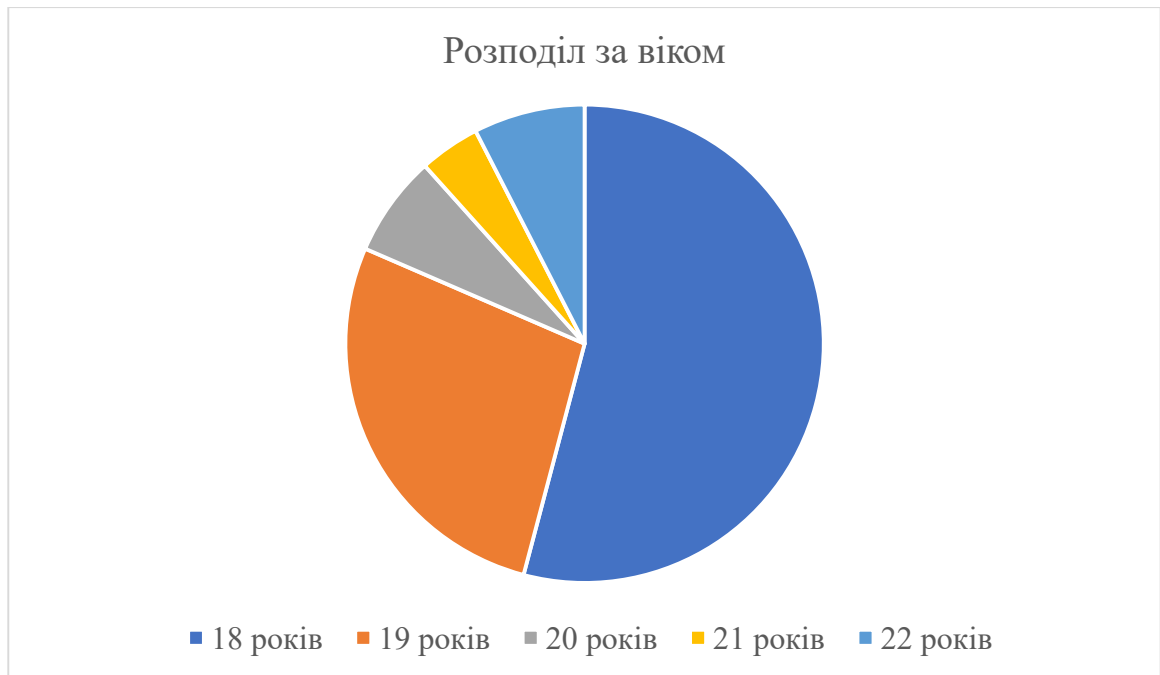
Після завершення збору відповідей було здійснено первинну обробку отриманих результатів. На першому етапі аналізу вибірку було охарактеризовано за основними соціально-демографічними показниками. Одним із таких показників стала стать респондентів. Розподіл учасників дослідження за статтю надано на рис. 2.1.:

- 80,8% (118 особа) жінки;
- 19,2% (28 осіб) чоловіки;



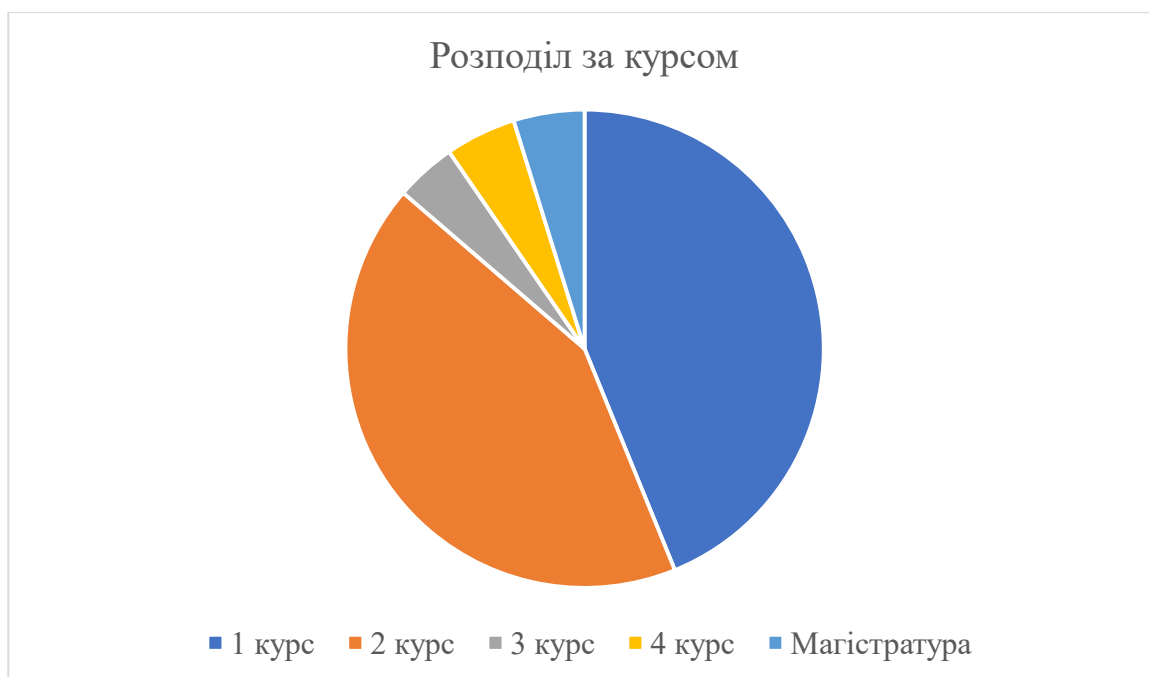
Наступний показник це вік. Розподіл за показником надано на рис. 2.2.:

- 54.1% (79 особа) віком 18 років;
- 27,3% (40 осіб) віком 19 років;
- 6,8% (10 особа) віком 20 років;
- 4,3% (6 осіб) віком 21 року;
- 7,5% (11 особа) віком 22 років;



Третім показником виступає курс навчання. Розподіл за показником надано на рис. 2.3.:

- 43,8% (64 особа) 1 курс;
- 42,5% (62 осіб) 2 курс;
- 4,3% (6 особа) 3 курс;
- 4,7% (7 осіб) 4 курс;
- 4,7% (7 особа) магістратура;



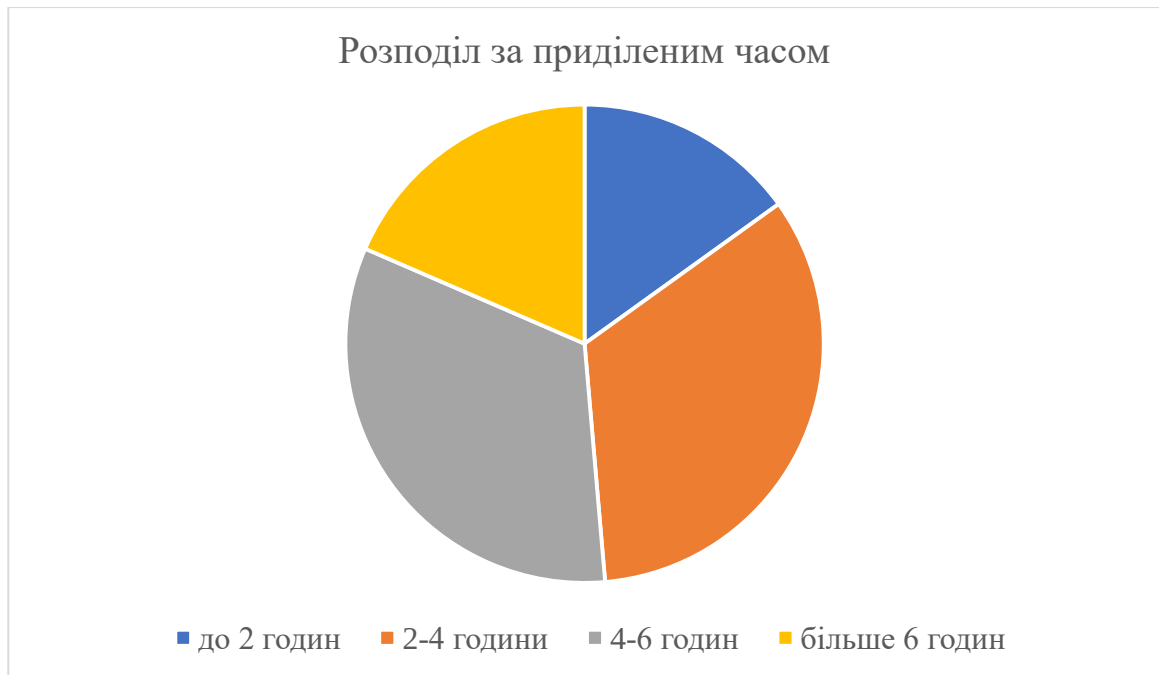
Для 4 показника ми просили респондентів оцінити навчальне навантаження за трьома варіантами: низьке, помірне, високе чи дуже високе. Розподіл за показником надано на рис. 2.4.:

- 6,1% (9 особа) оцінили своє навантаження як низьке;
- 64,3% (94 особа) оцінили своє навантаження як помірне;
- 25,3% (37 особа) оцінили своє навантаження як високе;
- 4,3% (6 особа) оцінили своє навантаження як дуже високе;



Останнім показником виступає час приділений на навчання студентами поза стінами Університету. Розподіл за показником надано на рис. 2.5.:

- 15% (22 особа) до 2 годин;
- 33,6% (49 особа) 2-4 години;
- 32,9% (48 особа) 4-6 годин;
- 18,5% (27 особа) більше 6 годин;



В результаті проведеного психодіагностичного дослідження нами були отримані результати за 3 методиками, які разом нараховують 7 шкал. Відсотковий аналіз результатів наведено нижче, окремо за кожною методикою.

Результати за методикою Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С)» в адаптації В. Олефір та В. Боснюк, представлені у таблиці 3.1.

За результатами дослідження психологічного капіталу студентів встановлено, що за всіма основними компонентами переважає середній рівень вираженості показників. Це свідчить про те, що більшість респондентів мають достатньо сформовані внутрішні психологічні ресурси, однак ці ресурси не завжди досягають високого рівня розвитку. Така тенденція є важливою для подальшого аналізу, оскільки саме психологічний капітал у межах нашого дослідження розглядається як можливий ресурс, що може знижувати ризик емоційного вигорання та допомагати студентам ефективніше долати навчальні труднощі.

Таблиця 2.1

Відсотковий розподіл за методикою «Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С)» (адаптація В. Олефір В. Боснюк)

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%

Самоефективність	10	6,8%	96	65,3%	41	27,9%
Надія	11	7,5%	100	68%	36	24,5%
Резильєнтність	9	6%	102	69,5%	36	24,5%
Оптимізм	8	5,5%	101	68,7%	38	25,8%
Психологічний капітал	2	1%	118	80,5%	27	18,5%

За шкалою самоефективності низький рівень виявлено у 10 осіб, що становить 6,8% вибірки. Середній рівень зафіксовано у 96 респондентів, тобто у 65,3%. Високий рівень самоефективності мають 41 студент, що становить 27,9%. Отже, більшість студентів оцінюють власну здатність справлятися з навчальними завданнями на середньому рівні, однак майже третина вибірки демонструє високі показники впевненості у власних можливостях. Це може свідчити про наявність у значної частини студентів позитивного досвіду подолання труднощів, здатності впливати на результат власної діяльності та готовності братися за складні завдання.

За шкалою надії низький рівень виявлено в 11 респондентів, що становить 7,5%. Середній рівень мають 100 осіб, тобто 68% вибірки. Високий рівень надії зафіксовано у 36 студентів, що становить 24,5%. Отримані результати показують, що більшість студентів здатні ставити перед собою цілі та бачити шляхи їх досягнення, однак для значної частини ці показники залишаються саме на середньому рівні. Це може означати, що студенти загалом зберігають навчальну перспективу, але в умовах стресу або високого навантаження їхня цілеспрямованість може потребувати додаткової підтримки.

За шкалою резильєнтності низький рівень мають 9 осіб, що становить 6% вибірки. Середній рівень виявлено у 102 респондентів, тобто у 69,5%. Високий рівень резильєнтності мають 36 студентів, що становить 24,5%. Переважання середнього рівня свідчить про те, що більшість студентів загалом здатні відновлюватися після труднощів та адаптуватися до змін, однак їхня стійкість не завжди є достатньо високою для ефективного подолання тривалого або інтенсивного навантаження. Це особливо важливо в контексті теми емоційного вигорання, оскільки саме здатність до відновлення є одним із ключових ресурсів, що може стримувати накопичення виснаження.

За шкалою оптимізму низький рівень зафіксовано у 8 студентів, що становить 5,5%. Середній рівень мають 101 особа, тобто 68,7%. Високий рівень оптимізму виявлено у 38 респондентів, що становить 25,8%. Отже, більшість досліджуваних демонструють помірно позитивне бачення майбутнього та здатність конструктивно інтерпретувати труднощі. Водночас частка студентів із високим рівнем оптимізму є меншою, ніж частка осіб із середнім рівнем, що може вказувати на обмежену вираженість позитивних очікувань у частини студентської вибірки.

Інтегральний показник психологічного капіталу також демонструє переважання середнього рівня. Низький рівень психологічного капіталу виявлено у 2 осіб, що становить 1% вибірки. Середній рівень мають 118 студентів, тобто 80,5%. Високий рівень психологічного капіталу зафіксовано у 27 респондентів, що становить 18,5%. Такий розподіл свідчить про те, що для більшості студентів характерний достатній, але не максимально виражений рівень психологічних ресурсів. Низький рівень психологічного капіталу майже не представлений, що є позитивною тенденцією, однак відносно невелика частка високих показників свідчить про потенційну потребу в розвитку ресурсів самоєфективності, надії, оптимізму та резильєнтності.

Загалом результати першої таблиці дозволяють зробити висновок, що психологічний капітал студентів у досліджуваній вибірці переважно перебуває на середньому рівні. Найбільша частка високих показників спостерігається за шкалою самоєфективності — 27,9%, що може свідчити про відносно краще сформовану віру студентів у власні можливості. Дещо нижчі, але близькі показники високого рівня виявлено за шкалами оптимізму, надії та резильєнтності. Водночас інтегральний показник психологічного капіталу демонструє, що високий загальний рівень мають лише 18,5% студентів. Це означає, що хоча окремі компоненти психологічного капіталу можуть бути достатньо розвиненими, їхня загальна ресурсна система в більшості респондентів залишається помірною.

Результати за методикою «Діагностика емоційного вигорання» К. Маслач і С. Джексон представлені у таблиці 2.2. Методика дозволяє оцінити рівень вираженості основних компонентів емоційного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень. Аналіз отриманих результатів дає змогу визначити, які саме прояви вигорання є найбільш характерними для досліджуваної вибірки студентів.

Таблиця 2.2

Відсотковий розподіл за методикою «Діагностика емоційного вигорання» (Маслач, Джексон)

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Емоційне виснаження	38	26%	66	44,6%	43	29,4%
Деперсоналізація	41	28%	87	59%	19	13%
Редукція досягнень	41	28%	80	54,2%	26	17,8%

За шкалою емоційного виснаження низький рівень виявлено у 38 респондентів, що становить 26% вибірки. Середній рівень мають 66 студентів, тобто 44,6%. Високий рівень емоційного виснаження зафіксовано у 43 осіб, що становить 29,4% вибірки. Отримані дані свідчать про те, що майже третина студентів має виражені ознаки емоційного виснаження, а ще майже половина перебуває на середньому рівні. Це може вказувати на наявність у значної частини респондентів втоми, психоемоційного напруження, зниження енергії та потреби у відновленні. Саме емоційне виснаження є одним із центральних проявів вигорання, тому отримані показники підтверджують актуальність проблеми навчального перевантаження та стресу серед студентів.

За шкалою деперсоналізації низький рівень виявлено у 41 студента, що становить 28% вибірки. Середній рівень зафіксовано у 87 респондентів, тобто у 59%. Високий рівень деперсоналізації мають 19 осіб, що становить 13%. Таким чином, у більшості студентів цей показник перебуває на середньому рівні. Це

може свідчити про помірну вираженість емоційного дистанціювання, зниження зацікавленості, формального ставлення до навчальної діяльності або певного відсторонення від освітнього процесу. Водночас частка студентів із високим рівнем деперсоналізації є меншою порівняно з показником емоційного виснаження, що дає підстави припустити: у досліджуваній вибірці вигорання більшою мірою проявляється саме через втому та виснаження, ніж через різке відсторонення від навчання.

За шкалою редукції досягнень низький рівень мають 41 респондент, що становить 28% вибірки. Середній рівень виявлено у 80 студентів, тобто у 54,2%. Високий рівень редукції досягнень зафіксовано у 26 осіб, що становить 17,8%. Це свідчить про те, що більше половини студентів мають помірно виражене зниження відчуття власної результативності, а майже кожен п'ятий демонструє високий рівень цього показника. У студентському контексті це може проявлятися у сумнівах щодо власних навчальних можливостей, зниженні впевненості в успішності, незадоволеності власними результатами та відчутті, що докладені зусилля не дають бажаного ефекту.

Результати за методикою «Шкала сприйнятого стресу», представлені у таблиці 3.3. За результатами дослідження рівня сприйнятого стресу студентів встановлено виразне переважання високого рівня стресу. Зокрема, високий рівень сприйнятого стресу виявлено у 134 респондентів, що становить 91,2% вибірки. Середній рівень зафіксовано у 13 осіб, тобто 8,8% респондентів. Низький рівень сприйнятого стресу не виявлено в жодного студента — 0% вибірки. Такий розподіл свідчить про те, що переважна більшість досліджуваних студентів суб'єктивно сприймає своє життя як напружене, складне для контролю або перевантажене різними вимогами.

Таблиця 2.3

Відсотковий розподіл за методикою «Шкала сприйнятого стресу»

Показники	Низький рівень		Високий рівень	
	Кількість	%	Кількість	%

Шкала сприйнятого стресу	0	0%	13	8,8%
--------------------------	---	----	----	------

Отримані результати є показовими, оскільки сприйнятий стрес відображає не лише об'єктивну кількість навантажень, а й те, як саме студент оцінює власну здатність справлятися з ними. Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про переживання нестачі контролю, емоційного напруження, труднощів із саморегуляцією та відчуття перевантаженості. У студентському середовищі це може бути пов'язано з навчальними дедлайнами, сесією, необхідністю поєднувати навчання з роботою, соціальними очікуваннями, нестачею відпочинку та загальною нестабільністю життєвих умов.

Особливо важливо, що в досліджуваній вибірці не виявлено респондентів із низьким рівнем сприйнятого стресу. Це може свідчити про те, що стрес є не поодиноким явищем, а фактично загальним фоном життя більшості студентів. Навіть ті респонденти, які не мають високого рівня стресу, все одно перебувають щонайменше на середньому рівні. Отже, для всієї вибірки характерна певна напруженість, однак у переважної більшості вона має виражений характер.

У контексті нашого дослідження ці дані мають особливе значення, оскільки високий рівень сприйнятого стресу може виступати важливим чинником, пов'язаним із розвитком емоційного вигорання. Попередній аналіз за методикою Чабана показав, що 49,5% студентів мають середній рівень вигорання, а 22% — високий. Тобто значна частина вибірки вже демонструє ознаки емоційного виснаження або перебуває в зоні ризику. На цьому тлі високий рівень сприйнятого стресу може пояснювати, чому прояви вигорання є актуальними для більшості студентів: тривале переживання напруження без достатнього відновлення здатне поступово переходити у виснаження, втрату мотивації та зниження ефективності.

2.3. Кореляційний аналіз даних емпіричного дослідження

За результатами кореляційного аналізу встановлено значущий від'ємний кореляційний зв'язок між резильєнтністю та емоційним виснаженням ($r = -0,194$). Це свідчить про те, що студенти з вищою здатністю до відновлення після труднощів, адаптації до стресових ситуацій та збереження працездатності мають нижчі прояви емоційного виснаження.

Таблиця 2.4

Кореляційний зв'язок між методикою Діагностика психологічного капіталу та інших опрацьованих методик

Показники	Емоційне вигорання			Стрес
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень	
Самоефективність	-0,113	-0,035	-0,226	-0,157
Надія	-0,056	0,039	-0,358	-0,044
Резильєнтність	-0,194	-0,075	-0,289	-0,129
Оптимізм	-0,148	-0,180	-0,187	0,033
Психологічний капітал	-0,138	-0,051	-0,364	-0,112

Також встановлено значущий від'ємний зв'язок між оптимізмом та деперсоналізацією ($r = -0,180$). Це означає, що вищий рівень оптимізму пов'язаний із меншою схильністю до емоційного дистанціювання, формального ставлення до навчальної діяльності або знецінення освітнього процесу. Можна припустити, що студенти, які зберігають більш позитивне бачення майбутнього та конструктивніше інтерпретують труднощі, рідше переходять до цинічного або відстороненого ставлення до навчання.

Окремо варто розглянути зв'язки між компонентами психологічного капіталу та рівнем сприйнятого стресу. Значущі кореляції було виявлено між стресом і самоефективністю ($r = -0,157$), надією ($r = -0,044$), резильєнтністю ($r = -0,129$), оптимізмом ($r = 0,033$), а також загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,112$). Більшість цих зв'язків має від'ємний напрям, що свідчить про загальну тенденцію: зі зростанням психологічних ресурсів рівень суб'єктивно пережитого стресу може знижуватися. Водночас сила цих зв'язків є дуже слабкою, тому їх варто інтерпретувати обережно.

Найбільш змістовним серед зв'язків зі стресом є зв'язок із самоефективністю. Він може свідчити про те, що студенти, які більше вірять у власну здатність справлятися з труднощами, дещо менш схильні сприймати життєві та навчальні обставини як неконтрольовані або надмірно напружені. Зв'язки стресу з надією, резильєнтністю і загальним психологічним капіталом також мають очікуваний від'ємний напрям, однак їхня сила є низькою, що вказує на обмежений практичний ефект. Позитивний зв'язок між оптимізмом і стресом є мінімальним за силою, тому його не варто розглядати як змістовно вагому закономірність; імовірно, він може бути пов'язаний зі специфікою вибірки або особливостями розподілу відповідей.

Важливо зазначити, що не всі коефіцієнти в таблиці 2.4 досягли рівня статистичної значущості. Зокрема, зв'язки між окремими компонентами психологічного капіталу та редукцією досягнень у межах цієї таблиці не інтерпретуються як підтверджені, оскільки вони не були статистично значущими.

Загалом результати таблиці частково підтверджують припущення про ресурсну роль психологічного капіталу у зв'язку з проявами емоційного вигорання та стресу. Найбільш показовими є зв'язок резильєнтності з емоційним виснаженням та зв'язок оптимізму з деперсоналізацією. Це дозволяє зробити висновок, що здатність до відновлення та позитивне бачення перспективи можуть бути важливими психологічними ресурсами, пов'язаними зі зниженням окремих проявів вигорання у студентів. Водночас слабка сила більшості зв'язків свідчить про те, що емоційне вигорання та стрес залежать не лише від психологічного капіталу, а й від інших чинників: навчального навантаження, соціальної підтримки, життєвих обставин, організації освітнього процесу та індивідуальних особливостей саморегуляції.

Для дослідження ширшої картини взаємозв'язку між емоційним вигоранням та психологічним капіталом було проведено структурний кореляційний аналіз за критеріями, які були зібрані в соціально-демографічній

анкеті. Одним із таких критеріїв виступив вік респондентів. У таблиці 2.5 представлено результати кореляційного аналізу між компонентами психологічного капіталу та складовими емоційного вигорання у різних вікових групах студентів.

Таблиця 2.5

Кореляційний зв'язок між показником емоційного вигорання та методикою психологічного капіталу за віком

Група	Шкала	Показник кореляції		
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
18 років	Самоефективність	-0.113	-0.035	-0.226
	Надія	-0.054	0.039	-0.358
	Резильєнтність	-0.194	-0.075	-0.289
	Оптимізм	-0.148	-0.180	-0.187
	Психологічний капітал	-0.138	-0.051	-0.364
19 років	Самоефективність	-0.481	-0.458	-0.069
	Надія	-0.145	-0.319	-0.369
	Резильєнтність	-0.455	-0.269	-0.216
	Оптимізм	-0.360	-0.167	-0.125
	Психологічний капітал	-0.444	-0.317	-0.182
20 років	Самоефективність	0.008	0.039	-0.434
	Надія	-0.033	0.022	-0.388
	Резильєнтність	-0.193	-0.114	-0.442
	Оптимізм	-0.078	-0.165	-0.086
	Психологічний капітал	-0.031	-0.026	-0.524
21 років	Самоефективність	-0.493	0.426	0.029
	Надія	-0.555	0.250	-0.093
	Резильєнтність	-0.294	0.343	-0.294
	Оптимізм	-0.088	0.090	-0.618
	Психологічний капітал	-0.464	0.441	-0.145
22 років	Самоефективність	0.230	0.231	-0.215
	Надія	0.217	0.329	-0.319
	Резильєнтність	0.248	0.321	-0.437
	Оптимізм	0.060	0.427	-0.184
	Психологічний капітал	0.227	0.331	-0.466

У групі студентів віком 18 років було виявлено низку статистично значущих від'ємних кореляцій. Зокрема, редукція досягнень має значущий зворотний зв'язок із самоефективністю ($r = -0,226$), надією ($r = -0,358$), резильєнтністю ($r = -0,289$), оптимізмом ($r = -0,187$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,364$). Це означає, що серед 18-річних студентів вищий рівень психологічних ресурсів пов'язаний із меншою вираженістю переживання зниження власної результативності. Іншими словами, студенти, які більше вірять у власні сили, мають цілі, здатні відновлюватися після труднощів і зберігати позитивне бачення майбутнього, рідше схильні відчувати себе неефективними в навчальній діяльності.

Також у групі 18-річних студентів встановлено значущий від'ємний зв'язок між резильєнтністю та емоційним виснаженням ($r = -0,194$). Це свідчить про те, що здатність відновлюватися після труднощів і адаптуватися до напружених умов пов'язана зі зниженням емоційного виснаження. Крім того, значущий зворотний зв'язок виявлено між оптимізмом і деперсоналізацією ($r = -0,180$). Отже, більш оптимістичне ставлення до майбутнього може бути пов'язане з меншою схильністю до емоційного дистанціювання або формального ставлення до навчального процесу. Загалом для 18-річних студентів найбільш системним є зв'язок психологічного капіталу саме з редукцією досягнень, що може бути пов'язано з адаптацією першокурсників до нових вимог університетського навчання.

У групі студентів віком 19 років значущі кореляції мають дещо інший характер. Найбільш виражені зв'язки спостерігаються з емоційним виснаженням. Так, емоційне виснаження має значущий від'ємний зв'язок із самоефективністю ($r = -0,481$), резильєнтністю ($r = -0,455$), оптимізмом ($r = -0,360$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,444$). Це свідчить про те, що у 19-річних студентів вищий рівень внутрішніх ресурсів пов'язаний із нижчою вираженістю втоми, напруження та емоційного виснаження.

Окремо варто зазначити, що в групі 19-річних студентів самоефективність має значущий зворотний зв'язок із деперсоналізацією ($r = -0,458$). Це може означати, що студенти, які більше вірять у власну здатність справлятися з навчальними завданнями, менш схильні до емоційного дистанціювання або знецінення навчальної діяльності. Також встановлено значущий від'ємний зв'язок між надією та редукцією досягнень ($r = -0,369$), що свідчить про роль цілеспрямованості й здатності бачити шляхи досягнення мети у збереженні відчуття власної навчальної ефективності. Отже, для 19-річних студентів психологічний капітал найбільш помітно пов'язаний саме зі зниженням емоційного виснаження.

У групі студентів віком 20 років значущі зв'язки виявлено лише з редукцією досягнень. Зокрема, редукція досягнень має статистично значущий від'ємний зв'язок із самоефективністю ($r = -0,434$), надією ($r = -0,388$), резильєнтністю ($r = -0,442$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,524$). Це свідчить про те, що у 20-річних студентів вищий рівень психологічного капіталу пов'язаний із меншою вираженістю переживання власної неуспішності або зниження результативності.

Найсильніший значущий зв'язок у цій віковій групі встановлено між загальним психологічним капіталом і редукцією досягнень ($r = -0,524$). Це дає підстави припустити, що саме цілісна ресурсна система, а не лише окремі її компоненти, може бути важливою для підтримання відчуття навчальної компетентності. Для студентів 20 років це може мати особливе значення, оскільки на цьому етапі навчання зростають вимоги до самостійності, професійного самовизначення та здатності оцінювати власні досягнення.

У групах студентів віком 21 та 22 роки статистично значущих кореляцій між показниками психологічного капіталу та компонентами емоційного вигорання не виявлено. Це означає, що за отриманими даними немає достатніх підстав говорити про підтверджений зв'язок між психологічним капіталом та проявами вигорання у цих вікових групах. Такий результат може бути

пов'язаний з тим, що у старших студентів на рівень вигорання можуть сильніше впливати інші чинники: поєднання навчання з роботою, професійні плани, завершення освітнього етапу, особисті обставини або сформованіші способи адаптації.

У таблиці 2.6 представлено результати кореляційного аналізу між компонентами психологічного капіталу та показниками емоційного вигорання окремо для жіночої та чоловічої груп. Такий аналіз дає змогу уточнити, чи відрізняється характер взаємозв'язку між психологічними ресурсами та проявами вигорання залежно від статі респондентів.

Таблиця 2.6

Кореляційний зв'язок між показником емоційного вигорання та методикою психологічного капіталу за статтю

Група	Шкала	Показник кореляції		
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
Жіноча	Самоефективність	-0,100	-0,058	-0,244
	Надія	-0,072	-0,047	-0,356
	Резильєнтність	-0,217	-0,170	-0,275
	Оптимізм	-0,188	-0,226	-0,179
	Психологічний капітал	-0,153	-0,133	-0,356
Чоловіча	Самоефективність	-0,164	0,043	-0,189
	Надія	0,018	0,324	-0,346
	Резильєнтність	-0,106	0,251	-0,338
	Оптимізм	-0,003	0,003	-0,245
	Психологічний капітал	-0,085	0,229	-0,400

У жіночій групі було виявлено кілька статистично значущих від'ємних кореляцій. Зокрема, емоційне виснаження має значущий зворотний зв'язок із резильєнтністю ($r = -0,217$) та оптимізмом ($r = -0,188$). Це свідчить про те, що у студенток вища здатність до відновлення після труднощів, а також більш позитивне бачення майбутнього пов'язані з нижчим рівнем емоційного виснаження. Такий результат є логічним у межах ресурсного підходу, оскільки резильєнтність безпосередньо пов'язана зі здатністю витримувати навантаження

й повертатися до активності після стресових ситуацій, а оптимізм може допомагати менш катастрофічно сприймати навчальні труднощі.

Також у жіночій групі статистично значущі зв'язки виявлено між редукцією досягнень та низкою показників психологічного капіталу. Зокрема, редукція досягнень має зворотний зв'язок із самоефективністю ($r = -0,244$), надією ($r = -0,356$), резильєнтністю ($r = -0,275$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,356$). Це означає, що студентки з вищим рівнем віри у власні можливості, здатністю ставити цілі, відновлюватися після труднощів та мати загалом вищий психологічний капітал менш схильні переживати зниження власної результативності. Найбільш вираженими серед цих зв'язків є кореляції редукції досягнень із надією та загальним психологічним капіталом, що може свідчити про важливість цілеспрямованості, бачення перспективи та цілісної ресурсної системи для підтримання відчуття навчальної ефективності.

У чоловічій групі статистично значущим є зворотний зв'язок між загальним показником психологічного капіталу та редукцією досягнень ($r = -0,400$). Це свідчить про те, що у студентів чоловічої статі вищий інтегральний рівень психологічного капіталу пов'язаний із меншою вираженістю переживання зниження власної ефективності. Іншими словами, саме загальна сукупність психологічних ресурсів, а не окремий компонент, може мати значення для підтримання впевненості у власних навчальних можливостях у цій групі. Водночас у чоловічій групі інші кореляції не досягли рівня статистичної значущості. Це може бути пов'язано із можливим впливом інших чинників, які не були безпосередньо враховані в межах цього аналізу.

У таблиці 2.7 представлено результати кореляційного аналізу між компонентами психологічного капіталу та показниками емоційного вигорання залежно від курсу навчання студентів

Таблиця 2.7

Кореляційний зв'язок між показником емоційного вигорання та методикою психологічного капіталу за курсом навчання

Група	Шкала	Показник кореляції		
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
1 курс	Самоефективність	-0,335	-0,260	-0,144
	Надія	-0,182	0,061	-0,270
	Резильєнтність	-0,241	-0,149	-0,296
	Оптимізм	-0,165	-0,337	-0,112
	Психологічний капітал	-0,260	-0,229	-0,278
2 курс	Самоефективність	0,108	0,200	-0,082
	Надія	-0,071	-0,080	-0,063
	Резильєнтність	0,027	0,119	-0,068
	Оптимізм	-0,126	-0,088	0,000
	Психологічний капітал	-0,054	0,037	-0,075
3 курс	Самоефективність	-0,316	-0,632	-0,632
	Надія	0,105	-0,632	0,889
	Резильєнтність	-0,949	-0,316	0,500
	Оптимізм	0,316	-0,211	0,778
	Психологічний капітал	-0,200	-0,800	0,949
4 курс	Самоефективність	-0,400	0,100	-0,600
	Надія	-0,308	0,154	-0,667
	Резильєнтність	-0,447	0,112	-0,112
	Оптимізм	0,462	0,154	-0,410
	Психологічний капітал	-0,400	0,100	-0,600
Магістратура	Самоефективність	0,279	0,204	-0,018
	Надія	0,377	0,147	-0,196
	Резильєнтність	0,517	0,244	-0,382
	Оптимізм	0,334	0,346	-0,296
	Психологічний капітал	0,333	0,314	-0,169

За результатами аналізу статистично значущі кореляційні зв'язки було виявлено у групі студентів 1 курсу. Зокрема, самоефективність має значущий від'ємний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,335$), деперсоналізацією ($r = -0,260$) та редукцією досягнень ($r = -0,144$). Це свідчить про те, що серед першокурсників вища віра у власну здатність справлятися з навчальними завданнями пов'язана з нижчими проявами емоційного виснаження, меншою

схильністю до дистанціювання від навчання та меншою вираженістю переживання зниження власної результативності. Особливо помітним є зв'язок самоефективності з емоційним виснаженням, що може вказувати на важливість упевненості у власних силах на етапі адаптації до університетського навчання.

Також у групі студентів 1 курсу встановлено значущий від'ємний зв'язок між надією та редукцією досягнень ($r = -0,270$). Це означає, що першокурсники, які краще бачать власні цілі та шляхи їх досягнення, менш схильні переживати себе як неефективних або неспроможних у навчальній діяльності. Можна припустити, що на початковому етапі навчання здатність зберігати перспективу та розуміти, заради чого докладаються зусилля, допомагає студентам легше справлятися з труднощами адаптації.

Резильєнтність у студентів 1 курсу має значущий від'ємний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,241$) та редукцією досягнень ($r = -0,296$). Це свідчить про те, що здатність відновлюватися після труднощів і адаптуватися до нових умов пов'язана зі зниженням втоми та збереженням відчуття власної навчальної ефективності. Такий результат є логічним, оскільки перший курс часто пов'язаний із необхідністю пристосування до нових правил, темпу навчання, вимог викладачів і більшої самостійності.

Оптимізм у цій групі має значущий від'ємний зв'язок із деперсоналізацією ($r = -0,337$). Це може свідчити про те, що студенти, які зберігають позитивніше бачення майбутнього та конструктивніше інтерпретують труднощі, менш схильні до емоційного дистанціювання від навчання, знецінення освітнього процесу або формального ставлення до навчальної діяльності. Отже, оптимізм може виступати ресурсом, який підтримує залученість першокурсників у навчальний процес.

Інтегральний показник психологічного капіталу у студентів 1 курсу має значущий від'ємний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,260$) та редукцією досягнень ($r = -0,278$). Це означає, що загальний рівень психологічних ресурсів

пов'язаний із нижчим рівнем втоми та меншою вираженістю переживання власної неспішності. Такий результат підтверджує важливість психологічного капіталу саме як цілісного ресурсу, що допомагає студентам адаптуватися до навчального середовища та зберігати відчуття власної спроможності.

Для студентів 2, 3, 4 курсів і магістратури статистично значущих кореляцій між показниками психологічного капіталу та компонентами емоційного вигорання не виявлено. Відсутність значущих результатів у цих групах може бути пов'язана з впливом інших чинників, які не були безпосередньо включені до цього аналізу.

У таблиці 2.8 представлено результати кореляційного аналізу між компонентами психологічного капіталу та показниками емоційного вигорання залежно від рівня навчального навантаження. Такий аналіз дає змогу уточнити, як психологічні ресурси студентів пов'язані з проявами вигорання за різної інтенсивності навчальних вимог.

Таблиця 2.8

Кореляційний зв'язок між показником емоційного вигорання та методикою психологічного капіталу за навантаженням

Група	Шкала	Показник кореляції		
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
Низьке	Самоефективність	-0,593	-0,677	-0,606
	Надія	-0,521	-0,345	-0,242
	Резильєнтність	-0,384	-0,513	-0,662
	Оптимізм	-0,242	-0,384	-0,814
	Психологічний капітал	-0,494	-0,689	-0,778
Помірне	Самоефективність	-0,023	0,007	-0,166
	Надія	0,010	0,128	-0,291
	Резильєнтність	-0,059	0,054	-0,220
	Оптимізм	-0,099	-0,148	-0,091
	Психологічний капітал	-0,065	0,036	-0,271
Високе	Самоефективність	-0,065	-0,001	-0,259
	Надія	-0,105	-0,037	-0,505
	Резильєнтність	-0,356	-0,186	-0,250

	Оптимізм	-0,286	-0,175	-0,158
	Психологічний капітал	-0,232	-0,104	-0,371
Дуже високе	Самоефективність	-0,029	0,377	0,319
	Надія	-0,213	-0,334	0,030
	Резильєнтність	-0,926	-0,676	0,494
	Оптимізм	0,526	0,395	-0,213
	Психологічний капітал	-0,143	0,086	0,429

У групі студентів із низьким рівнем навчального навантаження було виявлено кілька статистично значущих від'ємних кореляцій. Зокрема, самоефективність має значущий зворотний зв'язок із деперсоналізацією ($r = -0,677$). Це свідчить про те, що студенти, які більше вірять у власну здатність справлятися з навчальними завданнями, менш схильні до емоційного дистанціювання або формального ставлення до навчального процесу.

Також у групі з низьким навантаженням виявлено значущий від'ємний зв'язок між оптимізмом та редукцією досягнень ($r = -0,814$). Це означає, що студенти з більш позитивним баченням майбутнього та конструктивнішим ставленням до труднощів менше схильні переживати зниження власної навчальної ефективності. Такий зв'язок є досить сильним, тому можна припустити, що за умов низького навчального навантаження саме оптимізм може відігравати важливу роль у підтриманні впевненості у власних досягненнях.

Загальний показник психологічного капіталу у групі з низьким навантаженням має значущий від'ємний зв'язок із деперсоналізацією ($r = -0,689$) та редукцією досягнень ($r = -0,778$). Це свідчить про те, що цілісний рівень психологічних ресурсів пов'язаний із меншою схильністю до дистанціювання від навчання та меншою вираженістю переживання власної неспішності. Отримані дані підтверджують значення психологічного капіталу як інтегрального ресурсу, який може підтримувати навчальну залученість і відчуття результативності.

У групі студентів із помірним навчальним навантаженням статистично значущі кореляції стосуються редукції досягнень. Зокрема, значущий від'ємний зв'язок виявлено між редукцією досягнень і надією ($r = -0,291$), резильєнтністю ($r = -0,220$) та загальним психологічним капіталом ($r = -0,271$). Це означає, що за умов помірного навантаження вищий рівень цілеспрямованості, здатності бачити шляхи досягнення мети, відновлюватися після труднощів і загальної ресурсності пов'язаний із нижчим рівнем переживання власної неефективності. Іншими словами, саме ресурсна підтримка навчальної впевненості є найбільш помітною в цій групі.

У групі студентів із високим рівнем навчального навантаження значущі зв'язки також мають від'ємний характер. Надія має значущий зворотний зв'язок із редукцією досягнень ($r = -0,505$), що свідчить про важливість уміння ставити цілі та бачити шляхи їх досягнення для збереження відчуття навчальної ефективності. За високого навантаження саме здатність не втрачати перспективу може допомагати студентам не сприймати труднощі як доказ власної неспроможності.

Крім того, у групі з високим навантаженням виявлено значущий від'ємний зв'язок між резильєнтністю та емоційним виснаженням ($r = -0,356$). Це означає, що студенти, які краще відновлюються після стресу та адаптуються до складних умов, мають нижчий рівень емоційного виснаження. Такий результат є логічним, оскільки саме за високого навантаження здатність до відновлення стає одним із ключових ресурсів, що може запобігати накопиченню втоми.

Загальний показник психологічного капіталу у групі з високим навантаженням має значущий від'ємний зв'язок із редукцією досягнень ($r = -0,371$). Це свідчить про те, що інтегральний рівень психологічних ресурсів пов'язаний із нижчим переживанням власної неуспішності навіть за умов підвищених навчальних вимог. Отже, психологічний капітал може виконувати підтримувальну функцію, допомагаючи студентам зберігати відчуття власної компетентності.

У групі студентів із дуже високим навчальним навантаженням статистично значущим є зв'язок між резильєнтністю та емоційним виснаженням ($r = -0,926$). Це дуже сильний від'ємний зв'язок, який свідчить про те, що за умов максимально високого навантаження здатність до відновлення може бути особливо важливим ресурсом зниження виснаження. Можна припустити, що коли навчальні вимоги стають надмірними, саме резильєнтність — тобто здатність адаптуватися, витримувати стрес і повертатися до функціонального стану — набуває вирішального значення для збереження психоемоційного стану студента.

У таблиці 2.9 представлено результати кореляційного аналізу між компонентами психологічного капіталу та показниками емоційного вигорання залежно від часу, який студенти приділяють навчанню поза університетом.

Таблиця 2.9

Кореляційний зв'язок між показником емоційного вигорання та методикою психологічного капіталу за часом приділеним для навчання

Група	Шкала	Показник кореляції		
		Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
До 2 годин	Самоефективність	-0,159	-0,231	-0,184
	Надія	-0,232	-0,300	-0,069
	Резильєнтність	-0,427	-0,405	0,237
	Оптимізм	-0,159	0,538	-0,039
	Психологічний капітал	-0,215	-0,452	0,018
2-4 години	Самоефективність	-0,112	-0,144	-0,193
	Надія	0,068	0,017	-0,288
	Резильєнтність	-0,115	-0,028	-0,556
	Оптимізм	-0,159	-0,145	-0,214
	Психологічний капітал	-0,113	-0,081	-0,454
4-6 годин	Самоефективність	-0,115	-0,034	-0,291
	Надія	0,007	0,159	-0,471
	Резильєнтність	-0,192	0,018	-0,229
	Оптимізм	-0,082	-0,018	-0,238
	Психологічний капітал	-0,103	0,071	-0,419
6+ годин	Самоефективність	-0,067	0,226	-0,348

	Надія	-0,23	0,114	-0,389
	Резильєнтність	-0,311	-0,124	-0,375
	Оптимізм	-0,074	-0,168	-0,295
	Психологічний капітал	-0,197	0,034	-0,407

У групі студентів, які приділяють навчанню до 2 годин на день, було виявлено кілька статистично значущих кореляцій. Зокрема, резильєнтність має значущий від'ємний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,427$). Це свідчить про те, що серед студентів цієї групи вища здатність відновлюватися після труднощів та адаптуватися до стресових ситуацій пов'язана з нижчим рівнем емоційного виснаження. Такий результат є логічним, оскільки навіть за меншої кількості часу, приділеного навчанню, здатність до відновлення може допомагати студентам зберігати психоемоційну рівновагу.

Також у цій групі виявлено значущий зв'язок між оптимізмом та деперсоналізацією ($r = 0,538$). На відміну від більшості інших результатів, цей зв'язок має позитивний напрям, тому потребує обережної інтерпретації. Можна припустити, що в цій підгрупі оптимістичні очікування можуть поєднуватися з певним дистанціюванням від навчання, наприклад коли студент зберігає загальну позитивну установку, але не включається глибоко в навчальний процес. Водночас цей результат може бути зумовлений особливостями складу групи або нерівномірністю відповідей, тому його не варто трактувати як універсальну закономірність.

Крім того, у групі студентів, які приділяють навчанню до 2 годин, встановлено значущий від'ємний зв'язок між загальним показником психологічного капіталу та деперсоналізацією ($r = -0,452$). Це свідчить про те, що вищий інтегральний рівень психологічних ресурсів пов'язаний із меншою схильністю до емоційного дистанціювання від навчальної діяльності. Отже, навіть за обмеженого часу навчальної активності психологічний капітал може підтримувати більш залучене ставлення до освітнього процесу.

У групі студентів, які приділяють навчанню від 2 до 4 годин на день, статистично значущі зв'язки виявлено з редукцією досягнень. Зокрема, редукція досягнень має значущий від'ємний зв'язок із надією ($r = -0,288$), резильєнтністю ($r = -0,556$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,454$). Це означає, що студенти, які краще бачать власні цілі, здатні відновлюватися після труднощів і мають вищий загальний рівень психологічного капіталу, менш схильні переживати зниження власної навчальної результативності. Найбільш вираженим у цій групі є зв'язок редукції досягнень із резильєнтністю, що підкреслює важливість здатності до відновлення для збереження відчуття власної ефективності.

У групі студентів, які приділяють навчанню від 4 до 6 годин на день, значущі зв'язки також стосуються переважно редукції досягнень. Зокрема, редукція досягнень має значущий від'ємний зв'язок із самоефективністю ($r = -0,291$), надією ($r = -0,471$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,419$). Це свідчить про те, що за більшої тривалості навчальної активності важливими ресурсами для підтримання відчуття власної результативності є віра у власні можливості, здатність ставити цілі та бачити шляхи їх досягнення, а також загальний рівень психологічного капіталу. Найбільш вираженим є зв'язок редукції досягнень із надією, що дозволяє припустити: здатність зберігати перспективу та розуміти сенс навчальних зусиль особливо важлива для студентів із помірно високою навчальною зайнятістю.

У групі студентів, які приділяють навчанню понад 6 годин на день, статистично значущі кореляції також виявлено з редукцією досягнень. Зокрема, редукція досягнень має значущий від'ємний зв'язок із надією ($r = -0,389$) та загальним показником психологічного капіталу ($r = -0,407$). Це означає, що за умов найбільшої кількості часу, витраченого на навчання, саме здатність зберігати цілі, бачити шляхи їх досягнення та мати цілісну систему психологічних ресурсів пов'язана з нижчим переживанням власної неефективності. Іншими словами, коли навчальна активність займає значну

частину часу, психологічний капітал може виконувати підтримувальну функцію, допомагаючи студенту не втрачати відчуття результативності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було проведено емпіричне дослідження взаємозв'язку психологічного капіталу та емоційного вигорання студентів. У дослідженні взяли участь 147 студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Для збору даних було використано методики діагностики психологічного капіталу, емоційного вигорання та сприйнятого стресу.

Результати дослідження показали, що для більшості студентів характерний середній рівень розвитку психологічного капіталу та його компонентів — самоефективності, надії, резильєнтності й оптимізму. Водночас у значної частини респондентів виявлено прояви емоційного вигорання, серед яких найбільш вираженим є емоційне виснаження. Також встановлено високий рівень сприйнятого стресу у переважної більшості студентів, що свідчить про значне психоемоційне навантаження в умовах навчальної діяльності.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих взаємозв'язків між окремими компонентами психологічного капіталу та показниками емоційного вигорання. Загалом ці зв'язки мають від'ємний характер, що вказує на тенденцію до зниження проявів вигорання за вищого рівня психологічних ресурсів. Найбільш помітними виявилися зв'язки резильєнтності з емоційним виснаженням, оптимізму з деперсоналізацією та психологічного капіталу загалом із редукцією досягнень.

Отримані результати частково підтверджують висунуту гіпотезу та дозволяють розглядати психологічний капітал як важливий особистісний ресурс, що сприяє зниженню ризику емоційного вигорання студентів. Водночас результати свідчать про необхідність подальшого вивчення інших чинників, які

можуть впливати на формування та перебіг цього явища в студентському середовищі.

ВИСНОВКИ

У ході виконання дипломної роботи було теоретично та емпірично досліджено взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного капіталу студентів. Відповідно до поставленої мети та завдань дослідження можна сформулювати такі висновки.

1. Проаналізовано наукові підходи до розуміння емоційного вигорання студентів. Встановлено, що емоційне вигорання є складним багатовимірним психологічним феноменом, який не можна зводити лише до звичайної втоми або ситуативного стресу. У студентському середовищі вигорання проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію/відсторонення від навчальної діяльності та редукцію досягнень, тобто зниження відчуття власної ефективності. Найбільш доцільним для пояснення студентського вигорання є ресурсний підхід, згідно з яким виснаження виникає тоді, коли навчальні вимоги тривалий час перевищують наявні внутрішні й зовнішні ресурси студента.

2. Розкрито сутність і структуру психологічного капіталу як ресурсу особистості. Психологічний капітал розглянуто як інтегральний позитивний психологічний ресурс, що підтримує здатність особистості діяти ефективно, досягати цілей, зберігати конструктивне бачення майбутнього та відновлюватися після труднощів. Його структура включає чотири основні компоненти: самоефективність, надію, резильєнтність та оптимізм. Самоефективність забезпечує віру студента у власну здатність справлятися з навчальними завданнями; надія пов'язана з цілепокладанням і баченням шляхів досягнення мети; резильєнтність відображає здатність до відновлення після труднощів; оптимізм підтримує позитивну перспективу та конструктивне ставлення до складних ситуацій.

3. Теоретично обґрунтовано можливі механізми взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного капіталу. Було визначено, що психологічний капітал може виступати як ресурс, пов'язаний зі зниженням проявів вигорання, а також як буфер, що пом'якшує негативний вплив навчального навантаження.

У межах ресурсної логіки психологічний капітал допомагає студентові зберігати відчуття контролю, навчальну мотивацію, цілеспрямованість, позитивне бачення перспективи та здатність відновлюватися після стресових ситуацій. Саме тому розвиток психологічного капіталу може розглядатися як один із напрямів профілактики емоційного вигорання студентів.

4. Підібрано та обґрунтовано психодіагностичні методики для вимірювання емоційного вигорання, психологічного капіталу та рівня сприйнятого стресу. Для емпіричного дослідження було використано «Шкалу психологічного капіталу (ПсиКап-12С)» в адаптації В. Олефіра та В. Боснюка, методику «Діагностика емоційного вигорання» К. Масlach і С. Джексон, а також «Шкалу сприйнятого стресу PSS-10» в адаптації О. Вельдбрехт. Додатково було застосовано соціально-демографічну анкету, що дозволила описати вибірку за статтю, віком, курсом навчання, рівнем навчального навантаження та часом, який студенти приділяють навчанню поза університетом.

5. Проведено емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання та психологічного капіталу у студентів. Вибірku дослідження склали 147 студентів. За результатами методики ПсиКап-12С встановлено, що за всіма компонентами психологічного капіталу переважає середній рівень: самоефективність — 65,3%, надія — 68%, резильєнтність — 69,5%, оптимізм — 68,7%. Інтегральний показник психологічного капіталу також переважно перебуває на середньому рівні — 80,5%, тоді як високий рівень мають 18,5% респондентів, а низький — 1%. Це свідчить про наявність у більшості студентів певної ресурсної бази, однак її рівень здебільшого не є максимально вираженим.

За результатами методики Масlach–Джексон встановлено, що найвиразнішим компонентом емоційного вигорання у студентів є емоційне виснаження: високий рівень за цією шкалою мають 29,4% респондентів, середній — 44,6%, низький — 26%. За шкалою деперсоналізації переважає середній рівень — 59%, високий рівень мають 13% студентів. За шкалою редукції досягнень середній рівень виявлено у 54,2%, високий — у 17,8%. Отже, у

студентській вибірці найбільш актуальною проблемою є психоемоційне виснаження, тоді як деперсоналізація та редукція досягнень мають переважно помірну вираженість.

За шкалою сприйнятого стресу PSS-10 було встановлено, що 91,2% студентів мають високий рівень сприйнятого стресу, 8,8% — середній, а низький рівень не виявлено. Це свідчить про високий загальний фон суб'єктивного напруження у вибірці. Такий результат є важливим для інтерпретації проявів емоційного вигорання, оскільки тривале переживання стресу може посилювати виснаження та знижувати психологічне благополуччя студентів.

6. Визначено характер і силу взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та психологічного капіталу. Кореляційний аналіз показав, що статистично значущі зв'язки між психологічним капіталом і показниками вигорання переважно мають від'ємний характер. У загальній вибірці встановлено значущий зворотний зв'язок між резильєнтністю та емоційним виснаженням ($r = -0,194$), а також між оптимізмом і деперсоналізацією ($r = -0,180$). Це свідчить про те, що здатність до відновлення пов'язана зі зниженням психоемоційної втоми, а оптимістичне бачення перспективи — зі зменшенням емоційного дистанціювання від навчальної діяльності.

Структурний кореляційний аналіз за віком показав, що найбільша кількість значущих зв'язків спостерігається у групах 18, 19 та 20 років. У 18-річних студентів психологічний капітал і його компоненти переважно пов'язані зі зниженням редукції досягнень. У 19-річних студентів значущі зв'язки найбільше стосуються емоційного виснаження, зокрема з самоефективністю, резильєнтністю, оптимізмом та загальним психологічним капіталом. У 20-річних студентів значущі зв'язки знову переважно стосуються редукції досягнень, що вказує на важливість психологічних ресурсів для підтримання відчуття навчальної ефективності.

Аналіз за статтю показав, що у жіночій групі значущі зв'язки є більш системними: емоційне виснаження пов'язане з резильєнтністю та оптимізмом, а

редукція досягнень — із самоефективністю, надією, резильєнтністю та загальним психологічним капіталом. У чоловічій групі значущим виявився лише зв'язок загального психологічного капіталу з редукцією досягнень. Це дає підстави припустити, що у студенток окремі компоненти психологічного капіталу більш виразно пов'язані з проявами емоційного вигорання.

За курсом навчання статистично значущі зв'язки було виявлено лише серед студентів 1 курсу. У цій групі самоефективність пов'язана з усіма трьома компонентами вигорання: емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією досягнень. Також значущими є зв'язки надії з редукцією досягнень, резильєнтності з емоційним виснаженням і редукцією досягнень, оптимізму з деперсоналізацією, а також загального психологічного капіталу з емоційним виснаженням і редукцією досягнень. Це свідчить про особливу роль психологічного капіталу на етапі адаптації до університетського навчання.

Аналіз за рівнем навчального навантаження показав, що за низького навантаження значущими є зв'язки самоефективності з деперсоналізацією, оптимізму з редукцією досягнень, а також загального психологічного капіталу з деперсоналізацією та редукцією досягнень. За помірного навантаження значущі зв'язки стосуються переважно редукції досягнень і таких ресурсів, як надія, резильєнтність та загальний психологічний капітал. За високого навантаження значущими є зв'язки надії та загального психологічного капіталу з редукцією досягнень, а також резильєнтності з емоційним виснаженням. За дуже високого навантаження значущим є зв'язок резильєнтності з емоційним виснаженням, що підкреслює особливу роль здатності до відновлення в умовах максимальної інтенсивності навчальних вимог.

Аналіз за часом, який студенти приділяють навчанню, показав, що значущі зв'язки найчастіше стосуються редукції досягнень. У групах 2–4 години, 4–6 годин та 6+ годин саме надія, резильєнтність або загальний психологічний капітал пов'язані зі зниженням переживання власної неефективності. У групі студентів, які приділяють навчанню до 2 годин, значущими є зв'язки

резильєнтності з емоційним виснаженням, оптимізму з деперсоналізацією та загального психологічного капіталу з деперсоналізацією. Отже, психологічний капітал найбільш стабільно пов'язаний не з усіма проявами вигорання одночасно, а передусім із редукцією досягнень і підтриманням відчуття власної навчальної ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамчук, О., Копчук-Кашецький, О., & Зубачик, Г. (2021). Академічне вигорання серед студентів: роль ранніх дисфункційних схем як фактору вразливості. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, 9, 3–13.
2. Боснюк, В. Ф., & Олефір, В. О. (2020). Взаємодія вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів у прогнозуванні академічного вигорання. Психологічний часопис, 6(4), 169–184.
3. Борисенко, Л., & Корват, Л. (2023). Зв'язок емоційного інтелекту та самооефективності особистості. Журнал соціальної та практичної психології, 2.
4. Буровицька, А. І. (2024). Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. Наукові записки. Серія: Психологія, 2, 17–23.
5. Вельдбрехт, О. О., & Тавровецька, Н. І. (2022). Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Проблеми сучасної психології, 2(25), 16–27.
6. Даценко, О. А. (2020). Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія, 31(70), 22–27.
7. Запека, Я. Г. (2019). Емпіричне дослідження життєстійкості студентів у взаємозв'язку із цінностями та смислами особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 4, 87–93.
8. Карамушка, Л. М., & Гнускіна, Г. В. (2018). Психологія професійного вигорання підприємців. Київ: Логос.
9. Кондратенко, І. В. (2014). Емоційне вигорання студентів на різних етапах професійного навчання. Вісник Одеського національного університету. Психологія, 19(1/31).
10. Котенко, С. І., & Олефір, В. О. (2025). Ефект короткострокової інтервенції у розвитку психологічного капіталу українських студентів. Наука і освіта, 3, 21–31.

11. Креденцер, О. В. (2023). Вплив професійної самоєфективності освітнього персоналу на його суб'єктивне благополуччя в умовах війни. Київський журнал сучасної психології та психотерапії, 5(1), 45–54.
12. Креденцер, О. В. (2023). Професійна самоєфективність та її роль у забезпеченні психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та повоєнного відродження: теоретичний аналіз проблеми. Організаційна психологія. Економічна психологія, 2–3(29), 52–64.
13. Креденцер, О. В. (2024). Тренінг розвитку професійної самоєфективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення їхнього психологічного здоров'я та благополуччя в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія, 1(31).
14. Москалець, В. П., & Федик, О. В. (2024). Психологічна стійкість студентів в умовах злочинної війни московії проти України. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, 1, 116–126.
15. Музичко, Л. В., Фальковська, Л. М., & Гавриловська, К. П. (2017). Емоційне вигорання викладачів вищої школи та їхнє професійне здоров'я. Врacheбное дело, 7, 37–44.
16. Ніколаєв, Л. О., & Дмитрик, І. Я. (2023). Ресурс особистості як психологічний феномен. Габітус, 50, 98–103.
17. Олефір, В. О., & Боснюк, В. Ф. (2021). Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між сприйняттям стресу особистістю та задоволеністю життям. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2.
18. Олефір, В. О., & Боснюк, В. Ф. (2023). Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). Інсайт: психологічні виміри суспільства, 9, 50–71.
19. Олефір, В. О., & Котенко, С. І. (2024). Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням у студентів. Наука і освіта, 3, 97–105.

20. Олійник, М. (2021). "Дослідження синдрому вигорання. КПТорієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні." Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. 21-27.
21. Потупало, Д. Р. (2018). Психологічні аспекти формування синдрому емоційного вигорання у студентів. In Актуальні напрями практичної психології і психотерапії: Матеріали VII Харківської науково-практичної конференції (pp. 92–95).
22. Радченко, М. (2024). Методи профілактики емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. *Авіаційна та екстремальна психологія в системному вимірі*, 1, 521–531.
23. Радченко, М. І., & Прожога, І. В. (2024). Профілактика професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(54), 162–166.
24. Руденко, О. В., & Гонтар, Ю. В. (2022). Структура резилієнсу у контексті розвитку резильєнтності особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 33(2), 73–77.
25. Савченко, О. В., & Лавриненко, Д. Г. (2023). Шкала оптимістичного стану: адаптація методики та її психометричні показники. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2, 10–16.
26. Томчук, М., Яцюк, М., & Яцюк, А. (2025). Психологічний капітал як ресурс саморегуляції особистості в умовах воєнної дійсності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 8, 232–239.
27. Чиханцова, О. А. (2017). Модель життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології*, 5(17), 142–150.
28. Чиханцова, О. А. (2018). Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології*, 42, 211–231.
29. Чиханцова, О. А. (2018). Особистісні ресурси як чинник розвитку життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології*, 9(11), 496–503.

30. Чиханцова, О. А. (2020). Якість життя як фактор розвитку життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології*, 6(17), 234–241.
31. Чиханцова, О. А. (2021). Психологічні основи життєстійкості особистості. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
32. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152.
33. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
34. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
35. Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129–1148.
36. Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605–617.
37. Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: The mediating role of psychological capital — A three-wave study among students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 306.
38. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82.
39. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
40. Freudemberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.

41. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
42. Leiter, M. P., & Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472–489.
43. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572.
44. Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
45. Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405.
46. Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067.
47. Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S120–S138.
48. Riolli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12A), 1202–1207.
49. Schaufeli, W. B. (2023). Burnout: A critical overview. In *Organizational stress and well-being* (pp. 123–145). Cambridge University Press.
50. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
51. Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

52. Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979–994.
53. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
54. You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17–24.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати емпіричного дослідження (сирі бали)

№	Діагностика професійного “вигорання”			Шкала сприйнятого стресу	Шкала психологічного капіталу				
	<i>Емоційне виснаження</i>	<i>Деперсоналізація</i>	<i>Редукція досягнень</i>		<i>Самоефективність</i>	<i>Надія</i>	<i>Резильєнтність</i>	<i>Оптимізм</i>	<i>Психологічний капітал</i>
1	14	7	14	33	11	12	12	12	47
2	29	13	27	40	10	6	8	6	30
3	11	8	14	33	10	11	13	14	48
4	30	20	10	39	14	10	12	10	46
5	21	12	19	36	10	11	10	10	41
6	8	7	6	34	3	3	3	3	12
7	25	3	3	41	7	10	11	10	38
8	15	12	30	35	12	11	11	9	43
9	9	1	27	33	12	9	9	9	39
10	45	25	0	40	13	13	15	13	54
11	28	8	23	39	10	10	9	9	38
12	23	9	17	40	11	11	11	12	45
13	18	7	7	28	13	15	9	11	48
14	4	2	13	26	15	15	15	15	60
15	10	0	16	29	9	9	9	9	36
16	16	7	14	32	15	15	12	11	53
17	6	7	15	22	11	9	9	11	40
18	28	13	21	43	12	12	10	12	46
19	23	13	20	33	11	8	8	11	38
20	14	3	10	24	13	9	11	9	42
21	19	14	19	31	10	9	11	10	40

22	14	14	6	32	11	11	14	12	48
23	16	12	11	36	9	10	9	9	37
24	32	20	8	41	11	10	10	11	42
25	25	10	22	40	9	8	10	5	32
26	17	8	18	27	9	10	9	9	37
27	11	3	7	27	13	13	15	15	56
28	32	4	21	41	6	8	9	12	35
29	12	6	16	31	10	9	10	9	38
30	20	4	22	36	11	11	11	11	44
31	15	10	26	40	13	11	12	11	47
32	27	17	25	41	8	6	8	8	30
33	25	17	19	31	5	10	6	10	31
34	25	18	26	40	12	9	7	4	32
35	11	3	9	35	12	15	13	13	53
36	11	12	27	37	8	12	7	9	36
37	17	6	16	30	9	10	9	9	37
38	22	9	15	29	10	12	12	11	45
39	11	3	7	30	10	10	10	9	39
40	21	15	12	31	9	11	9	12	41
41	18	8	24	35	11	12	12	12	47
42	17	8	21	29	12	10	9	12	43
43	21	8	6	28	13	10	11	9	43
44	12	6	21	34	11	10	11	10	42
45	9	7	6	24	9	9	10	9	37
46	8	3	28	33	11	10	11	10	42
47	29	12	13	34	10	9	12	11	42
48	25	13	23	32	10	9	9	9	37
49	15	5	24	37	9	6	10	12	37
50	11	6	9	25	11	9	11	11	42
51	19	7	25	44	11	10	10	9	40
52	13	8	16	33	12	11	10	11	44
53	18	12	12	35	9	10	11	9	39
54	31	4	5	32	12	11	9	8	40
55	20	7	14	35	11	10	9	12	42

56	31	14	6	32	10	8	11	9	38
57	24	17	13	36	11	10	9	10	40
58	15	3	15	29	12	9	11	11	43
59	23	7	26	40	10	11	10	11	42
60	13	7	27	31	13	9	9	9	40
61	19	15	15	28	9	10	9	10	38
62	19	12	17	37	10	9	11	9	39
63	20	11	16	31	11	11	9	9	40
64	7	1	11	24	11	11	12	11	45
65	30	23	6	39	11	10	8	9	38
66	11	5	19	33	9	10	9	9	37
67	4	4	2	26	15	15	15	15	60
68	15	7	22	27	10	8	11	10	39
69	21	14	5	35	15	15	13	15	58
70	12	8	17	34	11	10	10	13	44
71	25	11	22	31	11	9	11	10	41
72	29	14	10	38	12	10	10	12	44
73	18	9	19	33	9	11	11	10	41
74	32	7	17	43	9	8	8	6	31
75	20	13	27	38	11	11	12	8	42
76	16	13	4	30	15	13	13	9	50
77	13	5	26	28	12	11	9	12	44
78	22	7	21	42	6	6	10	11	33
79	26	4	11	39	11	12	11	11	45
80	25	14	18	24	9	10	8	8	35
81	5	3	1	26	15	13	15	15	58
82	23	16	18	29	12	6	12	8	38
83	36	12	17	39	10	8	6	10	34
84	26	11	18	36	10	12	9	11	42
85	15	5	18	35	9	11	9	11	40
86	18	10	24	34	9	9	9	9	36
87	17	6	9	33	9	12	12	12	45
88	32	9	18	39	11	10	9	12	42
89	9	4	35	34	13	12	13	11	49

90	10	9	14	32	9	9	10	9	37
91	30	14	12	39	10	10	10	11	41
92	34	14	25	40	6	9	7	7	29
93	31	14	8	36	12	10	9	9	40
94	11	3	18	37	12	10	11	9	42
95	18	7	25	37	11	7	10	9	37
96	16	7	29	35	8	10	9	11	38
97	22	12	12	40	11	9	10	10	40
98	32	10	20	41	6	8	8	8	30
99	15	7	14	35	9	9	10	10	38
100	12	5	15	28	10	9	13	9	41
101	20	10	22	36	8	12	11	12	43
102	23	17	3	26	3	8	3	3	17
103	30	13	11	37	9	12	12	12	45
104	19	14	18	38	11	10	11	12	44
105	20	6	15	28	10	9	9	9	37
106	11	3	19	41	10	11	11	12	44
107	29	13	14	38	9	12	11	10	42
108	16	9	21	32	11	11	9	10	41
109	24	11	14	39	12	9	11	8	40
110	12	2	11	35	10	9	9	12	40
111	34	17	8	36	15	12	15	8	50
112	12	3	16	33	12	8	8	12	40
113	19	11	8	39	9	12	7	11	39
114	16	5	18	29	11	10	9	10	40
115	28	8	17	31	12	10	11	8	41
116	10	9	26	34	9	8	13	10	40
117	19	7	23	35	8	6	8	10	32
118	32	15	8	35	11	10	10	10	41
119	27	13	20	39	15	13	13	15	56
120	32	14	12	35	9	13	10	12	44
121	14	4	19	30	11	12	9	10	42
122	8	15	19	28	15	15	15	3	48
123	10	5	30	31	6	5	12	10	33

124	26	13	13	26	10	9	12	9	40
125	13	3	32	38	5	8	10	10	33
126	28	20	5	35	12	13	12	12	49
127	0	0	40	30	9	8	9	10	36
128	23	13	13	34	10	10	10	9	39
129	23	14	22	38	8	9	7	12	36
130	25	15	21	34	9	7	8	8	32
131	14	2	12	27	10	10	10	9	39
132	27	12	17	38	10	9	9	9	37
133	12	5	16	35	10	11	11	9	41
134	22	21	14	28	12	12	10	8	42
135	24	14	8	32	9	13	14	11	47
136	17	8	6	36	14	14	15	15	58
137	21	9	6	37	10	11	9	9	39
138	28	8	8	36	9	12	11	10	42
139	40	16	4	38	10	11	11	11	43
140	22	14	22	33	9	9	11	11	40
141	21	8	23	32	12	10	10	9	41
142	16	10	22	36	10	12	9	8	39
143	13	8	5	39	12	11	14	15	52
144	22	8	6	33	11	12	12	13	48
145	9	6	29	25	10	9	10	12	41
146	30	11	27	39	8	7	9	9	33