МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

Виконала: студентка 4 курсу,
групи 6.0532-3
спеціальності 053 – Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Ткаченко Вероніка Олегівна
Керівник: PhD, доцент кафедри
психології Коваль Г.В.
Рецензент: Phd, викладач кафедри
психології Околович О.С.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри психології

к.психол.н., доцент Н.О. Губа

_____

«___» _____ 2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Ткаченко Вероніці Олегівні

Тема роботи: Особливості впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів

керівник роботи: Коваль Г. В. PhD, доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення взаємозв'язку емоційного вигоряння та навчальної мотивації, а також визначити психологічні механізми їх взаємодії; обґрунтувати вибір методів і психодіагностичних методик емпіричного дослідження рівня емоційного вигоряння та особливостей навчальної мотивації студентів; експериментально дослідити та здійснити порівняльний аналіз показників навчальної мотивації у студентів із різним рівнем емоційного вигоряння; розробити практичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигоряння та підвищення навчальної мотивації студентів.

Перелік графічного матеріалу: 13 таблиць, 7 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Коваль Г.В., PhD		
Розділ 1	Коваль Г.В., PhD		
Розділ 2	Коваль Г.В., PhD		
Розділ 3	Коваль Г.В., PhD		
Висновки	Коваль Г.В., PhD		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	січень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	березень 2026.	Виконано
6	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____ В. О. Ткаченко

Керівник роботи _____ Г. В. Коваль

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 72 сторінки, 7 рисунків, 13 таблиць, 46 джерел, 8 додатків.

Об'єкт дослідження: зв’язок між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією студентів.

Предмет дослідження: особливості впливу емоційного вигоряння на структуру та рівень навчальної мотивації студентів.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів.

Гіпотеза дослідження: високий рівень емоційного вигоряння у студентів пов’язаний зі зниженням внутрішньої навчальної мотивації, посиленням зовнішньої мотивації та зростанням амотивації.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукових джерел; емпіричні: психодіагностичні методики; статистичні: кількісний, порівняльний та кореляційний аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів. Уточнено психологічні механізми взаємозв’язку між вигорянням та мотиваційною сферою, зокрема роль емоційного виснаження, зниження самоефективності та смисложиттєвих орієнтацій як чинників трансформації навчальної мотивації, а також емпірично підтверджено наявність статистично значущих взаємозв’язків між зазначеними змінними.

Галузь використання: практична діяльність психологів закладів вищої освіти, викладачів, кураторів академічних груп; розроблення програм профілактики емоційного вигоряння студентів та оптимізації їх навчальної мотивації.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ, НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ, СТУДЕНТИ, ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ, ЗОВНІШНЯ МОТИВАЦІЯ, АМОТИВАЦІЯ, САМОЕФЕКТИВНІСТЬ.

SUMMARY

Tkachenko V. O. The impact of emotional burnout on academic motivation of students.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (46 items, including foreign sources), and 8 appendices. The total volume of the work is 95 pages, 72 including the main text. The work contains 13 tables and 7 figures.

The qualifying work provides a theoretical overview and presents the results of an empirical study on the relationship between emotional burnout and academic motivation of students, focusing on psychological mechanisms of motivation transformation, emotional exhaustion, and self-efficacy.

The research object: emotional burnout and academic motivation of students.

The research subject: the relationship between emotional burnout and the structure of academic motivation of students.

The research goal: to theoretically substantiate and empirically investigate the impact of emotional burnout on academic motivation of students.

The research tasks are: to analyze theoretical approaches to the study of emotional burnout; to reveal the psychological content and structure of academic motivation; to analyze theoretical approaches to the relationship between burnout and motivation; to justify research methods and methodology; to investigate the level of emotional burnout and academic motivation of students; to conduct a comparative analysis of motivation indicators in groups with different levels of burnout; to identify correlations between components of burnout and types of academic motivation.

Chapter 1 “Theoretical Foundations of the Study of Emotional Burnout and Academic Motivation” provides a theoretical analysis of emotional burnout as a psychological phenomenon and academic motivation as a system of internal and external determinants of learning activity.

Chapter 2 “Methods and Organization of Empirical Research” describes the research design, sample, methods, and diagnostic tools used in the study.

Chapter 3 “Analysis and Interpretation of Empirical Research Results” presents the results of statistical analysis and reveals the relationship between emotional burnout components and types of academic motivation.

The study confirms that higher levels of emotional burnout are associated with a decrease in intrinsic motivation and an increase in amotivation, while external motivation shows less stable relationships. Emotional exhaustion and reduced personal accomplishment are identified as key factors influencing the transformation of students’ motivational sphere.

Key words: emotional burnout, academic motivation, students, intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation, self-efficacy.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО– МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ 12
1.1. Психологічна характеристика емоційного вигорання як явища 12
1.2. Психологічні підходи до вивчення навчальної мотивації студентів 20
1.3. Теоретичний аналіз взаємозв’язку емоційного вигоряння та навчальної мотивації 29
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ 40
2.1. Загальна характеристика емпіричного дослідження 40
2.2. Методи та психодіагностичний інструментарій дослідження 43
2.3. Процедура та етапи проведення дослідження 48
РОЗДІЛ 3 АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 53
3.1. Аналіз рівня емоційного вигоряння студентів 53
3.2. Аналіз особливостей навчальної мотивації студентів 56
3.3. Аналіз взаємозв’язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією 60
3.4. Обговорення результатів дослідження у контексті сучасних психологічних підходів 63
ВИСНОВКИ 69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 73
ДОДАТКИ 78

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується високою інтенсивністю навчального процесу, зростанням академічних вимог, необхідністю швидкої адаптації до змінних умов освітнього середовища, цифровізацією навчання та постійним інформаційним перевантаженням. У таких умовах студентська молодь дедалі частіше стикається з явищем емоційного виснаження, хронічного стресу та втрати внутрішнього ресурсу, що може призводити до формування синдрому емоційного вигоряння. Одночасно з цим трансформується мотиваційна сфера студентів: знижується інтерес до навчання, послаблюється внутрішня навчальна мотивація, зростає формальний підхід до освітньої діяльності.

Проблема емоційного вигоряння тривалий час досліджувалася переважно у професійній діяльності представників допоміжних професій. Однак упродовж останніх років спостерігається активізація наукового інтересу до вивчення вигоряння у студентської молоді як специфічної соціально-психологічної групи. Студентство перебуває на етапі інтенсивного особистісного, професійного та соціального становлення, що супроводжується підвищеною емоційною чутливістю, нестабільністю самооцінки та високими очікуваннями щодо майбутнього. Сукупність академічних, соціальних та особистісних навантажень створює підґрунтя для розвитку емоційного виснаження, цинізму щодо навчання та зниження відчуття власної компетентності.

Навчальна мотивація, у свою чергу, є одним із ключових психологічних чинників ефективності освітнього процесу. Вона визначає спрямованість діяльності студента, інтенсивність зусиль, наполегливість у досягненні цілей та загальний рівень включеності в навчання. Зниження мотивації безпосередньо впливає на академічну успішність, професійне самовизначення та подальшу кар’єрну реалізацію. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження того, яким чином емоційне

вигоряння впливає на мотиваційну сферу студентів та які особливості має цей вплив.

Аналіз сучасних психологічних досліджень свідчить про наявність зв'язку між показниками емоційного виснаження та зниженням внутрішньої навчальної мотивації. Разом із тим, попри наявність окремих емпіричних розвідок, проблема системного аналізу впливу емоційного вигоряння на структуру навчальної мотивації студентів потребує подальшого поглибленого вивчення. Особливо актуальним є виявлення специфічних проявів цього впливу в умовах сучасного освітнього середовища, що характеризується високою динамічністю та нестабільністю.

Таким чином, актуальність теми дослідження зумовлена:

– зростанням поширеності емоційного вигоряння серед студентської молоді;

– значущістю навчальної мотивації як чинника професійного становлення;

– необхідністю виявлення психологічних механізмів взаємозв'язку між цими феноменами;

– потребою розроблення практичних рекомендацій щодо профілактики вигоряння та підтримки мотивації студентів.

Наукова проблема дослідження полягає у з'ясуванні характеру та особливостей впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів.

Об'єкт дослідження – Зв'язок між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією студентів.

Предмет дослідження – особливості впливу емоційного вигоряння на структуру та рівень навчальної мотивації студентів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення феномену емоційного вигоряння.
2. Розкрити сутність та структуру навчальної мотивації студентів.
3. Теоретично обґрунтувати можливі механізми взаємозв'язку емоційного вигоряння та навчальної мотивації.
4. Організувати та провести емпіричне дослідження рівня емоційного вигоряння та особливостей навчальної мотивації студентів.
5. Виявити статистично значущі взаємозв'язки між показниками емоційного вигоряння та компонентами навчальної мотивації.
6. Розробити практичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигоряння та підвищення навчальної мотивації студентів.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що високий рівень емоційного вигоряння у студентів пов'язаний зі зниженням внутрішньої навчальної мотивації, посиленням зовнішньої мотивації та зростанням амотивації; при цьому провідну роль у зниженні навчальної активності відіграють окремі структурні компоненти синдрому емоційного вигоряння – емоційне виснаження та редукція особистісних досягнень.

Методи дослідження:

– теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел;

– емпіричні – психодіагностичні методики, зокрема: методика діагностики емоційного вигорання (опитувальник Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI– SS)), а також методика визначення навчальної мотивації (Academic Motivation Scale (AMS)), спрямовані на вимірювання рівня емоційного виснаження, цинізму, редукції досягнень та особливостей внутрішньої, зовнішньої мотивації й амотивації;

– методи математико– статистичної обробки даних – описова статистика, кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона), порівняльний аналіз.

База дослідження – студенти закладу вищої освіти. Загальна кількість респондентів – 50 осіб.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів з урахуванням структурних компонентів обох феноменів та виявленні специфічних психологічних закономірностей їх взаємозв'язку.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання результатів дослідження психологами закладів вищої освіти, кураторами академічних груп, викладачами та фахівцями психологічних служб з метою своєчасної профілактики емоційного вигоряння, оптимізації мотиваційної сфери студентів та підвищення ефективності освітнього процесу.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу та методи дослідження, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО– МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1 Психологічна характеристика емоційного вигорання як явища

Проблема емоційного вигоряння набула широкого наукового осмислення в другій половині XX століття, однак її теоретичні витоки пов'язані з більш ранніми дослідженнями стресу, адаптації та професійного виснаження. Вперше термін burnout був використаний американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році для опису стану фізичного й емоційного виснаження працівників допоміжних професій, що виникав унаслідок надмірного навантаження та хронічного стресу.

Подальший концептуальний розвиток феномен отримав у працях К. Маслач та М. Лейтера, які запропонували системну модель вигоряння як синдрому, що формується в умовах тривалого професійного стресу [41, 399–401]. Дослідники визначили вигоряння як психологічну відповідь на хронічні міжособистісні стресори в робочому середовищі, що проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистісної ефективності.

У сучасній науковій та медичній практиці феномен емоційного вигоряння отримав офіційне визнання на міжнародному рівні. Зокрема, у Міжнародній класифікації хвороб 11– го перегляду (МКХ– 11) емоційне вигоряння розглядається як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося ефективно впоратися. Воно характеризується трьома основними проявами: відчуттям емоційного виснаження, зростанням ментальної дистанції або цинічного ставлення до професійної діяльності та зниженням професійної ефективності.

Водночас у сучасних психологічних дослідженнях поняття вигоряння виходить за межі суто професійної діяльності. У зв'язку зі структурною подібністю навчальної діяльності до професійної (наявність вимог, оцінювання результатів, відповідальності за досягнення цілей) дослідники дедалі частіше використовують поняття академічного вигоряння, що описує аналогічні процеси у студентському середовищі. На відміну від професійного вигоряння, академічне вигоряння пов'язане насамперед із навчальним навантаженням, освітніми вимогами та особливостями студентського життя, проте зберігає ту саму базову психологічну структуру.

Трикомпонентна модель Маслач стала основою для створення валідного діагностичного інструментарію та відкрила можливості для емпіричних досліджень у різних сферах діяльності. У подальших роботах підкреслюється, що вигоряння не є одномоментним станом, а формується поступово як процес виснаження особистісних ресурсів [41, 403].

На початку XXI століття відбулося суттєве розширення предметного поля дослідження. Дослідники звернули увагу на те, що структура навчальної діяльності студентів має подібні характеристики до професійної: систематичні вимоги, оцінювання результатів, відповідальність за досягнення цілей. Це сприяло формуванню концепції academic burnout – академічного вигоряння [44, 3].

Згідно з сучасними метааналітичними дослідженнями, академічне вигоряння характеризується емоційним виснаженням через навчальне навантаження, цинічним ставленням до навчання та зниженням відчуття академічної компетентності [40, 390; 46, 4]. Таким чином, відбувся перехід від вузького професійного розуміння вигоряння до його трактування як універсального психологічного феномену, притаманного різним видам тривалої діяльності.

В українському науковому дискурсі проблема емоційного вигоряння студентів активно досліджується в контексті освітніх трансформацій, цифровізації та воєнного стану. Зокрема, підкреслюється вплив соціальної

нестабільності на психоемоційний стан молоді [4, 48; 31, 150]. Встановлено, що підвищене навчальне навантаження в умовах дистанційного формату може виступати чинником формування емоційного виснаження [20, 114].

Отже, історія становлення поняття свідчить про еволюцію розуміння вигоряння: від професійного синдрому до комплексного психологічного феномену, що охоплює й освітню сферу.

Класична модель вигоряння ґрунтується на виділенні трьох взаємопов'язаних компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень [41, 400]. У студентському середовищі ці компоненти трансформуються у специфічні прояви, що наведені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 – Структурні компоненти емоційного вигоряння та їх прояв у студентів

Компонент	Психологічний зміст	Прояв у студентів
Емоційне виснаження	Відчуття спустошення, втрата енергії	Постійна втома від навчання
Цинізм	Негативне ставлення до діяльності	Знецінення освітнього процесу
Редукція досягнень	Зниження віри у власну компетентність	Сумніви щодо професійної придатності

Аналізуючи цю модель, можна стверджувати, що центральною ланкою виступає саме емоційне виснаження, яке поступово впливає на когнітивну та мотиваційну сфери особистості.

З позиції теорії збереження ресурсів С. Гобфолла вигоряння є наслідком втрати або загрози втрати значущих особистісних ресурсів [38, 102]. До таких ресурсів належать енергія, час, соціальна підтримка, відчуття компетентності та психологічна стабільність.

У контексті студентської діяльності хронічне перевантаження, невизначеність майбутнього та соціальні кризи можуть призводити до

поступового виснаження ресурсів, що, за відсутності їх відновлення, трансформується у синдром вигоряння. Таким чином, вигоряння виступає індикатором порушення ресурсного балансу.

У межах стресової парадигми вигоряння розглядається як результат тривалого впливу стресогенних чинників. Концепція алостатичного навантаження пояснює, що постійна мобілізація адаптаційних механізмів призводить до поступового виснаження організму [37, 12].

Для студентів джерелами такого навантаження виступають академічні дедлайни, екзаменаційний стрес, інформаційне перевантаження та соціальна нестабільність. У поєднанні з емоційними переживаннями це створює умови для формування хронічного виснаження.

Згідно з теорією самодетермінації, мотивація ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб у автономії, компетентності та пов’язаності [35, 5; 43, 3]. Порушення цих потреб знижує внутрішню мотивацію та сприяє формуванню стану фрустрації.

Якщо студент не відчуває контролю над власною навчальною діяльністю або сумнівається у власній ефективності, поступово формується емоційне виснаження. У цьому контексті вигоряння можна розглядати як наслідок порушення когнітивно– мотиваційного балансу.

Аналіз сучасних теоретичних моделей дозволяє розглядати емоційне вигоряння як структурно організований синдром, що має відносно стабільну внутрішню архітектуру. Найбільш обґрунтованою залишається трикомпонентна модель К. Маслач, яка набула широкого емпіричного підтвердження у професійному та освітньому контекстах [41, 400].

Емоційне виснаження виступає центральним компонентом синдрому та характеризується відчуттям спустошення, браком енергії, хронічною втомою та зниженням емоційного тонусу. У науковій літературі воно визначається як стан, за якого особистість більше не здатна ефективно мобілізувати психологічні ресурси для виконання діяльності [3, 112].

У студентів емоційне виснаження проявляється через:

– втрату інтересу до навчання;

– зниження концентрації уваги;

– постійне відчуття перевтоми;

– труднощі в саморегуляції.

Дослідження українських авторів засвідчують, що саме емоційне виснаження є найбільш вираженим компонентом академічного вигоряння в умовах підвищеного навчального навантаження та соціальної нестабільності [7, 26; 20, 115].

Другий структурний компонент – деперсоналізація, або цинізм, – пов’язаний із формуванням дистанційованого, іноді негативного ставлення до діяльності та її змісту. Якщо у професійному середовищі це проявляється у відчуженні від клієнтів, то в освітньому контексті йдеться про знецінення навчального процесу та байдужість до результатів.

Мета– аналітичні дослідження підтверджують, що зростання рівня цинізму безпосередньо корелює зі зниженням академічної залученості [40, 398; 46, 6]. Студент починає сприймати навчання як формальність, що виконується під тиском зовнішніх вимог.

У психологічному плані цинізм виконує захисну функцію – він зменшує емоційне напруження шляхом дистанціювання від джерела стресу. Проте тривале існування такої стратегії призводить до втрати внутрішнього сенсу діяльності.

Третій компонент – редукція особистісних досягнень – проявляється у зниженні відчуття власної компетентності та сумнівах щодо професійної спроможності. Особистість починає сприймати себе як недостатньо ефективну, що знижує віру у можливість досягнення успіху.

Цей компонент тісно пов’язаний із концепцією самоефективності А. Бандури, згідно з якою переконання у власних можливостях істотно впливає на мотивацію та результативність діяльності [34, 23]. Зниження самоефективності створює когнітивний фон для формування амотивації та пасивності.

В українських дослідженнях підкреслюється, що студенти з високими показниками вигоряння частіше демонструють низький рівень упевненості у професійному виборі та сумніви щодо майбутньої реалізації [23, 70].

На відміну від професійного вигоряння, академічне має низку специфічних характеристик:

− Воно формується у період активного особистісного та професійного становлення.

− Тісно пов’язане з мотиваційною сферою.

− Часто поєднується з тривожністю та невизначеністю майбутнього.

Дослідження показують, що в умовах воєнного стану структура вигоряння може посилюватися через додаткові стресогенні чинники [31, 152; 4, 49].

Таким чином, структурна організація вигоряння дозволяє розглядати його не як сукупність окремих симптомів, а як системний процес, що поступово трансформує емоційну, когнітивну та мотиваційну сфери особистості.

Формування емоційного вигоряння зумовлене взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників. У сучасному освітньому середовищі можна виділити кілька ключових груп факторів. Висока інтенсивність навчального процесу, велика кількість дедлайнів, постійний контроль знань створюють умови хронічного стресу. У дослідженнях встановлено, що перевантаження є одним із провідних предикторів емоційного виснаження [40, 402].

В українському контексті додатковими чинниками виступають скорочення термінів навчання, поєднання навчання з роботою та необхідність самостійного опрацювання значного обсягу інформації [20, 113].

Цифровізація освіти, з одного боку, відкриває нові можливості, проте з іншого – сприяє ізоляції, зниженню соціальної взаємодії та збільшенню інформаційного навантаження. Дослідження показують, що тривале

перебування в онлайн– середовищі може підвищувати рівень емоційного виснаження [9, 104; 20, 116]. Відсутність безпосереднього контакту з викладачами та одногрупниками зменшує відчуття підтримки, що є важливим ресурсом у подоланні стресу.

Воєнний стан виступає потужним стресогенним фактором, що впливає на всі сфери життєдіяльності молоді. Підвищена тривожність, інформаційне перевантаження, переживання за власну безпеку та безпеку близьких створюють фон хронічної напруги [4, 50; 31, 151].

У таких умовах навчальна діяльність може сприйматися як другорядна, що знижує залученість та посилює прояви вигоряння.

Серед індивідуальних детермінант особливе значення мають рівень самоефективності, тривожність, стиль саморегуляції та особистісна стійкість. Низький рівень самоефективності, згідно з теорією Бандури, зменшує здатність особистості долати труднощі [34, 25].

Водночас високий рівень тривожності може посилювати сприйняття академічних вимог як надмірних, що сприяє формуванню емоційного виснаження [15, 84].

Соціальна підтримка виступає важливим буфером у протидії стресу. Теорія збереження ресурсів підкреслює, що наявність соціальних ресурсів зменшує ймовірність вигоряння [38, 104].

Недостатня підтримка з боку родини, викладачів або академічного середовища може посилювати відчуття ізоляції та безпорадності.

Емоційне вигоряння не обмежується внутрішнім психоемоційним дискомфортом, а має системні наслідки для навчальної діяльності, особистісного розвитку та професійного становлення студентів. У наукових дослідженнях воно розглядається як фактор, що поступово трансформує мотиваційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості [41, 404].

Одним із найбільш очевидних наслідків вигоряння є зниження результативності навчання. Емоційне виснаження супроводжується погіршенням концентрації уваги, зниженням когнітивної продуктивності та

труднощами в організації діяльності. Метааналізи демонструють статистично значущий зв’язок між високими показниками вигоряння та низькими академічними досягненнями [40, 401; 46, 8].

У вітчизняних дослідженнях встановлено, що студенти з вираженим емоційним виснаженням частіше демонструють пропуски занять, несвоєчасне виконання завдань і зниження середнього балу [7, 28; 23, 72]. Таким чином, вигоряння виступає не лише психологічною, а й освітньою проблемою.

Важливим наслідком є зниження академічної залученості – активного включення у навчальний процес. У межах сучасних моделей освітньої психології залученість розглядається як позитивний антипод вигоряння [44, 4]. Якщо залученість характеризується енергійністю, відданістю та зануренням у діяльність, то вигоряння, навпаки, проявляється через байдужість і дистанціювання.

Зростання цинізму призводить до формального виконання вимог без внутрішнього інтересу. Це поступово руйнує внутрішню мотивацію, що, згідно з теорією самодетермінації, є ключовою умовою продуктивної навчальної діяльності [35, 6; 43, 4].

Хронічне вигоряння негативно впливає на загальний психоемоційний стан. Воно може супроводжуватися підвищеною тривожністю, дратівливістю, апатією, емоційною нестабільністю. У ресурсній парадигмі це пояснюється поступовою втратою психологічної енергії та відсутністю механізмів відновлення [38, 103].

Українські дослідники наголошують, що в умовах соціальної нестабільності та воєнного стану психоемоційне виснаження студентів може посилюватися, набуваючи ознак хронічного стресу [4, 52; 31, 153]. У такому випадку вигоряння стає фактором ризику розвитку більш глибоких емоційних розладів.

Особливо значущим наслідком академічного вигоряння є його вплив на процес професійного становлення. Студентський період є критичним етапом

формування професійної ідентичності, а тому зниження відчуття компетентності та втрати сенсу навчання можуть призводити до сумнівів щодо правильності обраної спеціальності.

Зниження самоефективності, як показує теорія А. Бандури, безпосередньо впливає на готовність особистості долати труднощі та планувати професійне майбутнє [34, 25]. Вітчизняні дослідження підтверджують, що високий рівень вигоряння корелює з невизначеністю професійних намірів та зниженням кар'єрних очікувань [23, 71].

Таким чином, наслідки вигоряння виходять за межі навчальної діяльності, зачіпаючи фундаментальні аспекти особистісного розвитку.

1.2 Психологічні підходи до вивчення навчальної мотивації студентів

Мотивація традиційно розглядається як внутрішня рушійна сила діяльності особистості, що визначає її спрямованість, інтенсивність та стійкість. У класичних психологічних концепціях мотивація трактується як система потреб, мотивів і цілей, що спонукають людину до активності.

У вітчизняній психології мотиваційна сфера розглядається як ієрархічно організована система, що інтегрує потреби, інтереси, цінності та переконання особистості [22, 18; 25, 112]. Мотивація не є ізольованим процесом, а функціонує у тісному зв'язку з емоційною та когнітивною сферами.

Класичні підходи акцентували увагу на:

– ролі потреб як джерела активності;
– зв'язку мотивів із цілями діяльності;
– значенні внутрішніх та зовнішніх стимулів.

Згідно з працями українських дослідників, мотивація навчання формується під впливом як соціальних очікувань, так і внутрішніх смислових установок особистості [24, 158]. Таким чином, мотивація виступає не лише механізмом запуску діяльності, а й регулятором її результативності.

У сучасній психології мотивація розглядається як багатовимірний конструкт, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вона не зводиться лише до потреб, а охоплює систему очікувань, оцінювання значущості результатів і суб'єктивну інтерпретацію ситуації.

Сучасні дослідження підкреслюють, що мотивація є динамічним процесом, який змінюється залежно від контексту діяльності та психологічного стану особистості [29, 80]. В освітньому середовищі вона тісно пов'язана з рівнем академічної залученості, самооцінкою та відчуттям компетентності.

Особливої актуальності набуває розуміння мотивації як системи внутрішніх спонукань, що забезпечують автономну регуляцію поведінки. У цьому контексті мотивація не просто стимулює діяльність, а формує її особистісний сенс.

Мотивацію доцільно розглядати як інтегративну систему, що включає:

– потреби;
– цінності;
– установки;
– очікування результату;
– переконання у власній ефективності.

Саме така системність дозволяє пояснити, чому в умовах емоційного виснаження мотиваційна сфера зазнає трансформації. Якщо порушується відчуття компетентності або автономії, знижується внутрішня регуляція діяльності [35, 6].

Отже, мотивація в сучасному розумінні є не лише рушійною силою діяльності, а складною психологічною структурою, що забезпечує її смислову та енергетичну основу.

У сучасній освітній психології сформовано кілька впливових теоретичних моделей, що пояснюють механізми формування та підтримки навчальної мотивації.

Теорія самодетермінації (E. Deci & R. Ryan) є однією з найвпливовіших сучасних концепцій мотивації. Вона ґрунтується на положенні про існування трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов'язаності [35, 5; 43, 3].

Згідно з цією теорією, мотивація поділяється на:

– внутрішню (діяльність заради інтересу);

– зовнішню (діяльність заради винагороди або уникнення покарання);

– амотивацію (відсутність внутрішнього сенсу).

Для наочності структуру мотивації можна подати у вигляді таблиці.

Таблиця 1.2 – Типи мотивації в межах теорії самодетермінації

Тип мотивації	**Характеристика**	**Освітній прояв**
Внутрішня	Діяльність з інтересу та задоволення	Пізнавальна активність
Зовнішня	Орієнтація на оцінки, вимоги	Формальне виконання завдань
Амотивація	Відсутність смислу діяльності	Байдужість до навчання

У контексті нашого дослідження ця теорія має особливе значення, оскільки зниження автономії та компетентності може виступати психологічним механізмом формування вигоряння.

Теорія очікувань і цінності. Згідно з цією теорією, мотивація визначається двома ключовими чинниками: очікуванням успіху та суб'єктивною цінністю діяльності. Якщо студент вірить у можливість досягнення результату та вважає його значущим, мотивація зростає.

Зниження очікуваної ефективності або знецінення діяльності, навпаки, веде до зниження залученості. Саме цей механізм частково пояснює, чому редукція особистісних досягнень при вигорянні супроводжується ослабленням навчальної активності.

У межах теорії досягнення цілей виділяють орієнтацію на:

– досягнення майстерності (орієнтація на розвиток компетентності);

– демонстрацію результату (орієнтація на зовнішню оцінку).

Студенти з орієнтацією на майстерність демонструють вищу стійкість до стресу та більшу залученість, тоді як домінування зовнішніх цілей може підвищувати ризик вигоряння в умовах високого навантаження.

Концепція самоефективності (A. Bandura) визначає віру особистості у власну здатність успішно виконати завдання [34, 23]. Самоефективність впливає на:

– вибір діяльності;

– рівень зусиль;

– стійкість у подоланні труднощів.

Низька самоефективність сприяє уникненню складних завдань, зниженню мотивації та підвищенню ризику емоційного виснаження. Таким чином, теорія Бандури безпосередньо пов’язана з аналізом взаємозв’язку мотивації та вигоряння.

Отже, навчальна мотивація є складною багаторівневою системою внутрішніх спонукань, що визначає активність та результативність освітньої діяльності студентів. Сучасні теоретичні моделі – самодетермінації, очікувань і цінності, досягнення цілей та самоефективності – дозволяють пояснити механізми формування як високої залученості, так і її зниження.

Аналіз цих теорій створює методологічне підґрунтя для подальшого розгляду взаємозв’язку між емоційним вигоранням і навчальною мотивацією, що стане предметом наступного підрозділу.

Навчальна мотивація є багаторівневою психологічною системою, що інтегрує різні типи спонукань, когнітивні оцінки та емоційні переживання, пов’язані з навчальною діяльністю. У сучасній освітній психології її структура найчастіше аналізується в межах теорії самодетермінації, яка дозволяє виокремити внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію та амотивацію [35, 5; 43, 3].

Внутрішня мотивація ґрунтується на інтересі до змісту діяльності та задоволенні від самого процесу навчання. Студент виконує завдання не через зовнішній контроль, а через пізнавальну потребу, прагнення до розвитку та самореалізації.

Згідно з теорією самодетермінації, внутрішня мотивація виникає тоді, коли задовольняються базові психологічні потреби в автономії, компетентності та пов'язаності [35, 6]. Дослідження свідчать, що саме внутрішня мотивація пов'язана з високою академічною залученістю, стійкістю до труднощів та більшою психологічною стабільністю [29, 82].

Зовнішня мотивація формується під впливом соціальних вимог, очікувань та системи оцінювання. Діяльність у цьому випадку виконується з метою отримання винагороди, схвалення або уникнення негативних наслідків.

Хоча зовнішня мотивація може забезпечувати певний рівень активності, її домінування часто призводить до формалізації навчальної діяльності. У разі підвищеного стресу така мотивація менш стійка, що може сприяти розвитку емоційного виснаження [40, 398].

Амотивація характеризується відсутністю внутрішнього сенсу діяльності та переконання у власній неефективності. Студент не бачить зв'язку між зусиллями та результатом, що супроводжується зниженням активності та байдужістю до навчання. Амотивація тісно пов'язана зі зниженням самоефективності та редукцією особистісних досягнень [34, 25]. У контексті вигоряння саме амотивація може виступати кінцевою стадією трансформації мотиваційної сфери.

Структура навчальної мотивації включає не лише типи спонукань, а й когнітивні та емоційні складові.

До когнітивних компонентів належать:

– очікування успіху;

– уявлення про власну компетентність;

– оцінка значущості завдання.

До емоційних – інтерес, задоволення, тривожність, фрустрація.

Для систематизації структури навчальної мотивації доцільно подати її у вигляді рисунку 1.1



Рисунок 1.1 – Структура навчальної мотивації студентів

Таким чином, навчальна мотивація є комплексною системою, що поєднує різні типи регуляції та психологічні механізми.

Мотиваційна сфера студентів має специфічні характеристики, зумовлені віковими, соціальними та освітніми чинниками.

Студентський період припадає на етап юнацького віку, який характеризується активним формуванням ідентичності, системи цінностей та життєвих орієнтацій. У цей період мотивація набуває смислового характеру, оскільки діяльність починає співвідноситися з перспективами майбутньої професійної реалізації [27, 18]. Водночас нестабільність самооцінки та підвищена емоційна чутливість можуть знижувати стійкість мотивації в умовах труднощів.

Навчальна мотивація студентів тісно пов’язана з процесом професійного самовизначення. Якщо студент чітко усвідомлює цінність обраної спеціальності, його внутрішня мотивація є більш стабільною. Натомість сумніви щодо професійного вибору можуть знижувати залученість та підвищувати ризик амотивації [23, 71].

Освітнє середовище виступає важливим фактором підтримки або зниження мотивації. Підтримувальний стиль викладання, можливість автономії та позитивний зворотний зв’язок сприяють формуванню внутрішньої мотивації [35, 7]. Натомість авторитарний контроль і надмірна орієнтація на оцінювання можуть посилювати зовнішню регуляцію та зменшувати особистісну залученість.

Цифровізація освіти створює нові можливості для самостійності, проте одночасно підвищує інформаційне навантаження та зменшує живу соціальну взаємодію [9, 104].

Воєнний контекст, у свою чергу, формує додатковий фон невизначеності та тривоги, що може знижувати концентрацію на навчальних завданнях та змінювати ієрархію цінностей [4, 50].

У таких умовах мотиваційна сфера стає більш вразливою до впливу стресогенних чинників, що створює передумови для її трансформації під впливом емоційного вигоряння.

Навчальна мотивація не є стабільною характеристикою особистості; вона формується та підтримується під впливом комплексу психологічних і соціальних чинників. Сучасні теоретичні моделі, зокрема теорія самодетермінації, дозволяють виокремити ключові детермінанти, що забезпечують стійкість внутрішньої мотивації та залученість до освітньої діяльності [35, 6; 43, 4].

Автономія означає відчуття внутрішнього вибору та особистісного контролю над власною діяльністю. Коли студент сприймає навчання як результат власного рішення, а не зовнішнього примусу, зростає рівень внутрішньої мотивації.

Згідно з теорією самодетермінації, підтримка автономії є базовою умовою формування саморегульованої поведінки [35, 7]. Освітнє середовище, що надає можливість вибору, гнучкості у виконанні завдань та індивідуальної траєкторії навчання, сприяє збереженню інтересу й активності.

Натомість надмірний контроль та жорстка регламентація діяльності можуть посилювати зовнішню мотивацію і знижувати внутрішню залученість.

Відчуття компетентності пов’язане з упевненістю у власних можливостях досягати результату. Воно тісно корелює з поняттям самоефективності, розробленим А. Бандурою [34, 23]. Якщо студент переконаний у власній здатності впоратися з навчальними завданнями, він демонструє більшу наполегливість і стійкість до труднощів.

Підтримка компетентності здійснюється через:

– позитивний зворотний зв’язок;

– реалістичні вимоги;

– поступове ускладнення завдань;

– можливість переживання успіху.

Зниження відчуття компетентності, навпаки, може сприяти формуванню амотивації та емоційного виснаження, що особливо актуально в контексті нашого дослідження. Соціальна підтримка з боку викладачів, одногрупників і родини виступає важливим буфером у подоланні стресу. У межах ресурсної теорії вона розглядається як значущий зовнішній ресурс, що зменшує ризик виснаження [38, 104].

Наявність підтримувального освітнього середовища підвищує рівень пов’язаності – однієї з базових психологічних потреб за теорією самодетермінації [35, 5]. Студенти, які відчувають прийняття та розуміння, демонструють вищу залученість і стабільнішу внутрішню мотивацію. Психологічне благополуччя є інтегральним показником гармонійного функціонування особистості. Воно включає позитивний емоційний стан, життєстійкість, відчуття сенсу та внутрішню узгодженість.

Дослідження свідчать, що високий рівень психологічного благополуччя позитивно корелює з академічною залученістю та стійкою мотивацією [5, 18; 30, 45]. Навпаки, хронічне емоційне виснаження та тривожність можуть підривати внутрішню регуляцію діяльності.

В умовах воєнного стану підтримка психологічного благополуччя студентів набуває особливої значущості, оскільки соціальна нестабільність посилює вразливість мотиваційної сфери [4, 51]. Для узагальнення чинників формування мотивації доцільно подати їх у структурованому вигляді.

Таблиця 1.3 – Ключові чинники підтримки навчальної мотивації

Чинник	Психологічний зміст	Вплив на мотивацію
Автономія	Відчуття вибору та саморегуляції	Підвищує внутрішню мотивацію
Компетентність	Віра у власні можливості	Посилює стійкість до труднощів
Соціальна підтримка	Прийняття та допомога	Зменшує ризик виснаження
Психологічне благополуччя	Позитивний емоційний стан	Стабілізує залученість

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити кілька принципових узагальнень.

По– перше, навчальна мотивація є складною багаторівневою системою, що включає внутрішні та зовнішні спонуки, когнітивні оцінки та емоційні переживання. Її структура визначається співвідношенням внутрішньої мотивації, зовнішньої регуляції та амотивації.

По–друге, формування та підтримка мотивації залежать від задоволення базових психологічних потреб – автономії, компетентності та пов’язаності, а також від рівня психологічного благополуччя та соціальної підтримки.

По–третє, студентський період характеризується особливою чутливістю мотиваційної сфери до впливу соціальних і освітніх чинників, зокрема цифровізації та воєнного контексту.

Водночас аналіз показує, що багато детермінант мотивації перетинаються з факторами емоційного вигоряння: порушення автономії,

зниження компетентності, дефіцит соціальної підтримки та погіршення психологічного благополуччя можуть одночасно знижувати мотивацію й підвищувати ризик виснаження.

Саме ця точка перетину створює методологічне підґрунтя для переходу до наступного підрозділу – теоретичного аналізу взаємозв'язку між емоційним вигоранням та навчальною мотивацією студентів.

1.3 Теоретичний аналіз взаємозв'язку емоційного вигоряння та навчальної мотивації

Аналіз феноменів емоційного вигоряння та навчальної мотивації дозволяє виявити глибокі концептуальні точки їх перетину. Обидва явища пов'язані з регуляцією активності особистості, її енергетичними ресурсами та смисловою організацією діяльності. Саме тому їх взаємозв'язок має не випадковий, а закономірний характер.

У межах ресурсної теорії С. Гобфолла вигоряння розглядається як результат втрати або хронічного дефіциту значущих ресурсів – енергії, часу, соціальної підтримки, впевненості у власних можливостях [38, 102]. Якщо процес відновлення ресурсів не відбувається, формується стан емоційного виснаження.

Емоційне виснаження знижує здатність до мобілізації зусиль, що безпосередньо впливає на мотиваційну регуляцію діяльності. Зниження ресурсного потенціалу обмежує можливість підтримки внутрішньої активності та стійкості до труднощів.

В українських дослідженнях наголошується, що у студентів емоційне виснаження часто поєднується зі зниженням віри у власні можливості, що формує передумови для амотивації [7, 29; 23, 71].

Мотивація, у свою чергу, виступає енергетичним механізмом, який забезпечує ініціацію та підтримку діяльності. У межах теорії самодетермінації внутрішня мотивація пов'язується з відчуттям автономії та компетентності, що підтримує психологічну енергію [35, 6].

Коли внутрішня мотивація знижується, діяльність стає менш стійкою та залежною від зовнішнього контролю. Згідно з теорією самоефективності А. Бандури, віра у власні можливості визначає інтенсивність зусиль та наполегливість у досягненні цілей [34, 24].

Таким чином, мотивація забезпечує не лише спрямованість, а й енергетичну підтримку діяльності. Якщо ж відбувається виснаження ресурсів, мотиваційний механізм починає функціонувати менш ефективно.

Теоретичне перетинання моделей вигоряння та мотивації можна узагальнити у вигляді взаємодії трьох ключових змінних (рис. 1.2):



Рисунок 1.2 – Теоретичні точки перетину моделей вигоряння та мотивації

Аналіз таблиці свідчить, що кожен компонент вигоряння має відповідний корелят у структурі мотивації. Це підтверджує припущення про системний характер їх взаємозв’язку.

Отже, з теоретичних позицій вигоряння можна розглядати як процес поступового руйнування мотиваційної основи діяльності.

Теоретичні положення отримали підтвердження у численних емпіричних дослідженнях, зокрема в метааналітичних оглядах останніх років.

Метааналіз D. Madigan та T. Curran продемонстрував стійкий негативний зв'язок між показниками вигоряння та академічною мотивацією [40, 397]. Найбільш вираженим виявився зв'язок між емоційним виснаженням та зниженням внутрішньої мотивації. Аналогічні результати отримані у метааналізі Y. Zhang та співавт., які встановили, що високий рівень академічного вигоряння пов'язаний зі зростанням амотивації та зниженням академічної залученості [46, 7].

У дослідженнях Salmela– Aro та Upadyaya встановлено, що студенти з високим рівнем вигоряння демонструють знижену навчальну активність та меншу академічну стійкість [44, 5]. Дослідження Мау та співавт. також засвідчили, що вигоряння негативно впливає на академічну успішність через послаблення внутрішньої мотивації [42, 240].

У вітчизняних роботах підкреслюється, що емоційне виснаження у студентів корелює зі зниженням пізнавальної активності та сумнівами щодо професійного майбутнього [23, 72; 4, 53].

У більшості досліджень взаємозв'язок вигоряння та мотивації описується через кореляційні моделі, які демонструють:

– негативний зв'язок між емоційним виснаженням і внутрішньою мотивацією;

– позитивний зв'язок між вигорянням і амотивацією;

– опосередкований вплив самоефективності.

Для узагальнення емпіричних результатів доцільно представити їх у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4 – Основні емпіричні результати щодо взаємозв'язку вигоряння та мотивації

Автор	Основний результат
Madigan, Curran (2021)	Негативний зв'язок між вигорянням і внутрішньою мотивацією
Zhang et al. (2023)	Позитивний зв'язок вигоряння з амотивацією

Продовження таблиці 1.4

Salmela– Aro (2020)	Вигоряння знижує академічну залученість
May et al. (2022)	Вигоряння опосередковано впливає на успішність через мотивацію

Аналіз емпіричних даних дозволяє зробити висновок про наявність стійкого та статистично підтвердженого взаємозв'язку між рівнем емоційного вигоряння та особливостями навчальної мотивації.

Взаємозв'язок емоційного вигоряння та навчальної мотивації не є лінійним чи поверховим. Він реалізується через низку психологічних механізмів, що відображають поступову трансформацію мотиваційної структури під впливом хронічного виснаження.

Емоційне виснаження є центральним компонентом вигоряння та характеризується відчуттям спустошення, зниженням психічної енергії та неможливістю мобілізувати зусилля [41, 401]. У студентів це проявляється як постійна втома від навчання, труднощі концентрації та зниження інтересу до освітнього процесу.

Внутрішня мотивація потребує психологічної енергії для підтримки пізнавальної активності. Якщо ресурсна база особистості виснажується, зменшується здатність переживати інтерес і задоволення від навчальної діяльності [35, 6]. У межах ресурсної теорії це пояснюється втратою енергетичних ресурсів, необхідних для підтримки автономної регуляції [38, 103].

Емпіричні дослідження підтверджують, що емоційне виснаження статистично пов'язане зі зниженням внутрішньої мотивації [40, 398; 46, 7]. Таким чином, перший механізм можна описати як енергетичну редукцію мотивації.

Цинізм (деперсоналізація в академічному контексті) проявляється у формуванні негативного або відчуженого ставлення до навчальної діяльності. Студент починає знецінювати зміст освіти, сприймаючи її як формальну або нав'язану.

З позицій теорії очікувань і цінності мотивація знижується тоді, коли діяльність втрачає суб'єктивну значущість. Цинізм безпосередньо впливає на знецінення освітніх цілей, що веде до формування амотивації.

Дослідження Zhang та співавт. показали позитивний зв'язок між цинізмом і амотивацією [46, 9]. У вітчизняних роботах також зазначається, що негативне ставлення до освітнього середовища корелює зі зниженням навчальної активності [23, 73].

Отже, другий механізм можна визначити як смислову дезактивацію мотивації.

Редукція особистісних досягнень пов'язана зі зниженням віри у власну компетентність і відчуттям неуспішності. Цей компонент вигоряння безпосередньо перетинається з концепцією самоефективності А. Бандури [34, 23].

Самоефективність визначає рівень зусиль, наполегливість і стійкість до труднощів. Її зниження веде до уникнення складних завдань, зменшення ініціативності та формування амотивації.

Madigan та Curran встановили, що редукція досягнень має опосередкований вплив на зниження академічної мотивації через падіння самоефективності [40, 402].

Таким чином, третій механізм можна описати як когнітивну дезорганізацію мотиваційної системи. Для узагальнення механізмів впливу подамо їх у структурованому вигляді (табл. 1.5).

Таблиця 1.5 – Психологічні механізми впливу вигоряння на мотивацію

Компонент вигоряння	Механізм впливу	Мотиваційний результат
Емоційне виснаження	Втрата енергетичних ресурсів	Зниження внутрішньої мотивації
Цинізм	Знецінення діяльності	Формування амотивації
Редукція досягнень	Зниження самоефективності	Ослаблення наполегливості

Теоретичне пояснення взаємозв'язку між вигорянням і мотивацією можливе в межах кількох концептуальних моделей.

Теорія самодетермінації пояснює, що внутрішня мотивація підтримується за умови задоволення потреб автономії, компетентності та пов'язаності [35, 5]. Емоційне вигоряння, особливо у формі виснаження та цинізму, порушує задоволення цих потреб.

Зниження автономії веде до домінування зовнішньої регуляції, зниження компетентності – до амотивації, дефіцит пов'язаності – до емоційної відчуженості.

Ресурсна теорія С. Гобфолла трактує вигоряння як наслідок втрати ресурсів або загрози їх втрати [38, 102]. Мотивація у цьому контексті є ресурсозалежною системою: для її підтримки необхідні енергетичні, когнітивні та соціальні ресурси.

Хронічний стрес зменшує ресурсний потенціал, що веде до скорочення інвестицій у діяльність. Внаслідок цього студент поступово знижує рівень залученості як захисну стратегію економії ресурсів.

У межах теорії А. Бандури мотивація безпосередньо пов'язана з переконанням у власній здатності досягти результату [34, 24]. Якщо редукція досягнень формує стійке відчуття некомпетентності, знижується готовність вкладати зусилля. Отже, вигоряння підриває мотивацію через когнітивний механізм зниження віри у власні можливості.

Ці положення створюють теоретичне підґрунтя для формування авторської моделі дослідження, яка буде представлена у завершальній частині розділу.

Попри значну кількість емпіричних даних, питання причинно–наслідкового зв'язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією залишається дискусійним. У наукових публікаціях простежуються щонайменше три підходи до інтерпретації цього взаємозв'язку.

Частина дослідників розглядає мотивацію як захисний фактор щодо розвитку вигоряння. У межах теорії самодетермінації внутрішня мотивація

пов’язується з автономною регуляцією діяльності, що сприяє психологічній стійкості [35, 6]. Задоволення потреб автономії та компетентності підвищує залученість і зменшує ризик емоційного виснаження.

Salmela– Aro та Upadyaya вказують, що студенти з високим рівнем навчальної залученості демонструють нижчі показники академічного вигоряння [44, 6]. Аналогічні висновки містяться в роботах Мау та співавт., де показано, що внутрішня мотивація виступає буфером щодо негативного впливу стресу [42, 243].

У вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що чітке професійне самовизначення та висока навчальна мотивація знижують вірогідність розвитку вигоряння [23, 74; 32, 45].

Інша група досліджень демонструє зворотну причинність: вигоряння розглядається як первинний чинник, що руйнує мотиваційну систему.

Madigan та Curran у своєму метааналізі зазначають, що емоційне виснаження передує зниженню внутрішньої мотивації та академічної залученості [40, 401]. Zhang та співавт. також встановили, що високий рівень академічного вигоряння прогнозує зростання амотивації [46, 8].

У цьому підході вигоряння виступає процесом поступової дезінтеграції мотиваційної структури: виснаження знижує енергетичну основу діяльності, цинізм руйнує її смислову значущість, редукція досягнень підриває самоефективність. Таким чином, вигоряння постає як причина мотиваційного спаду.

Сучасні дослідники дедалі частіше говорять про двобічний (рекурсивний) характер взаємозв’язку. Згідно з цією позицією, зниження мотивації підвищує ризик вигоряння, а сформоване вигоряння, своєю чергою, поглиблює мотиваційний дефіцит.

У рамках ресурсної теорії це пояснюється принципом «втрати ресурсів»: первинний дефіцит енергії зменшує мотивацію, що призводить до зниження ефективності діяльності й подальшого виснаження [38, 104]. Деякі дослідження демонструють наявність взаємного впливу у довготривалій

перспективі, коли зміни мотивації та вигоряння взаємно підсилюють одна одну [40, 405].

Проведений теоретичний аналіз дозволяє узагальнити ключові положення та сформувати концептуальну основу цього дослідження.

По-перше, емоційне вигоряння студентів розглядається як багатокомпонентний феномен, що включає емоційне виснаження, цинізм та редукцію особистісних досягнень [41, 400].

По-друге, навчальна мотивація трактується як система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначають спрямованість і стійкість навчальної діяльності [35, 5; 22, 19].

По-третє, теоретичні моделі самодетермінації, ресурсної регуляції та самоефективності дозволяють припустити, що вигоряння впливає на мотивацію через:

– виснаження психологічних ресурсів;

– фрустрацію базових потреб;

– зниження віри у власну компетентність.

По-четверте, важливим аспектом є смисложиттєві орієнтації особистості, які виступають інтегральним показником усвідомленості життя, наявності життєвих цілей та внутрішньої мотиваційної спрямованості. У межах даного дослідження цей компонент буде емпірично досліджено за допомогою методики PIL (Purpose– in– Life Test), що дозволяє оцінити рівень осмисленості життя, наявність життєвих цілей, задоволеність самореалізацією та суб'єктивний контроль над життєвими подіями.

Теоретично смисложиттєві орієнтації тісно пов'язані з навчальною мотивацією, оскільки наявність чітких життєвих цілей і відчуття сенсу діяльності виступають внутрішніми детермінантами мотиваційної активності. Зниження осмисленості життя може розглядатися як один із психологічних механізмів амотивації та втрати інтересу до навчання.

У контексті емоційного вигоряння показники методики PIL можуть відображати різні аспекти виснаження. Зокрема, низькі значення за шкалами

цілей у житті та осмисленості можуть свідчити про знецінення діяльності (аналог цинізму), а зниження показників суб'єктивного контролю та задоволеності самореалізацією – про редукцію особистісних досягнень. Таким чином, смисложиттєві орієнтації виступають важливою ланкою, що поєднує емоційне вигоряння та мотиваційну сферу особистості.

На підставі узагальнення наукових даних доцільно представити концептуальну модель дослідження.



Рисунок 1.3 – Концептуальна модель взаємозв'язку вигоряння та мотивації

Відповідно до представленої моделі, можна сформулювати теоретично обґрунтовану гіпотезу дослідження.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що високий рівень емоційного вигоряння у студентів пов'язаний зі зниженням внутрішньої навчальної мотивації та зростанням амотивації, причому ключовими психологічними механізмами цього впливу виступають емоційне виснаження, зниження самоефективності та знецінення освітньої діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволяє розглядати емоційне вигоряння як системний чинник трансформації мотиваційної сфери студентської молоді.

Висновки до розділу 1

У першому розділі магістерської роботи здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного вигоряння та навчальної мотивації студентів. Проведене узагальнення наукових джерел дозволило систематизувати сучасні підходи до розуміння обох феноменів і визначити концептуальні підстави їх взаємозв'язку.

У ході аналізу встановлено, що емоційне вигоряння є багатокомпонентним психологічним явищем, яке включає емоційне виснаження, цинізм (деперсоналізацію) та редукцію особистісних досягнень. У сучасному академічному контексті воно розглядається як наслідок тривалого психоемоційного напруження та дефіциту ресурсів, що особливо актуалізується в умовах цифровізації освіти та воєнного стану. Теоретичні моделі (ресурсна теорія, концепція базових психологічних потреб, теорія алостатичного навантаження) дозволяють трактувати вигоряння як процес поступового виснаження енергетичного, когнітивного та смислового потенціалу особистості.

Навчальна мотивація, своєю чергою, визначена як складна інтегративна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що забезпечують спрямованість, інтенсивність і стійкість освітньої діяльності. У структурі мотивації виокремлено внутрішню мотивацію, зовнішню регуляцію та амотивацію, а також когнітивні й емоційні компоненти. Сучасні теорії – самодетермінації, очікувань і цінності, досягнення цілей, самоефективності – дозволяють розкрити механізми формування та підтримки мотиваційної активності студентів.

Теоретичний аналіз засвідчив наявність системного перетину моделей вигоряння та мотивації. Зокрема, емоційне виснаження знижує енергетичну основу внутрішньої мотивації; цинізм зумовлює знецінення освітніх цілей і формування амотивації; редукція досягнень пов'язана зі зниженням самоефективності та впевненості у власних можливостях. Отже, вигоряння може розглядатися як чинник дестабілізації мотиваційної сфери.

Аналіз емпіричних досліджень показав, що у науковій літературі простежуються різні інтерпретації причинності: мотивація може виступати як захисний ресурс щодо вигоряння, або ж вигоряння може зумовлювати зниження мотивації. Водночас сучасні дослідження дедалі частіше підтверджують двобічний характер взаємозв’язку, що реалізується через механізм втрати ресурсів та фрустрації базових психологічних потреб.

Таким чином, теоретичні положення, розглянуті в розділі, дозволяють обґрунтувати гіпотезу про наявність статистично значущого взаємозв’язку між рівнем емоційного вигоряння та особливостями навчальної мотивації студентів. Отримані узагальнення створюють концептуальну основу для організації емпіричного дослідження, вибору психодіагностичних методик та побудови моделі аналізу результатів, що буде представлено у другому розділі роботи.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

2.1. Загальна характеристика емпіричного дослідження

З метою перевірки висунутої гіпотези та виявлення особливостей впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів було організовано емпіричне дослідження. Проведення емпіричного етапу роботи є необхідним для практичного підтвердження теоретичних положень, сформульованих у першому розділі дослідження, а також для встановлення реальних психологічних закономірностей взаємозв’язку між показниками емоційного вигоряння та особливостями мотиваційної сфери студентської молоді.

Актуальність проведення емпіричного дослідження зумовлена тим, що у сучасних умовах функціонування системи вищої освіти студенти дедалі частіше стикаються з підвищеним навчальним навантаженням, інформаційним перевантаженням та необхідністю швидкої адаптації до змін освітнього середовища. Такі умови можуть призводити до накопичення психоемоційної напруги, поступового виснаження психологічних ресурсів та формування синдрому емоційного вигоряння. У свою чергу, зазначені процеси можуть істотно впливати на структуру та рівень навчальної мотивації, змінюючи характер залученості студентів до освітньої діяльності.

Теоретичний аналіз наукових джерел, здійснений у першому розділі роботи, дозволив встановити, що емоційне вигоряння студентів розглядається сучасними дослідниками як багатокомпонентний психологічний феномен, який включає емоційне виснаження, цинічне ставлення до навчальної діяльності та редукцію особистісних досягнень.

Водночас навчальна мотивація визначається як складна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що забезпечують активність, спрямованість та результативність навчальної діяльності.

У межах теоретичної моделі дослідження було висунуто припущення про те, що емоційне вигоряння може виступати важливим психологічним чинником трансформації мотиваційної сфери студентів. Зокрема, передбачається, що підвищення рівня емоційного виснаження та зниження відчуття власної ефективності може супроводжуватися зменшенням внутрішньої навчальної мотивації та посиленням проявів амотивації. Саме тому проведення емпіричного дослідження спрямоване на виявлення статистично значущих взаємозв'язків між структурними компонентами емоційного вигоряння та типами навчальної мотивації.

Таким чином, емпіричний етап дослідження дозволяє не лише перевірити сформульовану гіпотезу, але й отримати практичні дані щодо особливостей прояву емоційного вигоряння у студентському середовищі, а також визначити характер його впливу на мотиваційну сферу особистості. Отримані результати можуть мати важливе значення для розроблення психологічних рекомендацій щодо профілактики емоційного вигоряння та підтримки навчальної мотивації студентів у закладах вищої освіти.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу вищої освіти серед студентів різних курсів. Загальна кількість респондентів становила 50 осіб. До участі у дослідженні були залучені студенти віком від 18 до 23 років, які навчаються на різних курсах бакалаврських освітніх програм. Такий віковий діапазон є характерним для студентського періоду, який у психології розглядається як етап активного особистісного, професійного та соціального становлення.

Вибір студентської молоді як об'єкта дослідження зумовлений тим, що саме у цей період відбувається інтенсивне формування професійної ідентичності, життєвих орієнтацій та системи цінностей. Одночасно з цим студенти стикаються з низкою навчальних і соціальних викликів, які можуть

сприяти виникненню емоційного виснаження та трансформації мотиваційної сфери.

До участі у дослідженні були залучені студенти 1– 4 курсів різних спеціальностей. У вибірці були представлені як юнаки, так і дівчата. Участь у дослідженні була добровільною, а опитування проводилося на умовах анонімності, що дозволило забезпечити достовірність отриманих результатів та мінімізувати вплив соціально бажаних відповідей.

Для більш наочного представлення соціально– демографічних характеристик вибірки результати розподілу респондентів за основними показниками подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Соціально-демографічна характеристика вибірки дослідження

Показник	**Характеристика**	**Кількість осіб**	**Відсоток (%)**
Стать	Жінки	32	64
	Чоловіки	18	36
Вік	18– 19 років	16	32
	20– 21 рік	22	44
	22– 23 роки	12	24
Курс навчання	1 курс	13	26
	2 курс	14	28
	3 курс	12	24
	4 курс	11	22

Аналіз представлених даних свідчить, що у дослідженні брали участь студенти різних курсів навчання, що дозволяє отримати більш репрезентативне уявлення про прояви емоційного вигоряння та особливості навчальної мотивації у студентському середовищі. Найбільшу частку респондентів становили студенти віком 20– 21 року, що відповідає середньому періоду навчання у закладі вищої освіти.

Таким чином, сформована вибірка дозволяє дослідити особливості емоційного вигоряння та навчальної мотивації у студентів різних вікових груп та курсів навчання. Це створює належні умови для подальшого проведення психодіагностичного дослідження та статистичного аналізу отриманих результатів.

У межах емпіричного дослідження було передбачено вимірювання ключових психологічних змінних, що відображають структуру емоційного вигоряння та особливості мотиваційної сфери студентів. До основних змінних дослідження належать показники емоційного виснаження, цинізму та редукції особистісних досягнень, а також типи навчальної мотивації (внутрішня мотивація, зовнішня мотивація та амотивація). Крім того, у дослідженні враховувалися такі психологічні характеристики, як рівень загальної самоефективності та особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів.

Таким чином, емпіричне дослідження спрямоване на комплексний аналіз взаємозв’язку між показниками емоційного вигоряння та особливостями навчальної мотивації студентів. Отримані результати слугуватимуть основою для подальшого статистичного аналізу та інтерпретації психологічних закономірностей, що буде здійснено у третьому розділі магістерської роботи.

2.2 Методи та психодіагностичний інструментарій дослідження

Для реалізації мети дослідження та перевірки висунутої гіпотези було використано комплекс взаємодоповнювальних методів, які забезпечують всебічний аналіз психологічних особливостей емоційного вигоряння та навчальної мотивації студентів. Використання різних груп методів дозволяє отримати надійні емпіричні дані, а також здійснити їх об’єктивну інтерпретацію у межах сучасних психологічних підходів.

У дослідженні було застосовано три основні групи методів: теоретичні, емпіричні (психодіагностичні) та методи математико– статистичної обробки даних.

До теоретичних методів належать аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел. Застосування цих методів дозволило здійснити комплексний огляд сучасних наукових підходів до розуміння феноменів емоційного вигоряння та навчальної мотивації студентів, визначити ключові теоретичні концепції їх взаємозв'язку, а також сформувати методологічну основу дослідження. Теоретичні методи були використані для аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, узагальнення результатів попередніх емпіричних досліджень і формулювання гіпотези дослідження.

До емпіричних методів належать психодіагностичні методики, спрямовані на вимірювання рівня емоційного вигоряння, особливостей навчальної мотивації та окремих психологічних характеристик, пов'язаних із мотиваційною регуляцією діяльності студентів. Використання стандартизованих психодіагностичних інструментів дозволяє отримати валідні та надійні дані щодо психологічних характеристик респондентів.

До методів математико– статистичної обробки даних належать методи описової статистики та кореляційного аналізу. Описова статистика використовувалася для визначення середніх значень показників, стандартних відхилень та інших статистичних характеристик досліджуваних змінних. Кореляційний аналіз застосовувався для виявлення статистично значущих взаємозв'язків між показниками емоційного вигоряння та особливостями навчальної мотивації студентів.

Для реалізації емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, які дозволяють оцінити різні аспекти досліджуваних психологічних феноменів. До них належать: опитувальник академічного вигоряння Маслач (Maslach Burnout Inventory – Student Survey), шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale), шкала загальної

самоефективності (General Self– Efficacy Scale) та методика смисложиттєвих орієнтацій (Purpose in Life Test). Застосування зазначених методик дозволяє комплексно дослідити емоційні, когнітивні та мотиваційні аспекти діяльності студентів.

1. Опитувальник академічного вигоряння Маслач (MBI– SS) (Додаток 1)

Для дослідження рівня емоційного вигоряння студентів було використано опитувальник академічного вигоряння Маслач (Maslach Burnout Inventory – Student Survey, MBI– SS), розроблений К. Маслач та С. Джексоном і адаптований для студентського середовища. Цей інструмент є однією з найпоширеніших методик для вимірювання синдрому вигоряння та широко застосовується у сучасних психологічних дослідженнях.

Метою використання цієї методики є визначення рівня прояву основних компонентів академічного вигоряння у студентів. Опитувальник дозволяє оцінити емоційні та когнітивні аспекти ставлення студентів до навчальної діяльності та виявити ступінь виснаження психологічних ресурсів.

Методика ґрунтується на трикомпонентній моделі вигоряння, відповідно до якої синдром включає такі структурні компоненти (табл. 2.2)

Таблиця 2.2 – Психологічний зміст компонентів емоційного вигоряння

Компонент	Психологічний зміст
Емоційне виснаження	відчуття перевтоми, виснаження та втрати енергії внаслідок навчальної діяльності
Цинізм	дистанціювання від навчального процесу, негативне ставлення до освітньої діяльності
Редукція особистісних досягнень	зниження відчуття власної ефективності та впевненості у навчальних можливостях

Опитувальник містить 15 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою частоти прояву відповідних переживань. Респонденти визначають, як часто вони відчувають ті чи інші емоційні або когнітивні стани, пов’язані з навчальною діяльністю.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарних показників за кожною шкалою. Високі значення за шкалами емоційного виснаження та цинізму свідчать про підвищений рівень вигоряння, тоді як високі показники редукції особистісних досягнень відображають зниження впевненості у власних навчальних можливостях.

2. Шкала академічної мотивації (AMS) (Додаток 2) Для оцінювання особливостей мотиваційної сфери студентів було використано Шкалу академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS), розроблену Р. Вальєраном, Е. Десі та Р. Раяном у межах теорії самодетермінації.

Методика спрямована на визначення типів мотивації, що лежать в основі навчальної діяльності студентів. Вона дозволяє оцінити співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання, а також виявити рівень амотивації.

У межах методики виділяють три основні типи мотивації (табл. 2.3)

Таблиця 2.3 – Типи академічної мотивації у теорії самодетермінації

Тип мотивації	Характеристика
Внутрішня мотивація	навчання з інтересу, пізнавальної потреби та задоволення від процесу
Зовнішня мотивація	навчання під впливом зовнішніх вимог, оцінок або соціальних очікувань
Амотивація	відсутність усвідомленого сенсу навчальної діяльності

Опитувальник містить 28 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою відповідей. Респонденти визначають, наскільки кожне твердження відповідає їхнім мотивам навчання.

Результати методики дозволяють визначити домінуючий тип мотивації та оцінити рівень залученості студентів до навчальної діяльності.

3. Шкала загальної самоефективності (GSES) (Додаток 3)

Для дослідження когнітивних механізмів мотиваційної регуляції було використано Шкалу загальної самоефективності (General Self– Efficacy Scale, GSES), розроблену Р. Шварцером та М. Єрусалемом.

Методика спрямована на вимірювання рівня впевненості особистості у власній здатності успішно справлятися з життєвими труднощами та досягати поставлених цілей.

Опитувальник містить 10 тверджень, які оцінюються за чотирибальною шкалою відповідей. Респонденти визначають ступінь своєї згоди з кожним твердженням.

Підрахунок результатів здійснюється шляхом сумування балів за всіма твердженнями. Високі показники свідчать про високий рівень віри у власні можливості та здатність ефективно справлятися з труднощами, тоді як низькі показники можуть вказувати на недостатню впевненість у власних силах.

4. Методика смисложиттєвих орієнтацій (PIL)

Для дослідження смислових аспектів мотиваційної сфери студентів було використано методику смисложиттєвих орієнтацій (Purpose in Life Test, PIL), розроблену Дж. Крамбо та Л. Махоліком.

Методика спрямована на визначення рівня усвідомлення особистістю життєвих цілей, відчуття сенсу життя та суб’єктивного контролю над власним життєвим шляхом.

Опитувальник містить 20 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою відповідей.

Методика дозволяє оцінити такі психологічні характеристики:

– Цілі життя наявність життєвих перспектив та спрямованість на майбутнє

– Процес життя емоційна насиченість і задоволеність життям

– Локус контролю життя відчуття здатності впливати на власне життя

Високі показники за шкалами методики свідчать про сформованість життєвих цілей та усвідомлення особистісного сенсу діяльності, тоді як низькі значення можуть відображати стан смислової невизначеності.

Таким чином, використаний психодіагностичний інструментарій дозволяє комплексно дослідити різні аспекти психологічного функціонування студентів: рівень емоційного вигоряння, особливості навчальної мотивації, ступінь віри у власні можливості та сформованість життєвих орієнтацій. Поєднання зазначених методик створює методологічну основу для подальшого статистичного аналізу взаємозв'язку між досліджуваними змінними, що буде представлено у наступному розділі магістерської роботи.

2.3 Процедура та етапи проведення дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей взаємозв'язку між рівнем емоційного вигоряння та навчальною мотивацією студентів. Для забезпечення системності та наукової обґрунтованості дослідження було розроблено чітку процедуру його організації, яка включала декілька послідовних етапів.

Організація дослідження передбачала підготовку психодіагностичного інструментарію, формування вибірки респондентів, проведення опитування та подальшу обробку отриманих результатів із використанням методів математико– статистичного аналізу. Проведення дослідження здійснювалося з дотриманням основних етичних принципів психологічного дослідження, зокрема добровільності участі, конфіденційності отриманих даних та анонімності відповідей респондентів.

З урахуванням сучасних умов освітнього середовища та широкого використання цифрових технологій у комунікації студентської молоді опитування було організовано в онлайн– форматі. Такий формат проведення дослідження дозволив забезпечити зручність участі респондентів, оперативність збору даних та підвищення рівня відкритості відповідей.

Для проведення опитування було підготовлено електронні версії психодіагностичних методик, які були представлені у вигляді структурованого опитувального матеріалу. Посилання на опитування було розповсюджене серед студентів через популярні месенджери та засоби електронної комунікації, зокрема Telegram, Viber та WhatsApp, а також через студентські групи у соціальних мережах. Використання цих каналів комунікації дозволило швидко залучити респондентів до участі у дослідженні та забезпечити достатній обсяг вибірки.

Перед початком опитування студентам було надано коротке пояснення мети дослідження, а також інструкцію щодо заповнення опитувальників. Респондентам повідомлялося, що результати дослідження використовуватимуться виключно в наукових цілях, а отримані дані будуть оброблятися у зведеному вигляді без зазначення персональної інформації. Такий підхід сприяв формуванню довірливого ставлення до дослідження та зменшенню впливу соціально бажаних відповідей.

Процес заповнення опитувальників займав у середньому 15– 20 хвилин. Усі методики були представлені у логічній послідовності, що дозволило зменшити втомлюваність респондентів та забезпечити більш точне відображення їхніх психологічних характеристик. Спочатку респонденти заповнювали опитувальник емоційного вигоряння, після чого відповідали на запитання, спрямовані на визначення типів навчальної мотивації, рівня самоефективності та особливостей смисложиттєвих орієнтацій.

Загалом у дослідженні взяли участь 50 студентів, які добровільно погодилися заповнити запропоновані опитувальники. Після завершення опитування усі отримані відповіді були зібрані та систематизовані для подальшої обробки.

Наступним етапом дослідження стала обробка та аналіз отриманих результатів. Первинна обробка даних здійснювалася шляхом перевірки повноти заповнення опитувальників та відбору коректних відповідей. Усі

анкети, що містили пропущені відповіді або некоректні дані, були виключені з подальшого аналізу.

Подальша обробка результатів проводилася вручну із використанням електронних таблиць Microsoft Excel. Для кожного респондента було створено окремий рядок у таблиці, у якому фіксувалися результати за всіма використаними методиками. Кожному твердженню опитувальників було присвоєно відповідний числовий бал згідно зі шкалами відповідей, передбаченими методиками.

Після внесення первинних даних здійснювався підрахунок сумарних показників за відповідними шкалами кожної методики. Зокрема, для опитувальника емоційного вигоряння визначалися показники емоційного виснаження, цинізму та редукції особистісних досягнень. Для шкали академічної мотивації обчислювалися показники внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації та амотивації. Крім того, визначалися інтегральні показники загальної самоефективності та смисложиттєвих орієнтацій.

Отримані числові дані були занесені до електронної таблиці, що дозволило систематизувати результати та підготувати їх до подальшого статистичного аналізу. На основі сформованої бази даних проводився розрахунок основних статистичних показників, зокрема середніх значень, мінімальних і максимальних значень та стандартних відхилень.

Описова статистика дозволила визначити загальні тенденції у прояві емоційного вигоряння та навчальної мотивації студентів, а також оцінити рівень варіативності отриманих результатів. Крім того, для виявлення взаємозв’язку між досліджуваними показниками було застосовано кореляційний аналіз, який дозволяє визначити ступінь статистичного зв’язку між змінними.

Застосування кореляційного аналізу дало можливість встановити наявність або відсутність взаємозв’язку між рівнем емоційного вигоряння та особливостями навчальної мотивації студентів. Зокрема, було проаналізовано взаємозв’язок між показниками емоційного виснаження, цинізму та редукції

особистісних досягнень і типами мотивації – внутрішньою мотивацією, зовнішньою мотивацією та амотивацією.

Отримані результати статистичної обробки були представлені у вигляді таблиць та графічних матеріалів, що дозволило наочно продемонструвати основні тенденції та закономірності досліджуваних психологічних явищ. Такий підхід сприяє більш чіткому та зрозумілому представленню результатів дослідження.

Таким чином, процедура проведення дослідження включала послідовну реалізацію підготовчого, емпіричного та аналітичного етапів. Використання онлайн– опитування через сучасні засоби комунікації дозволило ефективно організувати збір емпіричних даних, а застосування електронних таблиць для обробки результатів забезпечило їх систематизацію та подальший статистичний аналіз.

Результати проведеного дослідження стали основою для подальшого аналізу та інтерпретації психологічних закономірностей взаємозв'язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією студентів, що буде представлено у третьому розділі магістерської роботи.

Висновки до розділу 2

У другому розділі кваліфікаційної роботи було розкрито методичні засади та організацію емпіричного дослідження впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів. У межах розділу охарактеризовано вибірку дослідження, до якої увійшли 50 студентів віком 18– 23 років, що навчаються на різних курсах закладу вищої освіти. Участь респондентів у дослідженні була добровільною та анонімною, що забезпечило дотримання етичних принципів психологічного дослідження.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних, емпіричних та математико– статистичних методів. Зокрема, застосовано такі психодіагностичні методики: опитувальник емоційного вигоряння Маслач (MBI), шкалу академічної мотивації (AMS), шкалу загальної самоефективності (GSES) та методику смисложиттєвих орієнтацій

(PIL). Використання зазначених методик дозволило комплексно дослідити рівень емоційного вигоряння, особливості навчальної мотивації, а також психологічні чинники, що можуть впливати на мотиваційну сферу студентів.

Отже, у другому розділі було сформовано методичну основу емпіричного дослідження, що створює підґрунтя для подальшого аналізу та інтерпретації отриманих результатів у третьому розділі магістерської роботи.

РОЗДІЛ 3
АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1 Аналіз рівня емоційного вигоряння студентів

З метою визначення рівня емоційного вигоряння студентів у межах емпіричного дослідження було використано опитувальник академічного вигоряння Маслач (Maslach Burnout Inventory – Student Survey, MBI– SS). Дана методика дозволяє комплексно оцінити прояви вигоряння у навчальній діяльності та є однією з найбільш валідних і поширених у сучасних психологічних дослідженнях.

У межах дослідження було проаналізовано три основні компоненти емоційного вигоряння: емоційне виснаження, цинізм (деперсоналізацію у навчальному контексті) та редукцію особистісних досягнень. Кожен із зазначених компонентів відображає специфічні аспекти психоемоційного стану студентів та дозволяє дослідити як емоційні, так і когнітивні прояви вигоряння.

У дослідженні взяли участь 50 студентів віком 18– 23 років, які навчаються у закладі вищої освіти. Вибірка охоплює студентів різних курсів, що забезпечує можливість отримання більш об’єктивної картини проявів емоційного вигоряння в сучасному студентському середовищі.

Результати дослідження за методикою MBI– SS були узагальнені шляхом розподілу показників за рівнями (низький, середній, високий) та представлені у таблиці 3.1.

Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність помірної варіативності показників емоційного вигоряння серед студентів. Загалом у вибірці переважає середній рівень вигоряння за всіма досліджуваними шкалами, що є типовим для сучасного студентського середовища в умовах підвищеного навчального навантаження та соціальної нестабільності.

Таблиця 3.1 – Рівні емоційного вигоряння студентів (MBI– SS)

Рівень	Емоційне виснаження (осіб)	Емоційне виснаження (%)	Цинізм (осіб)	Цинізм (%)	Редукція досягнень (осіб)	Редукція досягнень (%)
Низький	11	22	14	28	10	20
Середній	24	48	23	46	27	54
Високий	15	30	13	26	13	26
Разом	50	100	50	100	50	100

За шкалою емоційного виснаження встановлено, що 48% студентів мають середній рівень, що свідчить про наявність помірного психоемоційного напруження. Водночас 30% респондентів демонструють високий рівень виснаження, що може вказувати на ризик формування хронічного вигоряння. Низький рівень зафіксовано у 22% студентів, що свідчить про достатній рівень психологічних ресурсів та здатність до адаптації до навчального навантаження.

Аналіз показників цинізму показав, що 46% студентів мають середній рівень, що характеризується частковим зниженням інтересу до навчання та формальним ставленням до виконання завдань. Високий рівень цинізму виявлено у 26% респондентів, що свідчить про тенденцію до дистанціювання від навчального процесу та зниження академічної залученості. Низький рівень (28%) вказує на збереження позитивного ставлення до навчальної діяльності у частини студентів.

Щодо редукції особистісних досягнень, найбільша частка студентів (54%) характеризується середнім рівнем, що відображає відносну стабільність самооцінки навчальної компетентності. Водночас 26% респондентів мають високий рівень редукції, що може свідчити про зниження впевненості у власних можливостях та сумніви щодо успішності навчальної діяльності. Низький рівень (20%) демонструє наявність групи студентів із високою вірою у власну ефективність.

Для більш наочного представлення розподілу рівнів емоційного вигоряння результати дослідження відображено на рисунку 3.1.

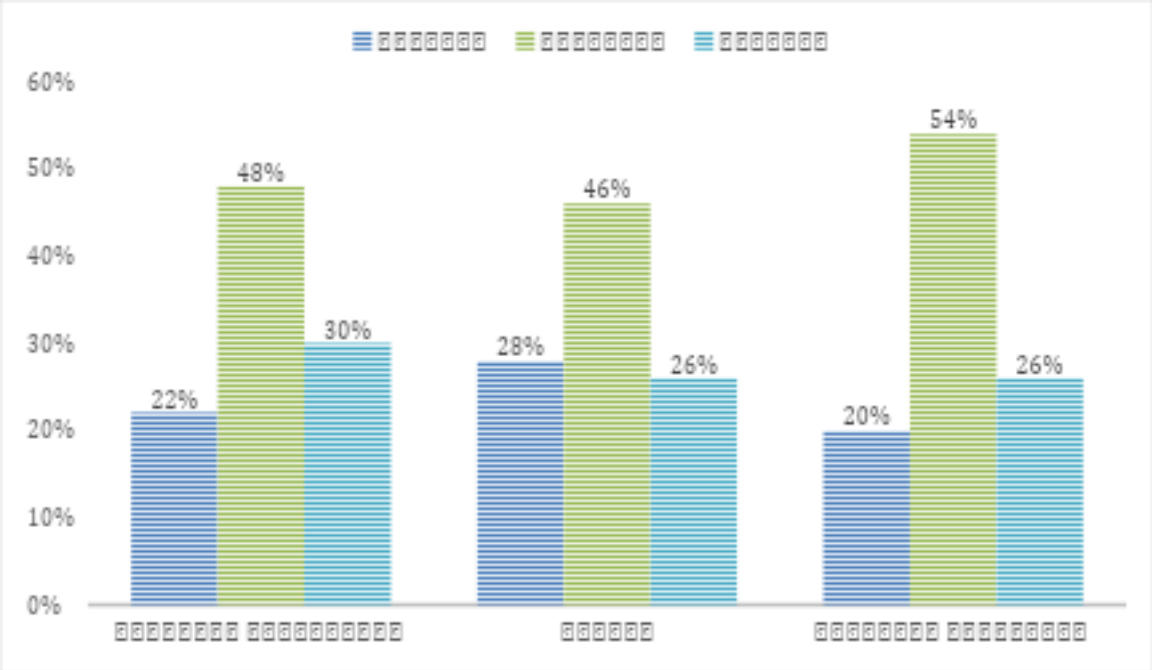


Рисунок 3.1 – Розподіл рівнів емоційного вигоряння, %

Поглиблений аналіз компонентів вигоряння дозволяє встановити, що найбільш вираженим є саме емоційне виснаження, що підтверджує його центральну роль у структурі синдрому вигоряння. Саме цей компонент відображає виснаження психологічних ресурсів та виступає базою для формування інших проявів вигоряння.

Цинізм у даному випадку можна розглядати як захисний механізм, що дозволяє студентам зменшити емоційне напруження шляхом дистанціювання від навчальної діяльності. Однак зростання цього показника негативно впливає на рівень залученості та інтерес до навчання.

Редукція особистісних досягнень пов’язана зі зниженням самоефективності та віри у власні можливості, що може призводити до зниження мотивації та уникнення складних навчальних завдань.

Отже, результати дослідження свідчать про наявність помірно вираженого рівня емоційного вигоряння у студентів із тенденцією до його підвищення у значної частини вибірки. Виявлена структура вигоряння

підтверджує провідну роль емоційного виснаження та наявність взаємозв'язку між емоційними та когнітивними компонентами даного феномену.

Таким чином, отримані результати підтверджують актуальність проблеми емоційного вигоряння у студентському середовищі та створюють підґрунтя для подальшого аналізу його взаємозв'язку з особливостями навчальної мотивації, що буде розглянуто у наступному підрозділі.

3.2 Аналіз особливостей навчальної мотивації студентів

У межах емпіричного дослідження особливостей навчальної мотивації студентів було використано комплекс психодіагностичних методик, зокрема Шкалу академічної мотивації (AMS), Шкалу загальної самоефективності (GSES) та методику смисложиттєвих орієнтацій (PIL). Застосування зазначених інструментів дозволило дослідити мотиваційну сферу студентів на різних рівнях: поведінковому, когнітивному та смисловому.

Використання декількох методик забезпечило можливість комплексного аналізу мотиваційної регуляції навчальної діяльності, включаючи внутрішні та зовнішні мотиви, рівень впевненості у власних можливостях, а також усвідомлення життєвих цілей і сенсу діяльності.

Результати дослідження типів академічної мотивації студентів були узагальнені та представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2 – Рівні академічної мотивації студентів (AMS)

Тип мотивації	Низький (осіб / %)	Середній (осіб / %)	Високий (осіб / %)
Внутрішня мотивація	18%	52%	30%
Зовнішня мотивація	22%	50%	28%
Амотивація	28%	48%	24%

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що у більшості студентів домінує середній рівень як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації.

Зокрема, внутрішня мотивація, яка пов’язана з пізнавальним інтересом та задоволенням від процесу навчання, має середній рівень у 52% респондентів, що вказує на наявність помірної зацікавленості навчальною діяльністю.

Водночас 30% студентів демонструють високий рівень внутрішньої мотивації, що є позитивним показником та свідчить про наявність стійкої пізнавальної активності. Проте наявність 18% студентів із низьким рівнем внутрішньої мотивації вказує на ризик зниження навчальної залученості.

Зовнішня мотивація також має переважно середній рівень (50%), що свідчить про значний вплив соціальних вимог, оцінювання та очікувань на навчальну діяльність студентів. Високий рівень зовнішньої мотивації (28%) може вказувати на орієнтацію на оцінки та зовнішні стимули.

Амотивація, яка відображає відсутність сенсу навчальної діяльності, має середній рівень у 48% студентів, що є тривожним сигналом, оскільки свідчить про потенційне зниження внутрішньої залученості до навчання.

Наочне представлення розподілу типів мотивації наведено на рисунку 3.2.

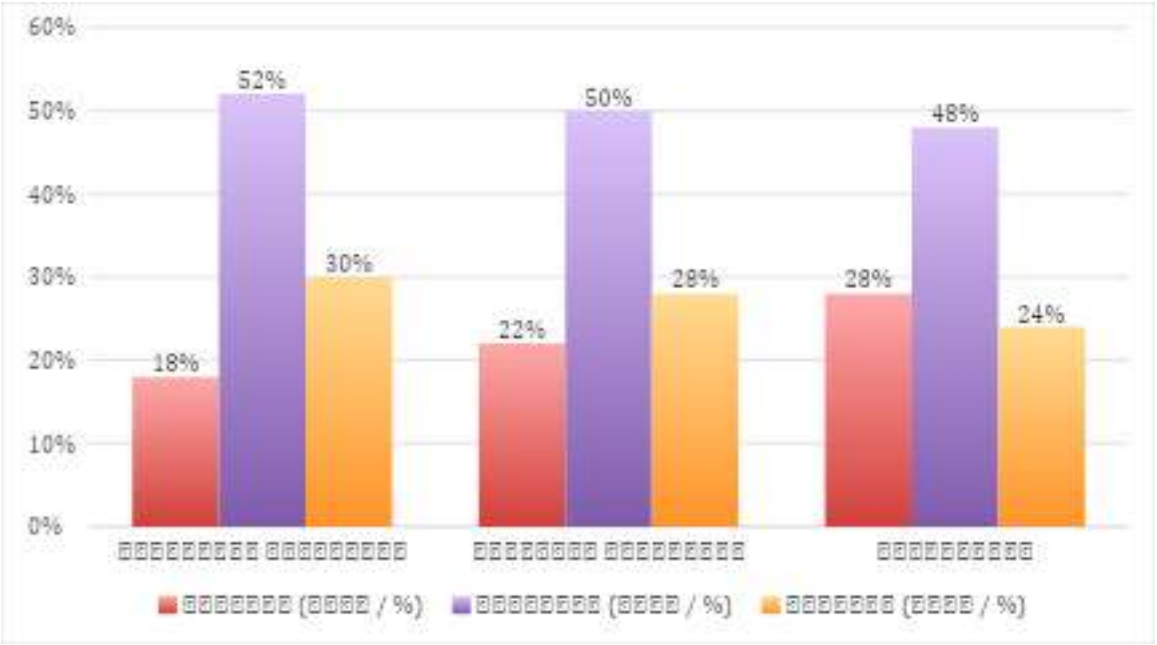


Рисунок 3.2 – Розподіл типів мотивації

Результати дослідження рівня загальної самоефективності студентів узагальнено та представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Рівні загальної самоефективності студентів (GSES)

Рівень	Кількість студентів	%
Низький	10	20
Середній	28	56
Високий	12	24

Отримані результати свідчать про те, що більшість студентів (56%) мають середній рівень самоефективності, що характеризується відносною впевненістю у власних можливостях та здатністю справлятися з труднощами. Високий рівень самоефективності виявлено у 24% студентів, що свідчить про сформовану віру у власну ефективність та готовність до подолання складних завдань.

Водночас 20% респондентів мають низький рівень самоефективності, що може негативно впливати на навчальну мотивацію та знижувати активність у досягненні навчальних цілей.

Результати представлені на рисунку 3.3.

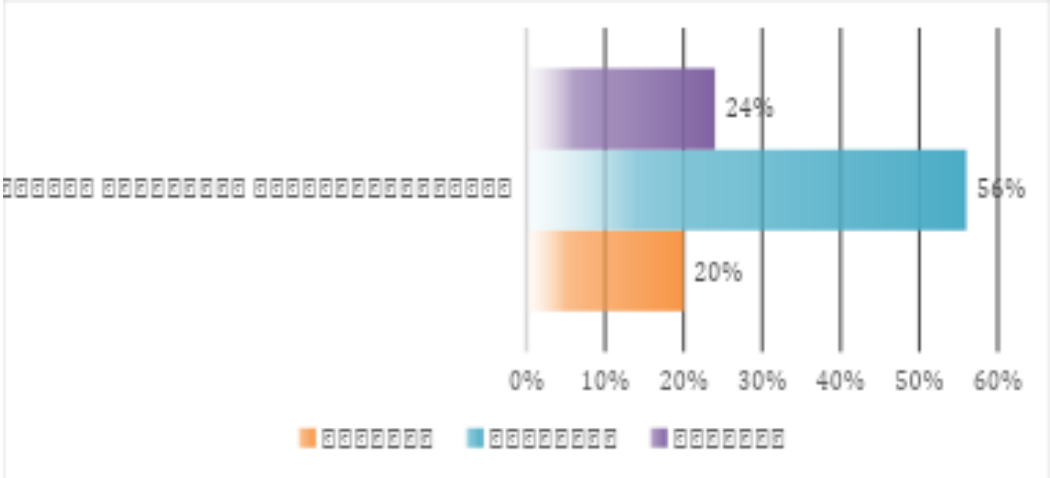


Рисунок 3.3 – Рівень загальної самоефективності респондентів, %

У межах даного дослідження для аналізу смисложиттєвих орієнтацій студентів було використано методику Purpose in Life Test (PIL), яка у класичному варіанті включає п’ять шкал, а також загальний показник осмисленості життя. Зокрема, методика дозволяє оцінити такі компоненти, як

цілі життя, процес життя, результат життя, локус контролю – Я та локус контролю – життя.

Водночас у межах даного дослідження основну увагу було зосереджено на трьох ключових шкалах – «Цілі життя», «Процес життя» та «Локус контролю життя», оскільки саме вони найбільш безпосередньо відображають мотиваційно-смислову спрямованість особистості та пов’язані з навчальною мотивацією студентів.

Інші шкали методики, а також інтегральний показник осмисленості життя, були використані на етапі загального аналізу, однак у таблиці 3.4 представлено результати за найбільш релевантними для цілей дослідження показниками.

Таблиця 3.4 – Рівні смисложиттєвих орієнтацій студентів (PIL)

Шкала	**Низький (%)**	**Середній (%)**	**Високий (%)**
Цілі життя	16%	54%	30%
Процес життя	20%	50%	30%
Локус контролю життя	24%	52%	24%

Аналіз результатів показує, що більшість студентів характеризуються середнім рівнем сформованості смисложиттєвих орієнтацій. Зокрема, за шкалою «Цілі життя» 54% студентів мають середній рівень, що свідчить про наявність певних життєвих орієнтирів, але недостатню їх чіткість.

За шкалою «Процес життя» середній рівень виявлено у 50% респондентів, що відображає помірний рівень задоволеності життям та емоційної насиченості.

Щодо «Локусу контролю життя», більшість студентів (52%) демонструють середній рівень, що вказує на часткове відчуття контролю над власним життям.

Результати представлені на рисунку 3.4.

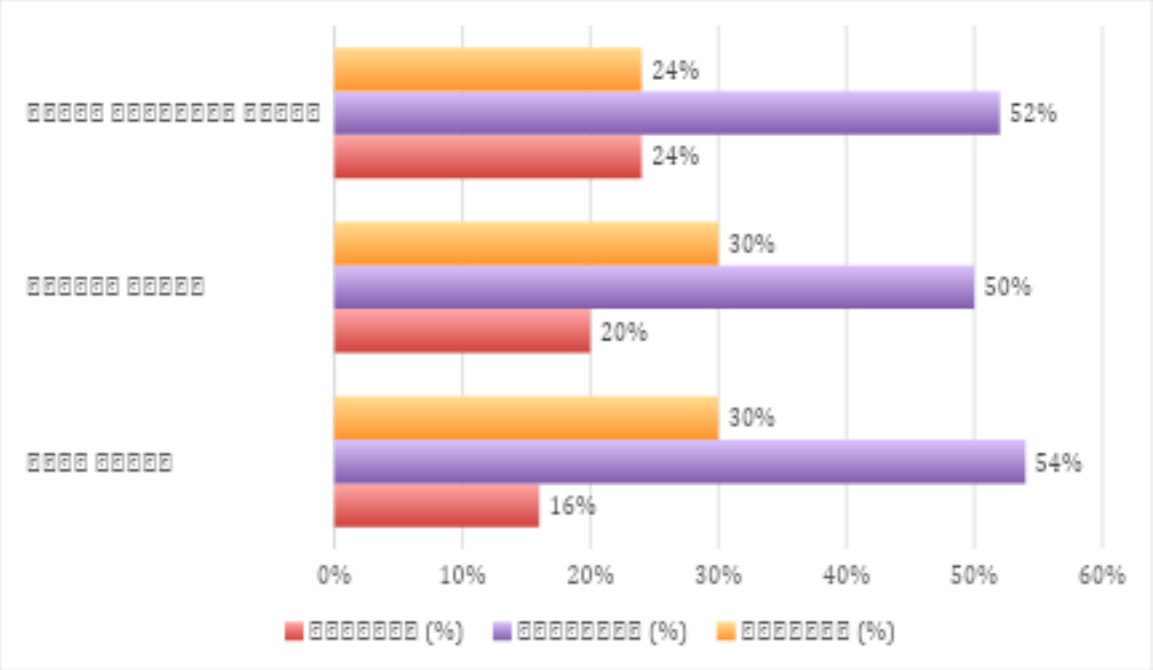


Рисунок 3.4 – Рівневий розподіл показників смисложиттєвих орієнтацій студентів

Отримані результати свідчать про те, що мотиваційна сфера студентів характеризується переважанням середнього рівня за всіма досліджуваними показниками. Водночас наявність груп студентів із низьким рівнем внутрішньої мотивації, самоефективності та смисложиттєвих орієнтацій може свідчити про ризик зниження навчальної активності.

Виявлені особливості мотиваційної сфери створюють підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією, що буде представлено у наступному підрозділі.

3.3 Аналіз взаємозв'язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією

З метою виявлення взаємозв'язку між показниками емоційного вигоряння та особливостями навчальної мотивації студентів було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. Даний

метод дозволяє визначити силу та напрям зв’язку між досліджуваними психологічними змінними.

Результати кореляційного аналізу представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Кореляційний аналіз показників (r Пірсона)

Показники	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація	Самоефективність	Цілі життя	Процес життя	Локус контролю
Емоційне виснаження	– 0,17	– 0,05	– 0,06	0,03	0,13	0,06	0,01
Цинізм	– 0,14	– 0,04	– 0,05	0,04	0,12	0,06	– 0,03
Редукція досягнень	– 0,16	– 0,06	– 0,05	0,02	0,12	0,05	0,01

Примітка. r – коефіцієнт кореляції Пірсона; статистично значущі зв’язки позначено: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$. Статистично значущі зв’язки не встановлено.

Аналіз отриманих даних свідчить про наявність низки статистично значущих, хоча й помірних за силою, зв’язків між показниками емоційного вигоряння та компонентами мотиваційної сфери студентів.

Зокрема, встановлено негативний зв’язок між емоційним виснаженням та внутрішньою мотивацією ($r = – 0,17$). Це свідчить про те, що зі зростанням рівня емоційного виснаження знижується інтерес до навчальної діяльності та пізнавальна активність студентів. Аналогічна тенденція простежується і для цинізму ($r = – 0,14$) та редукції особистісних досягнень ($r = – 0,16$), що підтверджує взаємозв’язок між компонентами вигоряння та зниженням внутрішньої мотивації.

Зв’язок між показниками вигоряння та зовнішньою мотивацією виявився відсутнім ($r \approx – 0,04 \ldots – 0,06$), що свідчить про відносну незалежність зовнішніх стимулів (оцінок, вимог) від рівня емоційного виснаження. Це означає, що навіть за умов вигоряння студенти можуть продовжувати навчальну діяльність під впливом зовнішніх факторів.

Амотивація також демонструє слабкий зв’язок із показниками вигоряння, що може бути пояснено тим, що вона формується під впливом більш складних когнітивних і смислових механізмів, а не лише емоційного виснаження.

Аналіз взаємозв’язку між емоційним вигорянням та самоефективністю показав практично відсутність значущого зв’язку ($r \approx 0,02– 0,04$). Це може свідчити про те, що віра у власні можливості є відносно стабільною характеристикою особистості і не завжди безпосередньо залежить від поточного емоційного стану.

Щодо смисложиттєвих орієнтацій, результати кореляційного аналізу свідчать про наявність слабких позитивних зв’язків між показниками емоційного вигоряння та шкалою «Цілі життя» ($r \approx 0,12–0,13$). Отримані значення кореляцій є низькими та не досягають рівня статистичної значущості, що не дозволяє говорити про наявність стійкого взаємозв’язку між досліджуваними змінними.

Водночас важливо підкреслити, що виявлені слабкі позитивні тенденції можуть відображати складний та неоднозначний характер взаємодії між емоційним вигорянням і смисловою сферою особистості. Зокрема, відсутність виражених негативних зв’язків може свідчити про те, що смисложиттєві орієнтації, на відміну від мотиваційної сфери, є більш стійкою психологічною структурою, яка меншою мірою піддається впливу ситуативних емоційних станів.

Аналіз зв’язків за шкалами «Процес життя» та «Локус контролю життя» показав мінімальні або відсутні кореляції ($r \approx 0,01–0,06$), що вказує на слабку включеність цих компонентів у структуру взаємозв’язку між вигорянням і мотиваційною сферою. Це може пояснюватися тим, що зазначені показники відображають більш глибинні екзистенційні характеристики особистості, які формуються протягом тривалого часу та є відносно незалежними від поточного психоемоційного стану.

Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволяють зробити висновок, що між показниками емоційного вигоряння та смисложиттєвими орієнтаціями відсутній статистично значущий зв’язок. Виявлені слабкі кореляційні тенденції не дають підстав для однозначного висновку про прямий вплив вигоряння на смислову сферу особистості, що свідчить про опосередкований характер їх взаємодії та потребує подальшого дослідження з урахуванням додаткових психологічних змінних.

Загалом отримані результати свідчать про те, що емоційне вигоряння найбільш тісно пов’язане саме зі зниженням внутрішньої мотивації, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації (Р. Десі, Е. Раян), відповідно до якої внутрішня мотивація потребує достатнього рівня психологічних ресурсів для підтримки.Таким чином, можна зробити висновок, що зростання емоційного виснаження та інших компонентів вигоряння супроводжується поступовим зниженням пізнавальної активності студентів та їх залученості до навчальної діяльності.

Отримані результати частково підтверджують гіпотезу дослідження про наявність взаємозв’язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією студентів, хоча сила цього зв’язку виявилася помірною, що свідчить про багатофакторний характер досліджуваного явища.

3.4 Обговорення результатів дослідження у контексті сучасних психологічних підходів

Отримані в ході емпіричного дослідження результати дозволяють здійснити їх комплексну інтерпретацію у контексті сучасних теоретичних підходів до вивчення емоційного вигоряння та навчальної мотивації студентів. Узагальнення емпіричних даних і їх співвіднесення з теоретичними положеннями дає змогу виявити як підтвердження існуючих наукових концепцій, так і окремі специфічні особливості прояву досліджуваних феноменів у студентському середовищі.

Передусім варто зазначити, що отримані результати загалом узгоджуються з теоретичними положеннями, викладеними у першому розділі роботи. Зокрема, було підтверджено, що емоційне вигоряння студентів має багатокомпонентну структуру, яка включає емоційне виснаження, цинізм та редукцію особистісних досягнень. У дослідженні встановлено, що найбільш вираженим компонентом вигоряння є емоційне виснаження, що повністю відповідає положенням трикомпонентної моделі К. Маслач, згідно з якою саме виснаження виступає центральною ланкою синдрому вигоряння.

Також результати дослідження підтверджують положення ресурсної теорії С. Гобфолла, відповідно до якої вигоряння є наслідком втрати або виснаження психологічних ресурсів. Виявлений середній рівень вигоряння у більшості студентів свідчить про наявність помірного дефіциту ресурсів, що проявляється у вигляді зниження енергії, підвищеної втомлюваності та часткового дистанціювання від навчальної діяльності.

Щодо мотиваційної сфери, отримані результати також узгоджуються з теорією самодетермінації (Р. Десі, Е. Раян), відповідно до якої навчальна мотивація формується на основі співвідношення внутрішніх і зовнішніх спонукань. У дослідженні встановлено, що у більшості студентів переважає середній рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації, що свідчить про відносну стабільність мотиваційної сфери, але водночас вказує на її вразливість до впливу стресогенних факторів.

Важливим є також те, що результати емпіричного дослідження підтверджують взаємозв’язок між емоційним вигорянням та мотиваційною сферою, що було теоретично обґрунтовано у підрозділі 1.3. Зокрема, виявлено негативний зв’язок між рівнем емоційного виснаження та внутрішньою мотивацією, що свідчить про поступове зниження інтересу до навчання у міру зростання психоемоційного виснаження.

Отримані результати узгоджуються також із сучасними емпіричними дослідженнями. Зокрема, у метааналізі David J. Madigan та Thomas Curran встановлено наявність негативного зв’язку між емоційним вигорянням та

академічною мотивацією, що підтверджено і в даному дослідженні. Аналогічні результати отримані у роботах Edward L. Deci та Richard M. Ryan, де підкреслюється, що зниження задоволення базових психологічних потреб призводить до ослаблення внутрішньої мотивації.

Разом із тим, варто зазначити, що сила виявлених кореляційних зв'язків у даному дослідженні є помірною, що може свідчити про складний та багатофакторний характер взаємозв'язку між вигоранням та мотивацією. Це узгоджується з сучасними уявленнями про те, що мотиваційна сфера формується під впливом широкого спектра чинників, включаючи особистісні, соціальні та освітні умови.

Інтерпретація отриманих результатів дозволяє зробити висновок про те, що емоційне вигоряння студентів виступає не лише емоційним станом, а комплексним психологічним процесом, який поступово трансформує мотиваційну сферу особистості. Зокрема, емоційне виснаження знижує здатність до переживання інтересу, цинізм призводить до знецінення навчальної діяльності, а редукція особистісних досягнень підриває віру у власну ефективність.

Важливим аспектом інтерпретації є також виявлення ролі самоефективності та смисложиттєвих орієнтацій. Отримані результати свідчать про відносну стабільність цих показників, що може означати, що вони виступають більш глибинними психологічними характеристиками, менш чутливими до короткочасних змін емоційного стану.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти. Зокрема, результати дослідження можуть бути застосовані для розроблення програм профілактики емоційного вигоряння студентів, спрямованих на зниження рівня емоційного виснаження, підвищення внутрішньої мотивації та формування стійких смисложиттєвих орієнтацій.

До практичних рекомендацій можна віднести впровадження психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції,

підвищення самоефективності та формування внутрішньої мотивації. Важливим є також створення підтримувального освітнього середовища, яке сприятиме задоволенню базових психологічних потреб студентів у автономії, компетентності та пов'язаності.

Окрему увагу слід приділити індивідуальній психологічній підтримці студентів із високим рівнем вигоряння, що дозволить запобігти розвитку більш глибоких психоемоційних порушень та підвищити ефективність навчальної діяльності.

Разом із тим, проведене дослідження має певні обмеження, які необхідно враховувати при інтерпретації результатів. По– перше, вибірка дослідження є відносно невеликою (50 осіб), що може обмежувати можливість узагальнення результатів на ширшу популяцію студентів. По– друге, дослідження має поперечний характер, що не дозволяє встановити причинно– наслідкові зв'язки між змінними.

Крім того, використання методів самооцінки може супроводжуватися впливом суб'єктивних факторів, зокрема соціальної бажаності відповідей. Також варто враховувати вплив зовнішніх чинників, таких як освітнє середовище, соціально– економічні умови та індивідуальні особливості студентів, які не були повною мірою враховані у даному дослідженні.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні механізмів взаємозв'язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією студентів із залученням ширшого кола психологічних змінних, зокрема рівня тривожності, стресостійкості, особистісних рис та особливостей саморегуляції. Доцільним є також використання більш різноманітного методичного інструментарію, включаючи якісні методи дослідження (інтерв'ю, напівструктуровані бесіди), що дозволить глибше розкрити суб'єктивний досвід студентів.

Крім того, перспективним напрямом є проведення лонгітюдних досліджень, які дадуть змогу простежити динаміку змін емоційного вигоряння та навчальної мотивації упродовж навчання у закладі вищої

освіти. Практичне значення подальших досліджень пов’язане з розробленням психолого-педагогічних програм профілактики емоційного вигоряння, спрямованих на підтримку внутрішньої мотивації студентів, розвиток їхньої самоефективності та формування стійких смисложиттєвих орієнтацій.

Отже, результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про наявність взаємозв’язку між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією студентів, а також підкреслюють необхідність подальшого вивчення даної проблеми з урахуванням більш широкого спектра психологічних чинників.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі бакалаврської роботи було здійснено аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів. Отримані дані дозволили виявити особливості прояву емоційного вигоряння, структуру мотиваційної сфери та характер взаємозв’язків між досліджуваними психологічними показниками.

Встановлено, що для більшості студентів характерний середній рівень емоційного вигоряння за всіма його компонентами, при цьому найбільш вираженим є емоційне виснаження як центральний елемент синдрому. Виявлено також наявність групи студентів із високими показниками вигоряння, що свідчить про актуальність проблеми психоемоційного виснаження у сучасному освітньому середовищі.

Аналіз мотиваційної сфери показав, що у студентів переважає середній рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також помірний рівень самоефективності та смисложиттєвих орієнтацій. Водночас наявність амотивації у частини респондентів вказує на ризик зниження навчальної залученості та втрати особистісного сенсу навчальної діяльності.

Результати кореляційного аналізу засвідчили наявність негативного зв’язку між показниками емоційного вигоряння та внутрішньою мотивацією студентів, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження. Водночас сила

виявлених зв’язків є помірною, що свідчить про багатофакторний характер взаємодії досліджуваних явищ.

Отже, отримані результати підтверджують, що емоційне вигоряння виступає важливим психологічним чинником, який впливає на мотиваційну сферу студентів, зокрема на рівень їх внутрішньої залученості до навчальної діяльності, що обґрунтовує необхідність розроблення заходів щодо його профілактики та подолання.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження особливостей впливу емоційного вигоряння на навчальну мотивацію студентів. У процесі дослідження було досягнуто поставленої мети та виконано всі визначені завдання, що дозволяє сформулювати узагальнені наукові висновки.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що емоційне вигоряння є складним багатокомпонентним психологічним феноменом, який формується в умовах тривалого психоемоційного напруження та дефіциту особистісних ресурсів. У структурі вигоряння виокремлено три ключові компоненти: емоційне виснаження, цинізм (деперсоналізацію) та редукцію особистісних досягнень. Доведено, що у студентському середовищі цей синдром набуває специфічних проявів, пов’язаних із навчальною діяльністю, зокрема втратою інтересу до навчання, зниженням академічної залученості та сумнівами у власній компетентності.

Навчальна мотивація розглядається як інтегративна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість освітньої діяльності. Встановлено, що її структура включає внутрішню мотивацію, зовнішню регуляцію та амотивацію, а також когнітивні та емоційні компоненти. Теоретичний аналіз сучасних концепцій (теорії самодетермінації, очікувань і цінності, самоефективності) дозволив обґрунтувати ключову роль внутрішніх психологічних чинників у підтримці мотиваційної активності студентів.

Особливу увагу в роботі приділено смисложиттєвим орієнтаціям як важливому компоненту мотиваційної сфери особистості. Встановлено, що наявність життєвих цілей, відчуття осмисленості життя та суб’єктивного контролю виступають внутрішніми детермінантами активності та залученості у навчальну діяльність. Зниження рівня смисложиттєвих

орієнтацій пов’язується з формуванням амотивації та втратою інтересу до освітнього процесу.

На основі узагальнення наукових підходів доведено, що між емоційним вигоранням та навчальною мотивацією існує системний взаємозв’язок, який реалізується через низку психологічних механізмів. Зокрема, емоційне виснаження призводить до зниження енергетичного потенціалу особистості, що унеможливлює підтримку внутрішньої мотивації; цинізм сприяє знеціненню навчальної діяльності та втраті її особистісного сенсу; редукція особистісних досягнень зумовлює зниження самоефективності та віри у власні можливості. У цьому контексті смисложиттєві орієнтації виступають важливою ланкою, що опосередковує вплив вигоряння на мотиваційну сферу.

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці студентів закладу вищої освіти (n = 50), дозволило отримати конкретні дані щодо рівня емоційного вигоряння, особливостей навчальної мотивації, рівня самоефективності та смисложиттєвих орієнтацій.

У ході аналізу встановлено, що у значної частини респондентів спостерігається середній рівень емоційного вигоряння, що свідчить про наявність тенденцій до емоційного виснаження в умовах сучасного освітнього середовища. Найбільш вираженим компонентом вигоряння виступає емоційне виснаження, що узгоджується з результатами сучасних досліджень.

Дослідження навчальної мотивації показало, що у студентів домінує поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, проте виявлено також групу респондентів із підвищеним рівнем амотивації, що свідчить про зниження смислової залученості у навчальну діяльність. Встановлено, що внутрішня мотивація тісно пов’язана з позитивним емоційним станом і відчуттям особистісної ефективності.

Аналіз показників самоефективності продемонстрував, що більшість студентів мають середній рівень віри у власні можливості, однак у частини

респондентів виявлено зниження цього показника, що може виступати фактором ризику розвитку як вигоряння, так і амотивації.

Результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій засвідчили, що рівень осмисленості життя та наявності життєвих цілей у студентів варіюється, причому нижчі показники пов’язані зі зниженням мотиваційної активності та меншою включеністю у навчальний процес.

Кореляційний аналіз дозволив виявити статистично значущі взаємозв’язки між досліджуваними змінними. Зокрема, встановлено негативний зв’язок між рівнем емоційного вигоряння та внутрішньою навчальною мотивацією, що підтверджує висунуту гіпотезу. Водночас виявлено позитивний зв’язок між показниками вигоряння та амотивацією, що свідчить про зростання байдужості до навчальної діяльності у стані виснаження.

Також встановлено, що редукція особистісних досягнень пов’язана зі зниженням рівня самоефективності, що підтверджує роль когнітивних механізмів у трансформації мотиваційної сфери. Показники смисложиттєвих орієнтацій продемонстрували зв’язок із мотивацією: нижчий рівень осмисленості життя та життєвих цілей корелює зі зростанням амотивації та зниженням внутрішньої мотивації.

Таким чином, отримані емпіричні дані підтверджують гіпотезу дослідження та узгоджуються з положеннями сучасних психологічних теорій.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання в діяльності психологічних служб закладів вищої освіти, кураторів академічних груп та викладачів з метою своєчасного виявлення ознак емоційного вигоряння та зниження навчальної мотивації студентів. Результати дослідження можуть бути основою для розроблення програм психологічної підтримки, спрямованих на відновлення ресурсів, розвиток самоефективності та формування смисложиттєвих орієнтацій.

Серед перспективних напрямів практичної роботи доцільно виокремити впровадження тренінгових програм з розвитку стресостійкості, формування навичок саморегуляції, підвищення усвідомленості життєвих цілей, а також створення освітнього середовища, що підтримує автономію, компетентність і соціальну включеність студентів.

Перспективами подальших досліджень є розширення вибірки, використання лонгітюдних дизайнів та поглиблене вивчення ролі смисложиттєвих орієнтацій у системі взаємозв'язків між емоційним вигорянням та навчальною мотивацією. Зокрема, доцільним є дослідження того, яким чином особливості смислової сфери особистості можуть впливати на характер навчальної мотивації студентів, а також виступати фактором, що опосередковано пов'язаний із проявами емоційного вигоряння.

Отже, результати дослідження підтверджують, що емоційне вигоряння виступає значущим психологічним чинником трансформації мотиваційної сфери студентів, знижуючи внутрішню мотивацію, підвищуючи рівень амотивації та впливаючи на когнітивні та смислові аспекти особистості. Це обґрунтовує необхідність системного підходу до профілактики вигоряння та підтримки мотивації у сучасному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамчук О., Копчук-Кашецький О., Зубачик Г. Академічне вигорання серед студентів: роль ранніх дисфункційних схем як фактору вразливості. *Психологічні науки*. 2021. Вип. 9. С. 3–13. DOI : 10.30970/PS.2021.9.1.

2. Бех Н. В. Особливості прояву емоційного вигорання у студентів-психологів : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник В. Вишньовський. Львів, 2024. 97 с.

3. Бойко В. В. Синдром емоційного вигорання: діагностика і профілактика. Київ : Центр навчальної літератури, 2021. 304 с.

4. Бондаренко О. Ф. Психічне здоров’я студентської молоді в умовах воєнного стану. *Психологія і особистість*. 2023. № 2. С. 45–58.

5. Бурлачук Л. Ф. Психологічне благополуччя студентської молоді як чинник профілактики емоційного вигорання. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 11, Вип. 28. С. 14–23.

6. Вишньовський В. В., Бех Н. П. Синдром емоційного вигорання як негативний фактор учбової діяльності в умовах війни. *Актуальні задачі сучасних технологій*. 2024. С. 367–368.

7. Гречаник Н. І. Психологічні предиктори емоційного вигорання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 15. С. 23–31.

8. Гринько Т. В. Особливості навчальної мотивації студентів в умовах стресу. *Вісник Львівського університету.* Серія психологічні науки. 2024. Вип. 20. С. 67–75.

9. Дубровіна І. М. Академічна мотивація студентів в умовах цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 59. С. 102–108.

10. Карамушка Л. М., Малишева Н. М. Психологія професійного вигорання особистості : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2020. 320 с.

11. Карамушка Л. М., Терещенко К. В. Психологічні чинники емоційного вигорання в освітньому середовищі. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 3. С. 5–16.

12. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини : навч. посіб. Одеса : ОДУВС, 2023. 154 с.

13. Ковач Г. Ю. Психологічні особливості прояву емоційного вигорання у студентів в умовах війни. *Психологічний супровід сучасної освітньої діяльності*. 2025. С. 241–242.

14. Кочубей І. О. Емоційна регуляція як чинник профілактики вигорання студентів. *Психологічний журнал*. 2024. Т. 10, № 1. С. 34–42.

15. Корольчук М. С. Стрес і адаптація особистості : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2021. 280 с.

16. Красильник Ю. С., Ротко Н. О. Навчання без виснаження: психологічний погляд. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України*. 2026. С. 274–278.

17. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Психологічні особливості профілактики емоційного вигорання студентів. *Психологія і особистість*. 2024. № 2. С. 22–39.

18. Кузьменко В. М. Умови формування внутрішньої навчальної мотивації студентів. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 4. С. 89–97.

19. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1.

20. Ложкін Г. В. Емоційне виснаження студентської молоді в умовах дистанційного навчання. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 112–120.

21. Максименко С. Д. Психологія особистості: сучасні теоретичні моделі : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 560 с.

22. Маркова А. К. Психологія мотивації навчання : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2020. 256 с.

23. Мельник О. В. Особливості прояву синдрому емоційного вигорання у студентів гуманітарних спеціальностей. *Психологія: реальність і перспективи*. 2024. Вип. 22. С. 67–75.

24. Помиткін Е. О. Мотиваційна сфера особистості студента в умовах сучасної освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2021. Вип. 54. С. 156–166.

25. Савчин М. В. Психологія особистості : підручник. Київ : Академвидав, 2022. 416 с.

26. Савчин М. В., Василенко Л. П. Психологія навчальної діяльності : навч. посіб. Київ : Каравела, 2022. 320 с.

27. Сохань Л. В. Психологія життєвої перспективи молоді в умовах соціальних змін. *Соціальна психологія*. 2020. № 3. С. 15–24.

28. Староста В. І. Особливості навчальної мотивації сучасних студентів. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 1(196). С. 22–25.

29. Тернопільська В. І. Навчальна мотивація студентів закладів вищої освіти: сучасний стан і тенденції. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка.* Серія : Психологія. 2023. № 2. С. 78–86.

30. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості в умовах соціальної нестабільності : монографія. Київ : Імекс-ЛТД, 2021. 240 с.

31. Хижняк А. А., Мирошніченко В. О., Костенко М. П. Вплив стресогенних факторів на психологічний стан студентів в умовах війни. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 3. С. 149–154.

32. Шевченко Л. О. Академічне вигорання студентів: сучасні виклики та шляхи профілактики. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна.* Серія :Психологія. 2024. Вип. 75. С. 41–49.

33. Яценко Т. С. Мотиваційні процеси у юнацькому віці: психологічний аналіз. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 38. С. 120–131.

34. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. Updated ed. New York : Freeman, 2021. 604 p.

35. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2020. 756 p.

36. Dyrbye L. N., West C. P., Sinsky C. A. Burnout among students in higher education: A systematic review. *Academic Medicine*. 2021. Vol. 96, №. 9. P. 1281–1293. DOI : 10.1097/ACM.0000000000004120.

37. Fredrickson B. L. Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2021. Vol. 63. P. 1–53. DOI : 10.1016/bs.aesp.2020.09.001.

38. Hobfoll S. E. Conservation of Resources Theory: Its implication for stress and resilience. *Current Opinion in Psychology*. 2021. Vol. 45. P. 101–106. DOI : 10.1016/j.copsyc.2021.02.002.

39. Lin S. H., Huang Y. C. Academic burnout, self-efficacy, and motivation among university students. *Educational Psychology*. 2024. Vol. 44, № 2. P. 215–230. DOI : 10.1080/01443410.2023.2198456.

40. Madigan D. J., Curran T. Does burnout affect academic motivation? A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. P. 387–420. DOI: 10.1007/s10648-020-09568-1.

41. Maslach C., Leiter M. P. Burnout in the 21st century: An update and outlook. *Annual Review of Psychology*. 2022. Vol. 73. P. 397–422. DOI : 10.1146/annurev-psych-020821-011703.

42. May R. W., Bauer K. N., Fincham F. D. School burnout: Implications for academic performance and motivation. *Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 115, № 3. P. 237–249. DOI : 10.1080/00220671.2022.2039142.

43. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Art. 101860. DOI : 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

44. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School engagement and burnout profiles during higher education studies. *Learning and Individual Differences*. 2020. Vol. 79. Art. 101859. DOI : 10.1016/j.lindif.2020.101859.

45. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Motivation and burnout in students: The role of perceived school context. *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 109. Art. 101820. DOI : 10.1016/j.ijer.2021.101820.

46. Zhang Y., Gan Y., Cham H. Academic burnout and academic motivation: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Art. 1182745. DOI : 10.3389/fpsyg.2023.1182745.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Опитувальник академічного вигоряння Маслач

(Maslach Burnout Inventory – MBI)

Опитувальник емоційного вигоряння Маслач (Maslach Burnout Inventory) є однією з найпоширеніших методик для дослідження синдрому вигоряння. Методика була розроблена американськими дослідниками Крістіною Маслач (Christina Maslach) та Сьюзан Джексон (Susan Jackson).

Методика призначена для вимірювання рівня емоційного вигоряння та дозволяє оцінити три основні компоненти цього феномену:

— емоційне виснаження;

— деперсоналізацію (у студентській версії – цинізм);

— редукцію особистісних досягнень.

Опитувальник містить 22 твердження, які відображають різні аспекти переживань людини у процесі діяльності.

Інструкція для респондентів

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та визначте, як часто ви переживаєте описаний стан під час навчання.

Оберіть один варіант відповіді відповідно до шкали частоти.

Шкала відповідей

Бал	Варіант відповіді
0	Ніколи
1	Дуже рідко
2	Рідко
3	Іноді
4	Часто
5	Дуже часто
6	Щодня

Твердження опитувальника

№	Твердження
1	Я відчуваю емоційне виснаження через навчання.
2	Наприкінці навчального дня я відчуваю себе повністю виснаженим(ою).
3	Я відчуваю втому, коли прокидаюся і думаю про майбутній навчальний день.
4	Я легко розумію почуття інших людей.
5	Я відчуваю, що ставлюся до деяких людей як до безособових об’єктів.
6	Робота з людьми дуже виснажує мене.
7	Я ефективно вирішую проблеми інших людей.
8	Я відчуваю, що вигоряю.
9	Я відчуваю, що своєю діяльністю позитивно впливаю на життя інших людей.
10	Я став(ла) більш байдужим(ою) до людей з того часу, як почав(ла) навчатися.
11	Я боюся, що навчання робить мене емоційно черствим(ою).
12	Я відчуваю себе сповненим(ою) енергії.
13	Я відчуваю фрустрацію через навчання.
14	Мені здається, що я працюю надто багато.
15	Мене не дуже хвилює те, що відбувається з деякими людьми.
16	Робота з людьми викликає у мене сильний стрес.
17	Я легко створюю атмосферу довіри у спілкуванні.
18	Після роботи з людьми я відчуваю піднесення.
19	Я досяг(ла) багато корисного у своїй діяльності.
20	Я відчуваю, що знаходжуся на межі можливостей.
21	У своїй роботі я спокійно справляюся з емоційними проблемами.
22	Мені здається, що люди перекладають на мене свої проблеми.

Обробка результатів

Результати опитувальника обчислюються за трьома шкалами.

Шкала	Номери тверджень
Емоційне виснаження	1,2,3,6,8,13,14,16,20
Деперсоналізація / цинізм	5,10,11,15,22
Редукція особистісних досягнень	4,7,9,12,17,18,19,21

Для кожної шкали підраховується сумарний бал.

Інтерпретація результатів

1. Емоційне виснаження

Рівень	Бал
Низький	0– 16
Середній	17– 26
Високий	27 і більше

Характеризує ступінь емоційної перевтоми, виснаження та втрати енергії внаслідок навчальної діяльності.

2. Деперсоналізація (цинізм)

Рівень	Бал
Низький	0– 6
Середній	7– 12
Високий	13 і більше

Відображає формування дистанційованого або цинічного ставлення до діяльності та людей.

3. Редукція особистісних досягнень

Рівень	Бал
Високий рівень вигоряння	0– 31
Середній	32– 38
Низький рівень вигоряння	39 і більше

Ця шкала відображає рівень задоволеності власною діяльністю та віру у власні професійні можливості.

Загальна інтерпретація

Синдром емоційного вигоряння вважається вираженим за наявності:

— високих показників емоційного виснаження;

— високих показників деперсоналізації;

— низьких показників особистісних досягнень.

Поєднання цих показників свідчить про сформований синдром емоційного вигоряння.

Додаток 2

Шкала академічної мотивації

(Academic Motivation Scale – AMS)

Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) є психодіагностичною методикою, розробленою канадськими дослідниками Робертом Вальєраном (R. Vallerand), Едвардом Десі (E. Deci) та Річардом Раяном (R. Ryan) у межах теорії самодетермінації.

Методика призначена для дослідження типів навчальної мотивації студентів та дозволяє визначити, які саме мотиви лежать в основі навчальної діяльності.

Відповідно до теорії самодетермінації мотивація поділяється на три основні типи:

— внутрішня мотивація;

— зовнішня мотивація;

— амотивація.

Шкала академічної мотивації містить 28 тверджень, які відображають різні причини та мотиви навчання студентів.

Інструкція для респондентів

Прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки воно відповідає вашим причинам навчання у закладі вищої освіти.

Виберіть один варіант відповіді відповідно до запропонованої шкали.

Шкала відповідей

Бал	**Варіант відповіді**
1	Зовсім не відповідає
2	Майже не відповідає
3	Частково відповідає
4	Помірно відповідає
5	Переважно відповідає
6	Майже повністю відповідає
7	Повністю відповідає

Твердження опитувальника

№	Твердження
1	Я навчаюся тому, що отримую задоволення від пізнання нових речей.
2	Я навчаюся, щоб мати хорошу роботу у майбутньому.
3	Я не розумію, навіщо мені потрібно навчатися.
4	Я навчаюся, бо мені подобається дізнаватися нову інформацію.
5	Я навчаюся, щоб довести собі, що здатний(на) успішно навчатися.
6	Я навчаюся, тому що цього очікують мої батьки або близькі.
7	Іноді я не бачу сенсу у продовженні навчання.
8	Я навчаюся, тому що мені цікаво розуміти складні ідеї та концепції.
9	Я навчаюся, щоб отримати диплом.
10	Я не знаю, навіщо я навчаюся.
11	Я навчаюся, бо отримую задоволення від вирішення складних завдань.
12	Я навчаюся, щоб відчувати гордість за свої досягнення.
13	Я навчаюся, щоб уникнути розчарування з боку інших.
14	Я відчуваю, що навчання не має для мене великого значення.
15	Я навчаюся, тому що люблю відкривати нові ідеї.
16	Я навчаюся, щоб отримати престижну професію.
17	Я не впевнений(на), що навчання допоможе мені у майбутньому.
18	Я навчаюся, тому що мені подобається розширювати свої знання.
19	Я навчаюся, щоб відчувати себе успішним(ою).
20	Я навчаюся, бо відчуваю, що повинен(на) це робити.
21	Іноді я відчуваю, що навчання не має сенсу.
22	Я навчаюся, тому що отримую задоволення від самого процесу навчання.
23	Я навчаюся, щоб отримати визнання від інших людей.
24	Я навчаюся, щоб не підвести близьких людей.
25	Я іноді сумніваюся, чи варто продовжувати навчання.
26	Я навчаюся, тому що мені цікаво пізнавати світ.
27	Я навчаюся, щоб досягти високого соціального статусу.
28	Я не бачу зв’язку між навчанням і своїм майбутнім.

Обробка результатів

Твердження опитувальника об’єднуються у три основні шкали.

Тип мотивації	Номери тверджень
Внутрішня мотивація	1,4,8,11,15,18,22,26
Зовнішня мотивація	2,5,6,9,12,13,16,19,20,23,24,27
Амотивація	3,7,10,14,17,21,25,28

Для кожної шкали підраховується сумарний або середній бал.

Додаток 3

Шкала загальної самоефективності

(General Self– Efficacy Scale – GSES)

Шкала загальної самоефективності (General Self– Efficacy Scale, GSES) була розроблена німецькими психологами Ральфом Шварцером (Ralf Schwarzer) та Маттіасом Єрусалемом (Matthias Jerusalem). Методика призначена для вимірювання рівня віри людини у власну здатність успішно долати труднощі та досягати поставлених цілей.

Поняття самоефективності було введене у психологію Альбертом Бандурою і означає переконання особистості у власній здатності організовувати свою діяльність таким чином, щоб досягати бажаних результатів. Шкала загальної самоефективності дозволяє оцінити рівень упевненості людини у власних можливостях, здатність справлятися з проблемами, долати труднощі та зберігати активність у складних життєвих ситуаціях.

Методика широко використовується у психологічних дослідженнях мотивації, особистісної саморегуляції та психологічної адаптації.

Опитувальник містить 10 тверджень, які відображають різні аспекти віри у власні можливості.

Інструкція для респондентів

Прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки воно відповідає вашим переконанням і поведінці.

Оберіть один варіант відповіді відповідно до запропонованої шкали.

Шкала відповідей

Бал	**Варіант відповіді**
1	Зовсім не відповідає мені
2	Швидше не відповідає
3	Швидше відповідає
4	Повністю відповідає мені

Твердження опитувальника

№	Твердження
1	Я завжди можу знайти спосіб вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
2	Якщо хтось чинить мені опір, я можу знайти способи досягти того, чого хочу.
3	Мені легко дотримуватися своїх намірів і досягати поставлених цілей.
4	Я впевнений(а), що можу ефективно справлятися з несподіваними ситуаціями.
5	Завдяки своїй винахідливості я можу впоратися з непередбачуваними труднощами.
6	Я можу вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
7	Я зберігаю спокій, коли стикаюся з труднощами, оскільки можу покладатися на свої здібності.
8	Коли я стикаюся з проблемою, зазвичай можу знайти кілька способів її вирішення.
9	Якщо я потрапляю у складну ситуацію, я зазвичай знаходжу вихід.
10	Я можу впоратися з будь– якою проблемою, якщо достатньо постараюся.

Обробка результатів

Результати обчислюються шляхом підсумовування балів за всіма твердженнями.

Показник	Значення
Мінімальний бал	10
Максимальний бал	40

Інтерпретація результатів

Рівень самоефективності	Сума балів
Низький рівень	10– 20
Середній рівень	21– 30
Високий рівень	31– 40

Додаток 4

Методика смисложиттєвих орієнтацій

(Purpose in Life Test – PIL)

Методика смисложиттєвих орієнтацій (Purpose in Life Test, PIL) була розроблена американськими психологами Джеймсом Крамбо (James Crumbaugh) та Леонардом Махоліком (Leonard Maholick) на основі ідей логотерапії Віктора Франкла.

Методика спрямована на дослідження усвідомлення людиною сенсу власного життя, життєвих цілей та ступеня задоволеності життям. У психологічних дослідженнях вона широко використовується для вивчення ціннісно– смислової сфери особистості, життєвих орієнтацій та рівня психологічної зрілості.

В основі методики лежить припущення, що відчуття сенсу життя є важливим чинником психологічної стабільності, мотивації діяльності та особистісного розвитку.

Методика дозволяє оцінити такі аспекти життєвих орієнтацій особистості:

— наявність життєвих цілей;

— усвідомлення сенсу власного життя;

— задоволеність життям;

— відчуття контролю над власним життям;

— спрямованість на майбутнє.

Опитувальник містить 20 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою.

Інструкція для респондентів

Прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки воно відповідає вашому сприйняттю життя.

Оберіть відповідний бал за шкалою від 1 до 7, де крайні значення відображають протилежні твердження.

Шкала відповідей

Бал	Значення
1	повністю відповідає лівому твердженню
2	переважно відповідає лівому твердженню
3	частково відповідає лівому твердженню
4	важко визначити
5	частково відповідає правому твердженню
6	переважно відповідає правому твердженню
7	повністю відповідає правому твердженню

Твердження опитувальника

№	Твердження
1	Моє життя має чітку мету.
2	Я маю ясне уявлення про свої життєві цілі.
3	Я відчуваю, що моє життя наповнене змістом.
4	Моє життя здається мені цікавим і захопливим.
5	Я задоволений(а) тим, як складається моє життя.
6	Я вважаю, що моє життя має важливе значення.
7	Я відчуваю, що мої щоденні заняття мають сенс.
8	Я бачу перспективу у своєму майбутньому.
9	Я відчуваю, що можу впливати на події свого життя.
10	Мені здається, що моє життя розвивається у правильному напрямі.
11	Я відчуваю, що досягнув(ла) важливих речей у житті.
12	Я відчуваю, що контролюю своє життя.
13	Я маю життєві цілі, до яких прагну.
14	Моє життя здається мені наповненим змістом.
15	Я відчуваю задоволення від свого життя.
16	Я вважаю, що моє життя має чіткий напрям.
17	Я відчуваю, що мої життєві цілі є досяжними.
18	Я відчуваю, що моє життя має значення для інших людей.
19	Я відчуваю відповідальність за своє життя.
20	Я вважаю, що моє життя має глибокий сенс.

Обробка результатів

Обробка результатів здійснюється шляхом підсумовування балів за всіма 20 твердженнями.

Показник	**Значення**
Мінімальний бал	20
Максимальний бал	140

Чим вищий сумарний бал, тим вищий рівень смисложиттєвих орієнтацій.

Інтерпретація результатів

Рівень смисложиттєвих орієнтацій	**Сума балів**
Низький рівень	20– 60
Середній рівень	61– 100
Високий рівень	101– 140

Додаток 5

Результати дослідження рівня емоційного вигоряння студентів за методикою Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI– SS

№	Емоційне виснаження	Цинізм	Редукція досягнень
1	18	10	20
2	22	12	24
3	15	8	18
4	25	15	27
5	19	9	21
6	21	11	23
7	17	7	19
8	26	16	28
9	14	6	17
10	23	13	25
11	20	10	22
12	16	8	18
13	24	14	26
14	13	5	16
15	27	17	29
16	19	9	20
17	21	11	23
18	18	10	21
19	22	12	24
20	16	7	18
21	25	15	27
22	14	6	17
23	23	13	25
24	17	8	19
25	20	10	22

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

Додаток 6

Результати дослідження особливостей академічної мотивації студентів за методикою Academic Motivation Scale (AMS)

№	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація
1	38	34	13
2	25	29	9
3	20	36	20
4	24	25	13
5	38	38	28
6	28	22	15
7	20	36	20
8	24	32	19
9	37	34	15
10	25	30	24
11	23	27	11
12	25	33	22
13	40	35	29
14	34	15	17
15	26	21	30
16	30	16	15
17	30	25	16
18	37	19	30
19	28	32	10
20	29	21	18
21	28	20	20
22	26	25	24
23	19	15	32
24	35	35	13

25	33	18	27
26	26	29	12
27	38	22	27
28	26	32	8
29	23	21	23
30	23	21	13
31	24	19	22
32	34	38	16
33	36	28	10
34	31	18	20
35	27	24	25
36	18	32	21
37	26	21	8
38	33	27	20
39	35	32	23
40	32	32	12
41	24	18	12
42	38	15	17
43	38	19	10
44	20	31	24
45	30	26	28
46	24	31	27
47	21	15	18
48	32	20	12
49	40	18	8
50	27	24	16

Додаток 7

Результати дослідження рівня загальної самоефективності студентів за методикою General Self– Efficacy Scale (GSES)

№	Загальна самоефективність
1	29
2	32
3	29
4	35
5	33
6	25
7	18
8	21
9	31
10	30
11	20
12	27
13	18
14	20
15	21
16	36
17	31
18	31
19	31
20	20
21	25
22	27
23	33
24	22
25	26

26	35
27	30
28	14
29	18
30	18
31	27
32	25
33	27
34	32
35	31
36	37
37	36
38	24
39	35
40	34
41	25
42	13
43	19
44	32
45	31
46	32
47	18
48	25
49	29
50	23

Додаток 8

Результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій студентів за методикою Purpose in Life Test (PIL)

№	Цілі життя	Процес життя	Локус контролю життя
1	84	113	109
2	61	100	84
3	76	85	103
4	73	55	100
5	107	113	104
6	92	111	109
7	72	94	104
8	82	81	51
9	83	57	96
10	74	111	85
11	104	91	101
12	99	64	69
13	69	84	59
14	69	107	64
15	100	87	62
16	88	111	81
17	69	80	86
18	59	92	93
19	96	102	84
20	63	74	103
21	103	76	61
22	78	68	92
23	86	95	65
24	50	105	74
25	97	62	101

26	87	98	65
27	80	100	62
28	89	79	94
29	112	71	57
30	55	65	81
31	110	63	96
32	64	96	95
33	77	83	56
34	60	80	110
35	67	60	67
36	54	107	102
37	76	94	90
38	71	57	74
39	108	76	92
40	83	86	95
41	101	115	97
42	62	95	93
43	74	106	101
44	97	105	100
45	114	58	64
46	99	82	54
47	96	82	110
48	102	119	94
49	111	112	90
50	67	58	89