

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
Факультет охорони здоров'я, соціальної роботи і психології
Кафедра психології і педагогіки

Кваліфікаційна робота
Освітній ступінь – бакалавр
на тему :
**ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКИХ
ГРУПАХ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ МОЛОДІ**

Виконала студентка ФОЗСРП
Спеціальності «Психологія»
Столярчук Марія Олександрівна

Науковий керівник –
кандидат філософських наук, професор
А. М. Гірник

АНОТАЦІЯ

Столярчук М. О. Вплив міжособистісних конфліктів у студентських групах на емоційне вигорання молоді

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю 053 — Психологія — Національний університет «Києво-Могилянська Академія», 2026.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження взаємозв'язку між міжособистісними конфліктами у студентських групах та рівнем емоційного вигорання молоді. Проведено огляд теоретичних підходів до психологічних особливостей студентського віку, природи та динаміки міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, а також сучасних підходів до розуміння феномену емоційного вигорання. Описано специфіку взаємодії в академічних групах, класифіковано причини та стратегії поведінки у конфліктах, охарактеризовано трифакторну модель К. Масlach (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень).

Емпірично досліджено рівень особистісної конфліктності, домінуючі стратегії поведінки у конфлікті та показники емоційного вигорання серед 50 студентів Національного університету «Києво-Могилянська Академія». За результатами дослідження встановлено, що 62% студентів оцінюють середовище своєї групи як високо конфліктогенне, 48% мають високий рівень емоційного виснаження, 36% — підвищений цинізм (деперсоналізацію), 40% — виражену редукцію навчальних досягнень. Серед стратегій поведінки у конфлікті домінують деструктивні патерни: суперництво (32% — високий рівень) та уникнення (26% — високий рівень), тоді як співробітництво залишається малодоступним (лише 8% мають його як домінуючу стратегію). Встановлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем особистісної конфліктності та емоційним виснаженням ($r = 0,542$), між стратегією суперництва та загальним вигоранням ($r = 0,485$) і редукцією досягнень ($r = 0,412$), між стратегією уникнення та деперсоналізації ($r = 0,431$). Визначено

обернений зв'язок між стратегією співробітництва та рівнем вигорання ($r = -0,412$), що доводить роль конструктивної взаємодії, як захисного механізму. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження розроблено тренінгову програму «Конфліктологічна стійкість студентка» (5 занять по 90 хвилин), спрямовану на формування навичок асертивної комунікації, емпатійного слухання та психологічної саморегуляції з метою профілактики емоційного вигорання студентської молоді.

Ключові слова: емоційне вигорання, міжособистісний конфлікт, студентська група, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція навчальних досягнень, стратегії поведінки у конфлікті, суперництво, уникнення, співробітництво, конфліктологічна компетентність, академічний стрес, соціальна підтримка, психологічна профілактика.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	9
1.1. Психологічні особливості студентського віку та специфіка взаємодії у студентських групах.....	9
1.2. Міжособистісні конфлікти: сутність, причини виникнення та динаміка у молодіжному середовищі.....	15
1.3. Феномен емоційного вигорання: симптоматика, стадії та чинники розвитку під час навчання у ЗВО.....	24
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	31
Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ.....	34
2.1. Організація, етапи та методи дослідження	34
2.2. Аналіз результатів дослідження рівня емоційного вигорання та стратегій поведінки у конфлікті серед студентів	39
2.3. Дослідження впливу міжособистісних конфліктів на емоційне вигорання молоді.....	46
<i>Висновки до другого розділу</i>	51
Розділ 3. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	53
3.1. Обґрунтування та принципи побудови тренінгової програми для студентів	53
3.2. Зміст програми з оптимізації міжособистісної взаємодії та зниження ризиків емоційного вигорання	58
<i>Висновки до третього розділу</i>	64
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Зумовлена тим, що проблема міжособистісних конфліктів та емоційного вигорання студентської молоді набуває дедалі більшої наукової та соціальної значущості в умовах сучасної реальності. Заклади вищої освіти є не лише осередками фахової підготовки, а й середовищем інтенсивного міжособистісного спілкування, де молода особистість щодня стикається з конкурентною боротьбою за статус, тиском групи, ціннісними суперечностями та академічними навантаженнями. Поєднання цих факторів перетворює студентський вік на один із найбільш стресогенних і психологічно вразливих етапів людського розвитку.

Сучасна наука психологія фіксує тривожну тенденцію: рівень емоційного вигорання серед студентської молоді невпинно зростає і сягає масштабів, що дозволяють кваліфікувати це явище як системну проблему вищої освіти. Опираючись на інформацію зарубіжних досліджень [26; 28; 31], від третини до половини студентів виявляють клінічно значущі симптоми емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції навчальних досягнень. В Україні ця проблема набуває додаткової гостроти в умовах війни: хронічний соціальний стрес, вимушена міграція родин, екзистенційна тривога та дезорганізація освітнього процесу катастрофічно виснажують психоемоційні ресурси молоді, багаторазово прискорюючи розвиток вигорання в юнацькому віці.

У вітчизняній психологічній науці проблема стресу та емоційного вигорання студентської молоді не залишається поза увагою дослідників. Зокрема, загальні психологічні особливості та чинники емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти ґрунтовно розглядалися у працях Т. Ковалькової [1], В. Костенецького [2], Р. Миронова [3] та Є. Коваленко [4]. Останнім часом з'явилася низка актуальних розвідок, присвячених специфіці студентського вигорання в умовах макросоціальних криз, зокрема під впливом воєнних стресорів [5]. Окремі аспекти міжособистісної взаємодії та конфліктності в академічних групах висвітлено в роботах А. Лагути [14] та О.

Юрчук [16].

Водночас, незважаючи на наявний масив наукових напрацювань, більшість вітчизняних авторів зосереджують увагу переважно на організаційно-академічних (навчальне навантаження, екзаменаційні сесії) або макросоціальних чинниках стресу. Натомість питання про те, як саме деструктивні міжособистісні конфлікти та вибір неефективних стратегій їх вирішення всередині студентської групи впливають на формування синдрому емоційного вигорання, залишається недостатньо емпірично розкритим на українській вибірці.

Відсутність комплексних досліджень, які б поєднували аналіз конфліктологічної компетентності молоді з показниками їхнього емоційного виснаження, суттєво обмежує можливості розробки цілеспрямованих психопрофілактичних і корекційних програм. Таким чином, теоретична недостатність вивченості саме цього аспекту проблеми та її висока практична значущість для збереження психологічного здоров'я студентської молоді зумовлюють актуальність цього дослідження.

Метою дипломної роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення взаємозв'язку між міжособистісними конфліктами і рівнем емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти, а також визначення психологічних умов, які сприяють запобіганню деструктивним наслідкам конфліктної взаємодії у студентських групах.

Для досягнення мети передбачено виконання таких дослідницьких завдань:

1. здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблем соціально-психологічних особливостей студентського віку, природи та динаміки міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, а також сучасних підходів до розуміння феномену емоційного вигорання студентів;
2. емпірично встановити характер і ступінь взаємозв'язку між рівнем конфліктності у студентській групі, переважаючими стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях та рівнем вираженості компонентів синдрому

емоційного вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції навчальних досягнень);

3. на основі отриманих теоретичних та емпіричних даних розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо психологічної профілактики емоційного вигорання студентів.

Об'єктом дослідження є психологічне благополуччя та міжособистісна взаємодія студентів закладів вищої освіти.

Предметом дослідження є взаємозв'язок між характером міжособистісних конфліктів у студентській академічній групі та рівнем розвитку синдрому емоційного вигорання (його компонентами: емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією навчальних досягнень) у студентів закладів вищої освіти.

Гіпотезу дослідження склали припущення про те, що існує прямий взаємозв'язок між рівнем міжособистісної конфліктності у студентській групі та розвитком емоційного вигорання. Зокрема, вибір студентами деструктивних стратегій поведінки у конфлікті (суперництва та уникнення) посилює симптоми емоційного виснаження та деперсоналізації.

Емпірична база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося протягом лютого-березня 2026 року. До участі в опитуванні було залучено 50 студентів Національного університету "Києво-Могилянська академія".

Апробація результатів дослідження. Матеріали роботи пройшли апробацію на XXII Міжнародній науково-практичній конференції "Конфліктологічна експертиза: теорія і методика". Опубліковані тези "Психологічні аспекти експертизи збройних конфліктів".

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (50 найменувань) та 4 додатків. Загальний обсяг роботи становить 79 сторінок.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Психологічні особливості студентського віку та специфіка взаємодії у студентських групах

Поняття "студентський вік" активно використовується у віковій, педагогічній та соціальній психології, проте його розуміння не можна назвати абсолютно однозначним. У психологічній науці проблемі психологічних особливостей студентства як специфічної соціальної групи присвятили свої наукові праці багато вітчизняних та зарубіжних дослідників [11, с. 14].

Узагальнено, студентський вік - це період індивідуального розвитку людини, що хронологічно охоплює межі від 17 до 22-23 років і збігається з етапом пізньої юності та переходом до ранньої дорослості. Цей етап характеризується багатогранністю, що передбачає завершення біологічного дозрівання та інтенсивний соціальний розвиток особистості, реалізація якого залежить від виборів та рішень самої молодшої людини [8, с. 45].

Серед основних концептуальних підходів до розуміння психологічних особливостей студентства виділяють системний підхід, який акцентує увагу на зміні соціальної ситуації розвитку. На думку С. Діхтяренка та Я. Ременюк, головними психологічними новоутвореннями цього періоду є становлення відносної самостійності, формування соціальної зрілості, інтенсивний розвиток самосвідомості та усвідомлення свого місця в суспільстві [8, с. 48].

Соціальна зрілість у студентські роки проявляється через здатність брати на себе відповідальність за власні вчинки, планувати своє майбутнє та вибудовувати довгострокові життєві стратегії. Відбувається активний пошук сенсу життя, переоцінка цінностей, засвоєних у дитинстві, та формування власної, автономної системи ціннісних орієнтацій. Студент починає

сприймати себе як повноправного суб'єкта суспільних відносин, що вимагає від нього здатності до самодетермінації [9, с. 112].

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що перехід від шкільного до університетського навчання вимагає від молодшої людини принципово нового рівня саморегуляції. Згідно з поглядами Т. Дерекі та співавторів, студентський вік характеризується досягненням найвищого рівня розвитку вищих психічних функцій: довільної пам'яті, концентрації уваги, цілеспрямованого сприймання. Дослідники підкреслюють, що саме в цей час формуються складні аналітико-синтетичні здібності, логічне та абстрактне мислення, які є критично важливими для засвоєння професійних знань [10, с. 22].

Мислення студента стає більш самостійним, критичним і гнучким. Навчальна діяльність у закладі вищої освіти вимагає значної частки самостійної науково-дослідної роботи. Це стимулює розвиток інтелектуальної зрілості, проте водночас створює додаткове когнітивне навантаження, яке, за умови недостатньої сформованості навичок тайм-менеджменту, виступає потужним фактором стресу [10, с. 25].

С. Єфіменко, в свою чергу, наголошує на важливості емоційної сфери студентів, яка відрізняється високою інтенсивністю переживань, нестабільністю та підвищеною вразливістю. Дослідниця відзначає високе значення академічних успіхів чи невдач, які безпосередньо впливають на самооцінку студента, його статус у групі та мотивацію до подальшої діяльності [11, с. 56].

Студентське життя органічно об'єднує навчальні, соціальні та побутові виклики. До специфічних стресогенних факторів цього віку належать: інформаційне перевантаження, необхідність адаптації до нових умов проживання, жорсткі вимоги екзаменаційних сесій, необхідність поєднувати навчання з трудовою діяльністю. Усе це створює хронічне емоційне напруження, яке вимагає від молодшої людини розвинених навичок емоційної саморегуляції [8, с. 51].

Ключову роль у процесі соціалізації, емоційної стабілізації та професійного становлення особистості відіграє студентська академічна група. Вона виступає не лише формальним інституційним об'єднанням для здобуття вищої освіти, але й потужним мікросередовищем. Як зазначається у психологічних дослідженнях, саме в академічній групі молода людина проходить складні етапи соціальної адаптації, індивідуалізації та подальшої інтеграції[9, с. 115].

О. Юрчук на основі аналізу психологічних досліджень створила перелік основних характеристик міжособистісних взаємовідносин студентської молоді. Вона наголошує на дуалістичній природі студентської групи, де паралельно існують дві системи відносин: формальна (ділова, академічна) та неформальна (емоційно-психологічна). Успішність функціонування студента залежить від його здатності адаптуватися до обох систем[16, с. 34].

Студентська група у своєму розвитку проходить кілька закономірних стадій, кожна з яких має свою специфіку міжособистісної взаємодії. Перша стадія - первинна адаптація (номінальна група), яка характерна для студентів першого курсу. На цьому етапі переважає формальне спілкування, високий рівень тривожності, орієнтація на зовнішні правила та авторитет викладачів [16, с. 38].

Друга стадія - диференціація, яка зазвичай припадає на другий та третій курси навчання. На цьому етапі міжособистісна взаємодія стає найбільш інтенсивною і, водночас, найбільш конфліктогенною. Відбувається структурування неформальної системи відносин: виділяються лідери, формуються мікрогрупи за інтересами, з'являються аутсайтери. Здійснюється активний розподіл групових ролей, боротьба за статус, відстоювання власних психологічних кордонів та інтересів[9, с. 118].

Третя стадія - інтеграція та згуртованість, що характерна для старших курсів. Група перетворюється на колектив із спільними цінностями, високим рівнем взаємопідтримки та емоційної близькості. Напруга знижується, а міжособистісні зв'язки набувають стійкого характеру [16, с. 41].

Специфіка взаємодії у студентських групах багато в чому зумовлена високою потребою юнаків у спілкуванні з однолітками (афіліації) та гострим прагненням до самоствердження. Н. Хотинська та співавтори зауважують, що міжособистісні взаємини в пізній юності стають більш вибірковими, глибокими та емоційно насиченими. Студентам надзвичайно важливо не лише належати до певної референтної групи, але й займати в ній значущу, авторитетну позицію[12, с. 88].

У психологічній науці прагнення до визнання часто розглядається як підґрунтя для статусних змагань, прихованої або відкритої конкуренції. Успішність у міжособистісних стосунках розглядається студентами як один із головних критеріїв власної успішності загалом, що робить їх особливо чутливими до критики, несхвалення або соціального відкидання з боку одногрупників [12, с. 91].

Проблематика ровесницьких стосунків (peer relations) у період переходу до дорослості докладно вивчалася зарубіжними науковцями. Доведено, що вплив однолітків у цей час носить глибоко амбівалентний характер: він може як потужно стимулювати особистісний та академічний розвиток, так і створювати додаткове психологічне напруження та провокувати дезадаптацію [42, с. 115].

З одного боку, студентська група виконує найважливішу функцію соціальної підтримки. Якість дружніх та приятельських стосунків у групі прямо корелює з рівнем академічної, соціальної та емоційної адаптації студентів до умов закладу вищої освіти. Студенти, які успішно інтегруються в групу, відчують безумовне прийняття та мають міцні соціальні зв'язки, демонструють значно нижчий рівень психологічного дистресу та вищу академічну успішність[43, с. 24].

З іншого боку, сучасні емпіричні дослідження підтверджують, що особистісні риси, цінності та поведінкові патерни одногрупників безпосередньо впливають на розвиток особистості самого студента через механізми соціального наслідування, ідентифікації та конформності [44, с. 12].

Перебуваючи в тісному контакті протягом кількох років, студенти несвідомо переймають один від одного певні звички, ставлення до навчання, способи проведення дозвілля та стилі реагування на конфліктні ситуації.

Окремим і надзвичайно важливим феноменом студентської взаємодії є тиск однолітків (peer pressure). Університетське середовище створює специфічні умови, де невідповідність груповим нормам або очікуванням більшості може призводити до соціальної ізоляції. Страх бути відкинутим групою змушує багатьох молодих людей адаптувати свою поведінку, іноді всупереч власним переконанням, моральним принципам та цінностям[45, с. 8].

Тиск однолітків може проявлятися у різних сферах життєдіяльності: від вибору стилю поведінки до академічної доброчесності. Постійне перебування в ситуації групового тиску вимагає від студента значних психологічних ресурсів для збереження власної ідентичності та відстоювання особистих кордонів, що призводить до перманентної емоційної втоми[40, с. 19].

Окрім того, специфіка юнацького віку зумовлює підвищену категоричність суджень, максималізм та певну нетерпимість до чужих недоліків чи відмінностей. Студенти схильні ідеалізувати свої очікування від оточуючих, вимагати абсолютної щирості у дружбі та гостро реагувати на найменші розбіжності в поглядах. У поєднанні з недостатнім життєвим досвідом та частою несформованістю навичок конструктивного вирішення суперечок, це створює надзвичайно сприятливий ґрунт для виникнення конфліктних ситуацій [12, с. 95].

Важливою характеристикою взаємодії у студентських групах є також гендерний аспект. Дослідження Т. Дерекі та співавторів показують, що стиль спілкування, способи вирішення проблем та реакція на стрес у юнаків та дівчат мають суттєві відмінності [10, с. 41]. Дівчата, як правило, більш орієнтовані на міжособистісні стосунки, емоційну підтримку та кооперацію. Проте вони більш схильні до глибокого внутрішнього переживання міжособистісних конфліктів та використання прихованої (реляційної) агресії. Юнаки, навпаки, частіше орієнтовані на статус, незалежність та інструментальне вирішення

завдань, а їхні конфлікти частіше носять відкритий, прямий характер [10, с. 43].

Отже, на основі теоретичного аналізу можна стверджувати, що студентська група є складним, багатовимірним соціально-психологічним утворенням, у якому нерозривно переплітаються процеси професійного навчання, особистісного становлення та інтенсивного міжособистісного спілкування. З одного боку, взаємодія з однолітками задовольняє базові потреби юнацького віку в афіліації, визнанні та емоційній підтримці, сприяючи успішній соціалізації та збереженню ментального здоров'я [40, с. 22].

З іншого боку, висока емоційність, прагнення до лідерства, конкуренція за статус, вплив групового тиску та юнацький максималізм створюють надзвичайно напружене комунікативне середовище. Зіткнення різних ціннісних орієнтацій, амбіцій, характерів та інтересів в умовах постійної спільної навчальної діяльності неминуче призводить до виникнення суперечностей.

Міжособистісні конфлікти є природною і невід'ємною частиною групової динаміки, необхідною для розвитку групи. Проте за умови деструктивного перебігу, невміння знаходити компроміси та ескалації напруги, такі конфлікти стають потужним соціальним стресором [46, с. 11]. Вони руйнують психологічний клімат у групі, знижують рівень психологічної безпеки, викликають почуття тривоги, фрустрації та самотності, що, зрештою, виступає одним із ключових факторів ризику розвитку синдрому емоційного вигорання у студентської молоді. Саме тому глибоке розуміння природи, причин виникнення та механізмів міжособистісних конфліктів у студентському середовищі є необхідною передумовою для подальшого дослідження феномену емоційного вигорання.

1.2. Міжособистісні конфлікти: сутність, причини виникнення та динаміка у молодіжному середовищі

Проблема міжособистісних конфліктів є однією з ключових у сучасній соціальній та віковій психології. Аналіз наукової літератури свідчить, що феномен конфлікту має складну, багатовимірну природу і розглядається дослідниками з різних методологічних позицій. Узагальнено, міжособистісний конфлікт у малих соціальних групах визначається як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів опонентів, що супроводжується гострими емоційними переживаннями та негативним ставленням сторін одна до одної [15, с. 42].

О. Раєвська у своєму дослідженні зазначає, що конфлікт є невід'ємним атрибутом будь-якої соціальної взаємодії. Авторка розглядає конфлікт як процес розвитку і вирішення суперечностей, що виникають між людьми в процесі спільної діяльності. Згідно з її підходом, міжособистісний конфлікт завжди містить об'єктивну (реальна суперечність інтересів) та суб'єктивну (індивідуальне сприйняття ситуації як конфліктної) складові [17, с. 56].

Специфіка студентського середовища накладає особливий відбиток на сутність та перебіг міжособистісних конфліктів. О. Рудницький, аналізуючи сутність психологічного конфлікту в студентському середовищі, наголошує, що такі конфлікти найчастіше розгортаються на тлі інтенсивного процесу соціалізації та професійного становлення особистості. Психологічний конфлікт у студентській групі визначається як гостре зіткнення індивідуальних прагнень, ціннісних орієнтацій та статусних домагань молодих людей, яке виникає в умовах їхньої спільної навчальної та позанавчальної діяльності [13, с. 14].

Порівнюючи підходи О. Раєвської та О. Рудницького, можна відзначити суттєву різницю у фокусі їхньої дослідницької уваги. Якщо О. Раєвська розглядає конфлікт через призму загальнотеоретичної структури (наявність об'єктивної суперечності та суб'єктивного сприйняття у будь-якій спільній

діяльності), то О. Рудницький звужує фокус безпосередньо до специфіки юнацького віку, наголошуючи на ціннісно-статусній природі зіткнень. Наша авторська позиція полягає в тому, що ці підходи не суперечать, а логічно доповнюють один одного: загальні механізми конфлікту набувають специфічного забарвлення в умовах закладу вищої освіти. З огляду на це, робочим визначенням міжособистісного конфлікту для нашого дослідження слугуватиме таке: це процес гострого зіткнення індивідуальних прагнень, цінностей та статусних домагань студентів (за О. Рудницьким), що базується на суб'єктивному сприйнятті реальних чи уявних суперечностей у процесі спільної навчальної діяльності (за О. Раєвською) та супроводжується негативними емоційними переживаннями, які виснажують психіку.

А. Лагута у своєму дослідженні психологічних особливостей міжособистісних конфліктів у студентському середовищі виділяє їхню специфічну рису - високу емоційну насиченість. Оскільки для юнацького віку характерний максималізм та підвищена чутливість до оцінок оточуючих, навіть незначні розбіжності в поглядах можуть швидко ескалювати у відкрите протистояння. Крім того, студентські конфлікти часто мають латентний (прихований) характер, що проявляється у формі інтриг, пліток або соціального ігнорування[14, с. 28].

У психологічній науці загальноприйнятим є положення про амбівалентну природу конфлікту. З одного боку, конфлікт виконує конструктивні функції: він сприяє розрядці психологічної напруги, виявленню та вирішенню існуючих проблем, стимулює розвиток групи та згуртування її членів навколо спільних норм. З іншого боку, деструктивні конфлікти призводять до погіршення соціально-психологічного клімату, руйнування міжособистісних зв'язків, зниження академічної успішності та погіршення психоемоційного стану учасників[17, с. 61].

О. Юрчук, досліджуючи особливості міжособистісних взаємовідносин студентської молоді, зазначає, що деструктивні конфлікти в академічній групі порушують базову потребу юнаків у безпеці та приналежності. Якщо студент

стає об'єктом систематичного відкидання або втягується у тривале протистояння з одногрупниками, це призводить до глибокої психологічної дезадаптації [16, с. 45].

Поділяючи погляди згаданих дослідників щодо амбівалентної природи конфлікту, ми вважаємо за необхідне висловити власну позицію: у контексті вивчення проблеми емоційного вигорання найбільшу загрозу становить саме неможливість студентів перевести конфлікт у конструктивне русло. На нашу думку, не так сам факт наявності суперечки (яка є природною для групи), як тривале перебування у стані латентного або відкритого деструктивного протистояння руйнує психологічний імунітет юнацтва. Відповідно, фокус нашого дослідження зосереджений саме на деструктивних наслідках міжособистісних зіткнень.

Проблематика негативних ефектів ровесницьких стосунків (peer relations) активно вивчається зарубіжними науковцями. Дослідження підтверджують, що міжособистісні конфлікти в підлітковому та юнацькому віці є одним із найпотужніших джерел соціального стресу. Постійне перебування у ворожому або конкурентному середовищі однолітків провокує розвиток депресивних симптомів, підвищеної тривожності та зниження самооцінки[42, с. 118].

Більше того, зарубіжні вчені виокремлюють інтерперсональний стрес (interpersonal stress) як специфічний вид стресу, який виникає внаслідок порушення міжособистісної взаємодії. Доведено, що хронічний інтерперсональний стрес, спричинений конфліктами з однолітками, має прямий вплив на академічне та емоційне вигорання студентів, оскільки виснажує їхні когнітивні та емоційні ресурси[34, с. 12].

Для глибокого розуміння природи міжособистісних конфліктів у студентському середовищі необхідно детально проаналізувати причини їх виникнення. Аналіз наукової літератури дозволяє класифікувати ці причини на кілька взаємопов'язаних груп: об'єктивні (організаційні) та суб'єктивні (психологічні)[15, с. 47].

До об'єктивних причин виникнення конфліктів у студентських групах А. Лагута відносить фактори, пов'язані з організацією навчального процесу та побуту. Серед них виділяють:

1. високе навчальне навантаження та жорсткі вимоги до успішності, що створюють загальний фон нервової напруги;
2. обмеженість ресурсів (наприклад, конкуренція за бюджетні місця, стипендії, увагу викладачів);
3. побутові проблеми (особливо актуальні для студентів, які проживають у гуртожитках, де конфлікти виникають через порушення особистого простору та недотримання правил спільного проживання)[14, с. 32].

Проте, як зазначає О. Рудницький, вирішальну роль у виникненні міжособистісних конфліктів відіграють саме суб'єктивні, психологічні причини. Вони пов'язані з індивідуально-типологічними особливостями студентів, їхнім життєвим досвідом та рівнем комунікативної культури [13, с. 18].

На основі узагальнення теоретичних підходів до вивчення конфліктів у малих соціальних групах, можна виокремити такі основні психологічні детермінанти студентських конфліктів:

1. Розбіжність ціннісних орієнтацій та морально-етичних установок. Студентська група об'єднує молодих людей з різним вихованням, соціальним статусом та світоглядом. Зіткнення різних поглядів на життя, навчання, норми поведінки неминуче провокує суперечки [15, с. 51].
2. Боротьба за лідерство та статус у групі. О. Юрчук наголошує, що прагнення до самоствердження є провідним мотивом юнацького віку. Конкуренція за авторитет серед однолітків, намагання довести свою вищість або захистити свій статус часто набувають форми жорсткого міжособистісного протистояння [16, с. 49].
3. Несумісність характерів та темпераментів. Відмінності у швидкості реакцій, емоційній експресивності та стилях спілкування можуть

викликати взаємне роздратування та антипатію між членами академічної групи[15, с. 53].

Оцінюючи співвідношення об'єктивних (організаційно-побутових) та суб'єктивних (психологічних) чинників конфліктності, ми схилиємося до думки, що об'єктивні умови виступають лише тлом або каталізатором напруги. Вирішальним тригером міжособистісних конфліктів, на наш погляд, є саме суб'єктивна неготовність молоді до прийняття інакшості іншого, юнацький максималізм та дефіцит емоційного інтелекту. Це підтверджує думку про те, що робота з профілактики конфліктів (а отже, і вигорання) має бути спрямована на внутрішні установки особистості, а не лише на зміну зовнішніх умов навчання.

Зарубіжні дослідження впливу ровесницьких стосунків на психологію юнацтва (*Impact of Peer Relationships on Adolescent Psychology*) також підтверджують, що негативні патерни взаємодії, такі як заздрість, соціальне порівняння та неадекватні експектації (очікування) щодо поведінки інших, є потужними тригерами міжособистісних конфліктів в освітньому середовищі [46, с. 22].

Важливою суб'єктивною причиною конфліктності є також низький рівень конфліктологічної компетентності студентів. О. Раєвська визначає конфліктологічну компетентність як інтегративну якість особистості, що включає здатність розпізнавати конфліктогенні ситуації, керувати власними емоціями та обирати конструктивні стратегії вирішення суперечностей [17, с. 82]. Несформованість цих навичок у молоді призводить до того, що будь-яка дрібна суперечка швидко переростає у деструктивний конфлікт із використанням агресії, образ та взаємних звинувачень.

Зважаючи на багатовимірність феномену міжособистісного конфлікту, окремої уваги потребує аналіз його динаміки та стадій розгортання у студентському середовищі. У психологічній науці динаміка конфлікту розглядається як процес його розвитку під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників. Т. Дзюба у своєму дослідженні психології управління конфліктами

в організації виокремлює закономірні етапи розгортання конфліктної взаємодії, які повною мірою екстраполюються на студентські академічні групи[21, с. 45].

Аналіз літературних джерел дозволяє виділити такі основні стадії динаміки міжособистісного конфлікту:

1. передконфліктна ситуація (латентний період), що характеризується накопиченням суперечностей, зростанням емоційної напруги та формуванням негативних установок опонентів один щодо одного;
2. інцидент - формальний привід або пусковий механізм, який переводить приховану суперечність у відкрите зіткнення;
3. ескалація конфлікту, під час якої відбувається інтенсифікація боротьби, залучення нових учасників (інших одногрупників) та перехід від предметних розбіжностей до переходу на особистості;
4. кульмінація - найвища точка напруги, що вимагає негайного вирішення;
5. завершення конфлікту (конструктивне або деструктивне);
6. постконфліктний період, який визначає подальший характер взаємин між студентами та загальний психологічний клімат у групі [21, с. 48].

С. М. Калаур наголошує, що динаміка студентських конфліктів відрізняється стрімким переходом від інциденту до ескалації. Це зумовлено емоційною лабільністю юнацького віку, недостатнім рівнем самоконтролю та схильністю до імпульсивних реакцій. Дослідниця зазначає, що в умовах академічної групи конфлікти рідко залишаються діадичними (між двома особами); через тісні соціальні зв'язки вони швидко втягують інших студентів, утворюючи коаліції та розколюючи групу на ворогуючі табори [20, с. 62].

Важливим аспектом аналізу міжособистісних конфліктів є вивчення типових стратегій поведінки студентів у конфліктних ситуаціях. Вибір тієї чи іншої стратегії детермінується рівнем конфліктологічної компетентності особистості, її темпераментом, ціннісними орієнтаціями та попереднім соціальним досвідом. У психологічній науці традиційно виділяють п'ять

базових стилів (стратегій) поведінки у конфлікті, які охоплюють увесь спектр можливих реакцій: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс та співробітництво. Проте, згідно з дослідженнями С. М. Калаур, ці стилі представлені у студентському середовищі вкрай нерівномірно: найчастіше молодь схильна обирати саме деструктивні або пасивні моделі реагування (зокрема, суперництво та уникнення), тоді як навички конструктивного співробітництва виявляються значно рідше [20, с. 68].

Доведено, що значна частина студентської молоді схильна обирати деструктивні або пасивні стратегії вирішення суперечностей. Стратегія суперництва (конкуренції) характеризується прагненням задовольнити власні інтереси за рахунок іншого, використанням тиску, агресії та маніпуляцій. Такий підхід часто використовується студентами з високим рівнем домагань та яскраво вираженим прагненням до лідерства, проте він неминуче призводить до руйнування міжособистісних стосунків [21, с. 72].

Не менш поширеною у студентському середовищі є стратегія уникнення, яка проявляється у намаганні відійти від конфлікту, ігноруванні проблеми та відмові від захисту власних інтересів. Т. Дзюба підкреслює, що хоча уникнення може тимчасово знизити емоційну напругу, воно не вирішує базової суперечності, перетворюючи конфлікт на хронічний. Постійне пригнічення власних емоцій та потреб внаслідок уникнення конфронтації вимагає значних витрат психічної енергії [21, с. 75].

Натомість, конструктивні стратегії (співробітництво та компроміс), які передбачають пошук взаємовигідних рішень, відкритий діалог та повагу до інтересів опонента, вимагають високого рівня соціально-психологічної зрілості та розвиненої конфліктологічної культури. С. М. Калаур зазначає, що ці навички у більшості студентів сформовані недостатньо, що актуалізує потребу у цілеспрямованій психологічній підготовці молоді до розв'язання конфліктів [20, с. 84].

Підсумовуючи аналіз стратегій поведінки у конфлікті, варто зазначити нашу авторську позицію щодо їхнього зв'язку з емоційним виснаженням. Ми

припускаємо, що міжособистісний конфлікт стає прямим предиктором вигорання насамперед тоді, коли студент обирає полярні деструктивні стратегії: або жорстке суперництво, або повне уникнення. Обидві ці крайнощі, на нашу думку, ізолюють особистість, позбавляють її соціальної підтримки групи та залишають сам на сам із накопиченим інтерперсональним стресом.

Деструктивний перебіг міжособистісних конфліктів та використання неефективних стратегій їх вирішення мають глибокі негативні психологічні наслідки для студентської молоді. А. Лагута вказує на те, що нерозв'язані конфлікти в академічній групі формують стійкий токсичний клімат, який супроводжується зниженням рівня довіри, підозрілістю, ворожістю та соціальною відчуженістю. У таких умовах студент втрачає відчуття психологічної безпеки, що є базовою потребою для нормального функціонування та навчання [14, с. 41].

Сучасні зарубіжні емпіричні дослідження підтверджують наявність прямого та потужного зв'язку між міжособистісними конфліктами в академічному середовищі та розвитком синдрому емоційного вигорання (burnout) у студентів. Зокрема, у ґрунтовному дослідженні "Student Burnout: A Case Study about a Portuguese Public University" доведено, що конфлікти з одногрупниками, відсутність міцних дружніх зв'язків та соціальна ізоляція виступають ключовими предикторами емоційного виснаження молоді [25, с. 14].

Автори дослідження наголошують, що соціальна підтримка з боку однолітків є головним ресурсом подолання академічного стресу. Відповідно, міжособистісні конфлікти не лише генерують додатковий стрес, але й позбавляють студента цього критично важливого ресурсу. Студенти, які перебувають у стані перманентного конфлікту з оточенням, демонструють значно вищі показники за всіма шкалами емоційного вигорання: вони відчують глибоке емоційне виснаження, формують цинічне (деперсоналізоване) ставлення до навчання та одногрупників, а також відчують редукцію власних академічних досягнень [25, с. 18].

Хронічний інтерперсональний стрес, викликаний постійним перебуванням у конфліктогенному середовищі, призводить до виснаження адаптаційних ресурсів особистості. Як зазначається у психологічній літературі, необхідність щодня взаємодіяти з опонентами в межах однієї навчальної аудиторії змушує студента перебувати у стані постійної мобілізації та захисту. Це когнітивне та емоційне перевантаження (румінація конфліктних ситуацій, обдумування образ, страх нових зіткнень) забирає енергію, яка мала б спрямовуватися на засвоєння навчального матеріалу та професійний розвиток [20, с. 91].

Більше того, деструктивні конфлікти руйнують навчальну мотивацію. Відчуття соціального відкидання або несправедливості з боку групи призводить до того, що студент починає уникати відвідування занять, мінімізує свою участь у спільних проєктах та втрачає інтерес до здобуття професії. Таким чином, міжособистісний конфлікт виступає не просто локальною комунікативною проблемою, а системним фактором, що запускає механізм емоційного та академічного вигорання [21, с. 88].

Отже, на основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що міжособистісні конфлікти у студентських групах є складним, багатовимірним соціально-психологічним феноменом. Вони детермінуються як об'єктивними умовами навчального процесу, так і суб'єктивними віковими та індивідуально-психологічними особливостями юнацтва. Низький рівень конфліктологічної компетентності призводить до вибору деструктивних стратегій поведінки (суперництва або уникнення), що сприяє ескалації суперечностей та формуванню токсичного соціально-психологічного клімату. Хронічні міжособистісні конфлікти та пов'язана з ними втрата соціальної підтримки з боку однолітків виступають потужним джерелом інтерперсонального стресу. Цей стрес виснажує психоемоційні ресурси студента і є одним із головних чинників, що провокують розвиток синдрому емоційного вигорання, феноменологія якого потребує окремого детального розгляду.

1.3. Феномен емоційного вигорання: симптоматика, стадії та чинники розвитку під час навчання у ЗВО

Феномен емоційного вигорання (burnout) протягом тривалого часу розглядався у психологічній науці виключно в контексті професійної діяльності, зокрема у фахівців соціономічних професій (системи "людина-людина"). Проте аналіз сучасних наукових джерел дозволяє стверджувати, що синдром емоційного вигорання є не менш актуальною проблемою для студентської молоді. Навчальна діяльність у закладі вищої освіти за своїми психологічними характеристиками, рівнем інтелектуального та емоційного навантаження прирівнюється до напруженої професійної праці, що дає підстави виокремлювати специфічний вид вигорання - академічне або студентське емоційне вигорання [1, с. 56].

Т. Ковалькова у своєму дослідженні проблеми емоційного вигорання студентів зазначає, що академічне вигорання - це стан фізичного, емоційного та розуміння виснаження, який виникає внаслідок тривалого впливу хронічних стресорів, пов'язаних з освітнім процесом. Цей стан супроводжується втратою інтересу до навчання, зниженням академічної мотивації та формуванням негативного ставлення до майбутньої професії[1, с. 58].

У наукових розвідках О. Раєвської [17], а також у кваліфікаційних роботах Є. Коваленко [4], виконаних на базі НаУКМА, феномен емоційного вигорання студентської молоді розглядається як системний дезадаптивний процес, що виникає у відповідь на неможливість особистості впоратися з високими вимогами академічного середовища та інтенсивністю міжособистісної взаємодії. Згідно з підходом Є. Коваленко, вигорання трактується як механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи

освітнього простору [4, с. 12]; аналогічні дефініції зустрічаються і в інших працях, присвячених цій проблематиці [6, с. 14].

У сучасній психології найбільш обґрунтованою та емпірично підтвердженою є трифакторна модель емоційного вигорання, розроблена К. Маслач та С. Джексоном. Є. Коваленко, досліджуючи психологічні чинники емоційного вигорання у студентів із застосуванням адаптованого опитувальника MBI-SS (Maslach Burnout Inventory - Student Survey), зазначає, що студентське вигорання включає три базові компоненти: емоційне виснаження, цинізм (деперсоналізацію) та редукцію навчальних досягнень [4, с. 22].

Перший компонент - емоційне виснаження - розглядається як базовий вимір вигорання. Він проявляється у відчутті перенапруження, спустошеності, втоми від навчального навантаження та міжособистісних контактів. Студент відчуває, що його емоційні ресурси вичерпані, і він не здатний віддаватися навчанню з тією ж енергією, що й раніше [7, с. 15].

Другий компонент - цинізм або деперсоналізація - у студентському середовищі проявляється як відсторонене, байдуже, а іноді й негативне ставлення до навчального процесу, викладачів та одногрупників. Згідно з дослідженнями, опублікованими у "Віснику Харківського національного університету", деперсоналізація виступає своєрідним копінг-механізмом: студент намагається дистанціюватися від джерела стресу (навчання або соціального оточення), щоб захистити залишки своїх емоційних ресурсів [7, с. 18].

Третій компонент - редукція навчальних досягнень (академічної ефективності) - характеризується зниженням почуття власної компетентності, втратою віри у свої здібності, негативним оцінюванням своїх успіхів та перспектив професійного зростання. Студент починає сприймати свої зусилля як марні, що призводить до стійкого падіння академічної успішності [4, с. 25].

Зарубіжні дослідники у ґрунтовному огляді "Student Burnout: A Review on Factors Contributing to Student Burnout" підтверджують універсальність цієї

трифакторної моделі для студентської вибірки. Автори наголошують, що симптоматика вигорання має комплексний характер і охоплює кілька рівнів функціонування особистості: фізичний, емоційний, когнітивний та поведінковий [26, с. 4].

На фізичному рівні симптоми вигорання проявляються у вигляді хронічної втоми, порушень сну (безсоння або гіперсомнія), частих головних болів, зниження імунітету та загострення психосоматичних захворювань. В. Костенецький та співавтори у монографії, присвяченій психологічним особливостям емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти, зазначають, що соматичні прояви часто є першими індикаторами виснаження адаптаційних резервів організму молодшої людини [2, с. 41].

На емоційному рівні вигорання супроводжується апатією, підвищеною дратівливістю, емоційною лабільністю, почуттям провини, зниженням самооцінки та розвитком депресивних станів. На когнітивному рівні спостерігається зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, ригідність мислення та нездатність генерувати нові ідеї, що критично впливає на здатність до навчання [1, с. 62].

На поведінковому рівні симптоматика вигорання знаходить свій прояв у прокрастинації, систематичних пропусках занять (абсентеїзмі), уникненні соціальних контактів з одногрупниками, ізоляції та, у крайніх випадках, зловживанні психоактивними речовинами як деструктивному способі зняття напруги [26, с. 8].

Розвиток синдрому емоційного вигорання не є раптовим; це динамічний процес, що розгортається у часі.

Варто зауважити, що хоча зарубіжні дослідники наголошують на кумулятивній природі академічного стресу [29], умови функціонування західних освітніх систем суттєво відрізняються від вітчизняних реалій за рівнем інституційних вимог та характером конкуренції. Водночас, у сучасному українському контексті накопичувальний ефект вигорання зумовлений іншими, не менш інтенсивними чинниками. Як зазначають В.

Костенецький та співавтори, в Україні динаміка виснаження студентів часто пов'язана із необхідністю поєднувати навчання з роботою та тривалим перебуванням у стані соціально-економічної невизначеності [2, с. 45]. Особливо гостро ця проблема постає в умовах війни, де ще до суто академічного навантаження додається хронічний екзистенційний стрес та руйнування звичних соціальних зв'язків. Це призводить до специфічного "воєнного вигорання", яке розвивається за іншою траєкторією, ніж у західних студентів, і характеризується значно швидшим виснаженням адаптаційних ресурсів особистості [5, с. 120].

Таким чином, феномен емоційного вигорання у студентському середовищі є складним симптомокомплексом, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію навчальних досягнень. Процес вигорання розгортається поетапно, поступово руйнуючи когнітивні, емоційні та поведінкові ресурси молодшої людини. Для глибокого розуміння механізмів запуску цього деструктивного процесу необхідно здійснити детальний аналіз чинників його розвитку, серед яких особливе місце посідають міжособистісні конфлікти та дефіцит соціальної підтримки.

Для глибокого розуміння механізмів запуску та розгортання синдрому емоційного вигорання у студентському середовищі необхідно здійснити детальний аналіз чинників його розвитку. У сучасній психологічній науці загальноприйнятим є мультифакторний підхід, згідно з яким вигорання виникає внаслідок складної взаємодії зовнішніх (середовищних) та внутрішніх (особистісних) детермінант.

Є. Коваленко, спираючись на результати емпіричного дослідження психологічних чинників емоційного вигорання у студентів, пропонує класифікувати їх на три великі групи: організаційно-педагогічні (академічні), індивідуально-психологічні (особистісні) та соціально-психологічні (міжособистісні) [4, с. 31].

Для систематизації теоретичних підходів до розуміння детермінант студентського вигорання нами було розроблено узагальнюючу таблицю (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Класифікація чинників розвитку емоційного вигорання у студентської молоді (на основі аналізу наукової літератури [3; 4; 26; 34])

Група чинників	Зміст та характеристика чинників	Основні прояви у студентському середовищі
Організаційно-педагогічні (академічні)	Особливості організації освітнього процесу та навчального навантаження у ЗВО.	Хронічне інформаційне перевантаження; жорсткі дедлайни; нерівномірний розподіл навантаження під час сесії; нечіткість критеріїв оцінювання; авторитарний стиль викладання.
Індивідуально-психологічні (особистісні)	Специфічні риси характеру, темпераменту та когнітивні установки студента.	Перфекціонізм; синдром "відмінника"; висока особистісна тривожність; низька стресостійкість; неадекватна (знижена) самооцінка; екстернальний локус контролю.
Соціально-психологічні (міжособистісні)	Специфіка комунікації, соціального статусу та системи відносин з оточенням.	Деструктивні міжособистісні конфлікти в групі; відсутність соціальної підтримки; конкуренція за статус; булінг; соціальна ізоляція; проблеми в романтичних стосунках.

Аналіз організаційно-педагогічних чинників вказує на те, що сучасне освітнє середовище висуває до студентів надзвичайно високі вимоги. Зарубіжні науковці у дослідженні "Assessing University Students' Study Related Burnout and Academic Well Being in Digital Learning Environments" звертають окрему увагу на феномен цифровізації освіти. Доведено, що тривале дистанційне навчання, брак живого зорового контакту, технічні проблеми та розмиття меж між особистим простором і навчанням (коли дім стає аудиторією) значно прискорюють процеси емоційного виснаження та деперсоналізації [30, с. 45].

Окрім того, вагомим чинником вигорання є соціально-економічний статус студента та необхідність поєднувати навчання з трудовою діяльністю. Дослідження проблеми "Work Study Conflict Against Burnout" підтверджують,

що студенти, які працюють, відчувають гострий рольовий конфлікт. Постійна нестача часу, фізична перевтома та неможливість повноцінно відновити ресурси призводять до так званого подвійного вигорання (академічного та професійного одночасно)[36, с. 12; 37, с. 88]. У таких студентів значно частіше фіксуються прояви соціальної дезадаптації (maladjustment) та підвищеної тривожності [27, с. 5].

Особливої уваги в контексті вітчизняних реалій заслуговує вплив макросоціальних стресорів. У науковій розвідці Л. М. Співак [5], присвяченій аналізу емоційного вигорання студентської молоді в умовах війни, наголошується, що бойові дії на території України стали безпрецедентним травматичним фактором для студентства. Авторка підкреслює, що хронічний стрес, екзистенційна загроза життю, вимушена міграція, втрата домівки або близьких, а також постійні повітряні тривоги та блекаути тотально виснажують нервову систему молоді, провокуючи стрімке формування симптомів психоемоційного виснаження [5, с. 118].

Серед індивідуально-психологічних чинників Р. Миронов виділяє такі предиктори вигорання, як схильність до інтроверсії, реактивність, емоційну ригідність та низький рівень емоційного інтелекту. Студенти з такими характеристиками гірше адаптуються до змін, схильні до румінації (нав'язливого обдумування негативних подій) та рідше звертаються по психологічну допомогу, що робить їх більш вразливими до виснаження[3, с. 41].

Проте, незважаючи на значущість академічних та особистісних факторів, сучасні психологічні дослідження доводять, що вирішальну роль у розвитку або, навпаки, превенції емоційного вигорання відіграють соціально-психологічні чинники, зокрема міжособистісна взаємодія у студентській групі.

Зарубіжні вчені у статті "Life Stress and Academic Burnout" емпірично довели, що інтерперсональний стрес (interpersonal stress), викликаний конфліктами з однолітками, має значно сильніший руйнівний вплив на психіку

студента, ніж суто академічний стрес (наприклад, складність навчального матеріалу чи страх перед іспитом)[34, с. 146]. Студентська група є основним джерелом задоволення потреби в афіліації. Коли ця потреба фруструється через деструктивні міжособистісні конфлікти, неприйняття групою або соціальну ізоляцію, студент втрачає базове відчуття психологічної безпеки.

Відсутність міцних дружніх зв'язків та наявність ворожого середовища позбавляють молоду людину критично важливого ресурсу - соціальної підтримки. У ґрунтовному дослідженні "Social Support and Academic Burnout Among University Students" доведено наявність сильної зворотної кореляції між рівнем сприйнятої соціальної підтримки та рівнем вигорання [32, с. 8]. Соціальна підтримка з боку одногрупників (емоційна, інформаційна, інструментальна) виконує функцію потужного буфера, який пом'якшує негативний вплив стресорів. Студенти, які відчують підтримку та інтегровані в групу, здатні витримувати значно вищі академічні навантаження без шкоди для психічного здоров'я [33, с. 1241].

Натомість, міжособистісні конфлікти руйнують цю систему підтримки. Перебування у стані перманентного конфлікту вимагає колосальних витрат емоційної енергії на захист власних кордонів, переживання образ та продумування стратегій протистояння. Це призводить до швидкого виснаження емоційного резервуару (перший компонент вигорання за К. Маслач). Як наслідок, для захисту психіки від подальшого травмування студент починає використовувати деперсоналізацію - відсторонюється від групи, стає цинічним, уникає спілкування (другий компонент). Зрештою, втрата соціальних зв'язків та мотивації неминуче призводить до падіння академічної успішності та відчуття власної некомпетентності (третій компонент) [4, с. 45; 34, с. 148].

Отже, на основі теоретичного аналізу можна стверджувати, що синдром емоційного вигорання у студентської молоді є складним, багатофакторним феноменом, який проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію навчальних досягнень. Його розвиток детермінується комплексом

академічних, макросоціальних (зокрема, впливом війни) та особистісних чинників. Однак провідним предиктором, що каталізує процес вигорання, виступає інтерперсональний стрес, спричинений деструктивними міжособистісними конфліктами в академічній групі та дефіцитом соціальної підтримки з боку однолітків. Це теоретичне положення потребує емпіричної перевірки, що зумовлює логіку та завдання нашого подальшого практичного дослідження.

Висновки до першого розділу

У першому розділі ми проаналізували основні наукові підходи до вивчення феноменів міжособистісного конфлікту та емоційного вигорання молоді, описали психологічні особливості студентського віку та специфіку взаємодії в академічних групах, а також розглянули теоретичні аспекти впливу конфліктних ситуацій на процес формування вигорання.

Психологічні особливості студентського віку визначаються його перехідним характером від пізньої юності до ранньої дорослості. Цей період описує процес інтенсивного формування професійної ідентичності, становлення світогляду та досягнення соціальної зрілості. Провідною характеристикою студентства є активний розвиток вищих психічних функцій та емоційна лабільність, що зумовлює високу чутливість молоді до соціальних оцінок та успішності міжособистісної взаємодії.

Важливою умовою професійного становлення студента є його життєдіяльність у межах академічної групи. Студентська група характеризується наявністю як формальної, так і неформальної структур відносин, де відбуваються процеси адаптації, диференціації та інтеграції особистості. Специфіка групової взаємодії юнаків полягає у поєднанні високої потреби в афіліації та підтримці однолітків із прагненням до лідерства й самоствердження, що створює потенційно конфліктогенне середовище.

Міжособистісний конфлікт у студентській групі – це гостре зіткнення протилежних цілей, цінностей або статусних домагань учасників навчального процесу, що супроводжується негативними емоційними станами. Виникнення конфліктів зумовлене комплексом об'єктивних (навчальне перевантаження, обмеженість ресурсів) та суб'єктивних (несумісність характерів, низька конфліктологічна компетентність) чинників. Динаміка таких конфліктів відрізняється швидкою ескалацією, а вибір деструктивних стратегій поведінки, таких як суперництво або уникнення, призводить до руйнування психологічного клімату в групі.

Емоційне вигорання молоді розглядається як системний дезадаптивний механізм психологічного захисту, що виникає у відповідь на тривалий вплив хронічних стресорів освітнього середовища. Синдром характеризується емоційним виснаженням, формуванням цинічного ставлення до навчання та оточуючих (деперсоналізація), а також відчуттям власної некомпетентності (редукція досягнень). Розвиток вигорання є поетапним процесом, який значно підсилюється в сучасних умовах під впливом макросоціальних факторів, зокрема воєнних стресорів та викликів дистанційної освіти.

Особливої уваги заслуговує механізм впливу міжособистісних конфліктів на емоційне вигорання молоді. Взаємозв'язок цих явищ полягає у тому, що деструктивні конфлікти виступають джерелом перманентного інтерперсонального стресу, який виснажує психоемоційні ресурси студента. Постійна участь у суперечках або перебування в умовах соціальної ізоляції руйнує систему соціальної підтримки, яка є ключовим буфером проти вигорання. Це змушує особистість використовувати деперсоналізацію як спосіб емоційного відсторонення від групи, що зрештою призводить до повної втрати мотивації та академічного виснаження.

Можна зробити висновок, що міжособистісні конфлікти у студентських групах є вагомим предиктором емоційного вигорання, що зумовлює необхідність подальшого емпіричного дослідження цієї проблеми та розробки програм психологічної профілактики.

Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація, етапи та методи дослідження

Метою емпіричного дослідження є підтвердження гіпотези про вплив міжособистісних конфліктів у студентських групах на розвиток емоційного вигорання молоді, яка була сформульована на основі аналізу провідних наукових підходів до вивчення цих феноменів. Можна припустити, що часта участь у конфліктах, високий рівень особистісної конфліктності та вибір деструктивних стратегій вирішення суперечностей прямо корелюють із високим рівнем емоційного виснаження та деперсоналізації у студентів.

Для дослідження впливу міжособистісних конфліктів на емоційне вигорання студентів були обрані такі психодіагностичні методики:

1. Опитувальник "Емоційне вигорання студентів" (MBI-SS - Maslach Burnout Inventory-Student Survey, авт. W. Schaufeli, C. Maslach, в україномовній адаптації);
2. Опитувальник стилів поведінки у конфлікті Томаса-Кілманна (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI, в україномовній адаптації);
3. "Шкала міжособистісної конфліктності" (Interpersonal Conflict Scale, ICS, в українській стандартизації);
4. Авторська соціально-демографічна анкета.

Теоретичний аналіз особливостей емоційного вигорання та міжособистісної взаємодії у студентському віці засвідчив, що рівень академічного виснаження особистості значною мірою залежить від її схильності до конфліктності та вибору деструктивних стратегій вирішення суперечностей. Це зумовило вибір комплексу методик дослідження, спрямованих на діагностику рівня студентського вигорання, оцінку особистісної конфліктності та домінуючих патернів поведінки у конфлікті.

Метою опитувальника "Емоційне вигорання студентів" (MBI-SS) є дослідження рівня емоційного вигорання, пов'язаного безпосередньо з навчальною діяльністю та взаємодією в освітньому середовищі. Опитувальник складається з 15 тверджень. Досліджуваним пропонується уважно прочитати кожне твердження та оцінити, наскільки часто вони відчують подібні стани, використовуючи 7-бальну шкалу Лікерта: 0 - "ніколи", 1 - "дуже рідко (кілька разів на рік)", 2 - "рідко (раз на місяць)", 3 - "іноді (кілька разів на місяць)", 4 - "часто (раз на тиждень)", 5 - "дуже часто (кілька разів на тиждень)", 6 - "завжди (щодня)".

Методика містить три субшкали, які відображають основні компоненти синдрому вигорання: емоційне виснаження, цинізм (деперсоналізацію) та редукцію навчальних досягнень (академічну ефективність). При опрацюванні результатів підраховується сума балів за кожною субшкалою окремо.

Шкала "Емоційне виснаження" (твердження № 1, 2, 3, 4, 6) дозволяє виявити почуття емоційної порожнечі та втоми, викликане власним навчанням. Високому рівню емоційного виснаження відповідає результат у 15 і більше балів, середньому - 10-14 балів, низькому - 0-9 балів. Високий бал за цією шкалою свідчить про те, що студент відчуває вичерпання своїх емоційних та фізичних ресурсів, хронічну втому від академічного навантаження та міжособистісних контактів у групі.

Шкала "Цинізм" або деперсоналізація (твердження № 8, 9, 13, 14) відображає відсторонене, байдуже ставлення до навчання та одногрупників. Високому рівню цинізму відповідає результат у 7 і більше балів, середньому - 3-6 балів, низькому - 0-2 бали. Досліджувані з високим рівнем цинізму намагаються дистанціюватися від навчального процесу, втрачають інтерес до здобуття професії, проявляють негативізм та дратівливість у спілкуванні з оточенням, що є захисною реакцією на стрес.

Шкала "Редукція навчальних досягнень" (твердження № 5, 7, 10, 11, 12, 15) оцінює почуття власної некомпетентності та неуспішності. Ця шкала має зворотний характер інтерпретації: низькі бали (0-16) свідчать про високий

рівень редукції (тобто високий ступінь вигорання), середні (17-22 бали) - про середній рівень, високі (23 бали і більше) - про низький рівень редукції (відсутність вигорання за цим критерієм). Студенти з високим рівнем редукції схильні знецінювати власні академічні успіхи, відчувають невпевненість у своїх силах та обмежують свої професійні амбіції.

Методика "Тест опису поведінки" К. Томаса спрямована на вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки та виявлення типових способів реагування на конфліктні ситуації. Опитувальник складається з 30 пар тверджень (варіанти А і Б). Респондентам пропонується обрати з кожної пари те твердження, яке є найбільш характерним для їхньої поведінки в умовах суперечки.

Методика базується на двовимірній моделі конфліктної поведінки, що включає орієнтацію на власні інтереси (наполегливість) та орієнтацію на інтереси іншого (кооперація). Відповідно до цих вимірів, за допомогою ключа розраховуються показники за п'ятьма шкалами (стратегіями поведінки): суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення та пристосування. Кожен збіг відповіді з ключем оцінюється в 1 бал. Кількість балів за кожною шкалою може варіюватися від 0 до 12. Показник у 0-4 бали свідчить про низький рівень використання стратегії, 5-7 балів - про середній, 8-12 балів - про високий рівень (домінуючу стратегію).

Стратегія "Суперництво" (конкуренція) характеризується високою наполегливістю та низькою кооперацією. Студенти з домінуючою стратегією суперництва прагнуть задовольнити власні інтереси за рахунок інтересів інших, схильні до домінування, використання влади та тиску на опонентів.

Стратегія "Співробітництво" відображає високу наполегливість у поєднанні з високою кооперацією. Такі респонденти активно беруть участь у вирішенні конфлікту, відстоюють свої інтереси, але водночас намагаються співпрацювати з іншою людиною для пошуку взаємовигідного рішення, що повністю задовольнить обидві сторони.

Стратегія "Компроміс" характеризується помірною наполегливістю та

помірною кооперацією. Студенти, які обирають цю стратегію, схильні до взаємних поступок, пошуку "золотої середини" та часткового задоволення інтересів обох сторін конфлікту.

Стратегія "Уникнення" відрізняється низькою наполегливістю та низькою кооперацією. Досліджувані з високим показником за цією шкалою намагаються ухилитися від конфлікту, ігнорують проблему, не відстоюють власні права, але й не йдуть назустріч опоненту, переносячи вирішення проблеми на потім.

Стратегія "Пристосування" характеризується низькою наполегливістю та високою кооперацією. Такі юнаки схильні жертвувати власними інтересами заради збереження гарних стосунків з опонентом, легко поступаються та підкоряються тиску групи.

Опитувальник "Шкала міжособистісної конфліктності" дозволяє визначити ступінь вираженості конфліктності як стійкої особистісної риси. Тест містить 14 ситуативних запитань, до кожного з яких пропонується три варіанти відповідей (а, б, в). Досліджуваному необхідно обрати один варіант, який найбільше відповідає його звичайній поведінці в описаній ситуації.

Для підрахунку балів відповідям присвоюються числові значення (від 1 до 3 балів залежно від обраного варіанта). Загальний показник може становити від 14 до 42 балів.

Загальний показник 14-23 бали свідчить про низький рівень конфліктності. Такі студенти зазвичай уникають суперечок, схильні до конформізму, легко погоджуються з думкою більшості та намагаються згладжувати гострі кути у спілкуванні. Показник 24-32 бали вказує на середній (нормативний) рівень конфліктності. Ці респонденти здатні відстоювати свою позицію, але роблять це конструктивно, не переходячи на особистості, і вміють контролювати свої емоції. Показник 33-42 бали свідчить про високий рівень конфліктності особистості. Високий рівень вказує на схильність індивіда ініціювати суперечки, загострювати ситуацію міжособистісної взаємодії, проявляти нетерпимість до чужої думки та емоційну нестриманість.

Авторська соціально-демографічна анкета дозволяє зібрати паспортні дані респондентів, а також визначити їхню суб'єктивну оцінку частоти виникнення міжособистісних конфліктів у студентській групі. Анкета складається з двох блоків. Перший блок містить питання щодо статі, віку та курсу навчання. Другий блок містить закриті питання, спрямовані на оцінку психологічного клімату в групі. Досліджуваным пропонується оцінити частоту виникнення конфліктів у їхній академічній групі (за 5-бальною шкалою), визначити свою типову роль у цих конфліктах (ініціатор, активний учасник, миротворець, пасивний спостерігач) та оцінити ступінь власного емоційного виснаження після групових суперечок. Це дає можливість проаналізувати загальний соціально-психологічний фон в академічних групах перед оцінкою стандартизованих шкал.

До участі у дослідженні було залучено студентів Факультету охорони здоров'я, соціальної роботи та психології Національного університету "Києво-Могилянська академія" загальною кількістю 50 осіб. Вік досліджуваних - від 18 р. до 22 р., що відповідає студентському віку. Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та академічної доброчесності. Збір емпіричних даних здійснювався шляхом індивідуального бланкового (або електронного) опитування. Перед початком тестування учасники отримали детальну інструкцію щодо правил заповнення методик.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня емоційного вигорання та стратегій поведінки у конфлікті серед студентів

Емпіричний аналіз результатів дослідження розпочався з детального опису характеристик досліджуваної вибірки. Для забезпечення репрезентативності та глибини аналізу було залучено 50 студентів денної форми навчання. Соціально-демографічні показники, отримані за допомогою авторської анкети, представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Соціально-демографічна характеристика вибірки дослідження (n=50)

Показник	Категорія	Кількість осіб	%
Стать	Чоловіча	22	44
	Жіноча	28	56
Курс навчання	1-2 курси (молодші)	24	48
	3-4 курси (старші)	26	52
Вік	18-19 років	21	42
	20-22 роки	29	58

Аналіз даних таблиці 2.1 дозволяє стверджувати, що вибірка є збалансованою за статтю та етапами навчання, що дає можливість у подальшому провести порівняльний аналіз рівнів вигорання та конфліктності.

Першим етапом аналізу змістовних показників стало вивчення суб'єктивної оцінки конфліктогенності середовища. За даними анкети, 62% студентів оцінюють рівень напруги у групі як високий. При цьому аналіз відповідей на відкриті питання анкети показав, що основними причинами конфліктів студенти вважають "необ'єктивність розподілу групових завдань" (42%) та "боротьбу за лідерство та увагу викладачів" (38%). Важливо, що 76% респондентів відчувають симптоми "емоційної спустошеності" саме після днів, насичених міжособистісними суперечками, яка підтверджує первинну гіпотезу про деструктивний вплив конфліктів на емоційний стан молоді.

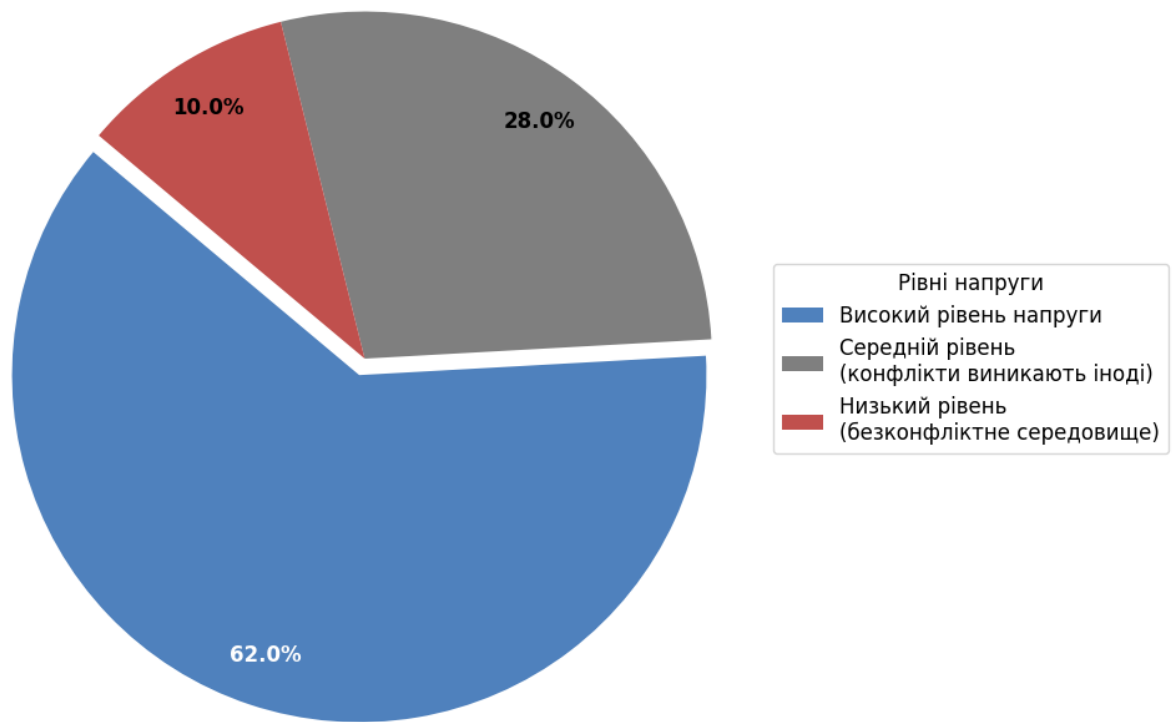


Рис. 2.1. Суб'єктивна оцінка рівня напруги та конфліктогенності у студентській групі

Далі було проаналізовано рівень особистісної конфліктності за методикою "Шкала міжособистісної конфліктності". Отримані дані дозволяють оцінити схильність студентів до ініціювання конфліктних ситуацій (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл рівнів особистісної конфліктності за методикою "Шкала міжособистісної конфліктності"

Рівень конфліктності	Кількість осіб	%	Психологічна характеристика
Високий	11	22	Схильність до агресії, домінування, низький самоконтроль.
Середній	32	64	Здатність до компромісу, вираженість, ситуативна конфліктність.
Низький	7	14	Уникнення проблем, конформізм, пригнічення власних потреб.

Згідно з отриманими даними, переважна більшість студентів (64%) мають середній рівень конфліктності, що є нормативним показником для даного віку. Проте особливу увагу привертає група з високим рівнем (22%). Психологічний аналіз свідчить, що ці студенти виступають "емоційними детонаторами" у групах. Їхня присутність створює фон постійної готовності до суперечки, що змушує інших членів студентської групи перебувати у стані мобілізаційної напруги, яка є прямим предиктором вигорання.

Третім етапом стало дослідження стратегій поведінки у конфлікті за методикою К. Томаса. Оскільки стратегія поведінки визначає енерговитрати особистості в конфлікті, було проаналізовано не лише домінуючі типи, а й рівень їх вираженості (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Середні показники та рівні вираженості стратегій поведінки у конфлікті (n=50)

Стратегія (за К. Томасом)	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %	Середній бал (М)
Суперництво	32	48	20	8,4
Співробітництво	8	26	66	4,2
Компроміс	20	60	20	6,8
Уникнення	26	50	24	7,1
Пристосування	14	42	44	5,3

Аналіз даних за шкалою "Суперництво" (32% - високий рівень) вказує на те, що третина студентів сприймає міжособистісну взаємодію як конкурентну боротьбу. З точки зору психології вигорання, ця стратегія є найбільш енерговитратною. Постійне намагання "перемогти" одногрупника вимагає колосальної мобілізації когнітивних та емоційних ресурсів. Коли така поведінка стає хронічною, вона призводить до фази "напруги" (за В. Бойком), яка швидко переходить у виснаження.

Найбільш критичним результатом є показник за шкалою "Співробітництво". Низький рівень використання цієї стратегії виявлено у 66% респондентів. Це свідчить про те, що сучасна молодь відчуває значні труднощі у побудові діалогу та пошуку спільних рішень. Відсутність навичок

співробітництва робить будь-який дрібний конфлікт затяжним, що створює ефект "хронічного емоційного фону", який висмоктує сили студентів.

Шкала "Уникнення" (високий рівень у 26% опитаних) відображає тенденцію до пасивного опору. Студенти, які обирають уникнення, часто роблять це з метою самозбереження ("промовчу, щоб не витратити нерви"). Проте, як показує подальший аналіз, саме ця група має схильність до високих балів за шкалою цинізму (деперсоналізації), оскільки уникнення конфлікту часто супроводжується емоційним відстороненням від групи.

Для глибшого розуміння специфіки взаємодії було проведено порівняльний аналіз стратегій поведінки залежно від статі респондентів (див. рис. 2.2).

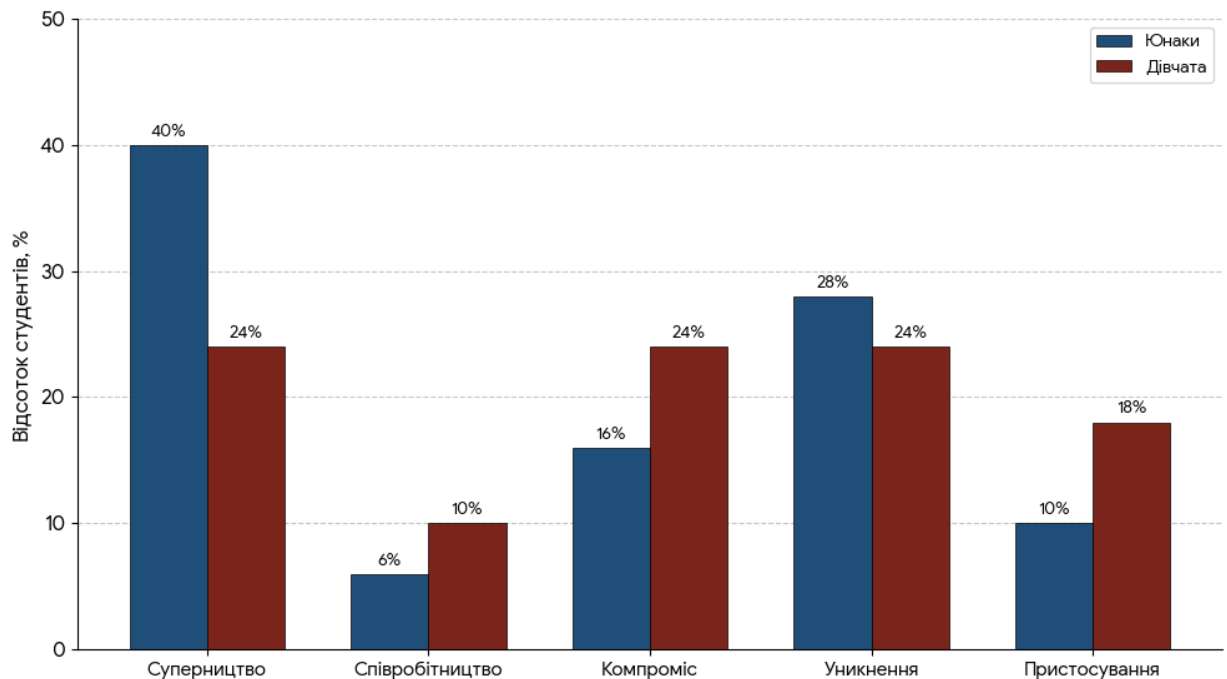


Рис. 2.2. Гендерні відмінності у виборі стратегій поведінки в конфлікті

Аналіз засвідчив, що для дівчат є більш характерними стратегії компромісу (24%) та пристосування (18%), тоді як юнаки частіше обирають суперництво (40%). Це дозволяє припустити, що чоловіча частина вибірки більше схильна до відкритої конфронтації, яка веде до швидкого емоційного виснаження, тоді як жіноча частина - до латентного переживання конфліктів, що може проявлятися у формі редукції власних досягнень.

Наступним етапом цього дослідження став детальний аналіз результатів за методикою "Емоційне вигорання студентів" (MBI-SS). Одержані дані дозволяють оцінити ступінь деформації емоційної сфери студентів під впливом хронічного стресу. Зведені результати за основними шкалами методики представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл рівнів компонентів емоційного вигорання студентів (n=50)

Компоненти вигорання (шкали MBI-SS)	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %	Середній бал (М)
Емоційне виснаження	48	38	14	16,2
Цинізм (деперсоналізація)	36	44	20	8,4
Редукція досягнень (ефективність)	40	42	18	15,8

Аналіз даних за шкалою "Емоційне виснаження" виявив, що майже половина респондентів (48%) перебуває у стані глибокого психоемоційного перевтомлення. Студенти з високим рівнем виснаження вказують на відчуття "порожнечі" та "відсутності сил вже на початку навчального дня". Психологічна інтерпретація цих результатів у контексті цієї дослідницької теми дозволяє припустити, що емоційне виснаження є прямим наслідком не лише академічного навантаження, а й необхідності постійного перебування у конфліктогенному середовищі, яке ми зафіксували на попередньому етапі аналізу.

Показники за шкалою "Цинізм" (36% - високий рівень) відображають ступінь соціальної деформації особистості. Високі бали за цією шкалою свідчать про формування відстороненого, зневажливого ставлення до навчання та одногрупників. Варто наголосити, що такий "академічний цинізм" виступає формою психологічного захисту: студент свідомо чи несвідомо дистанціюється від групи, щоб зменшити біль від міжособистісних суперечок. Проте така ізоляція лише поглиблює кризу, позбавляючи молоду людину підтримки.

Шкала "Редукція навчальних досягнень" (40% - високий рівень редукції) демонструє втрату студентами віри у власну професійну спроможність.

Респонденти схильні негативно оцінювати свої успіхи, відчувають власну некомпетентність. Це створює замкнене коло: конфлікти в групі знижують мотивацію, що веде до погіршення успішності, а це, у свою чергу, посилює симптоми вигорання.

Для виявлення динаміки вигорання також було проведено порівняльний аналіз показників між студентами молодших (1-2) та старших (3-4) курсів (див. рис. 2.3).

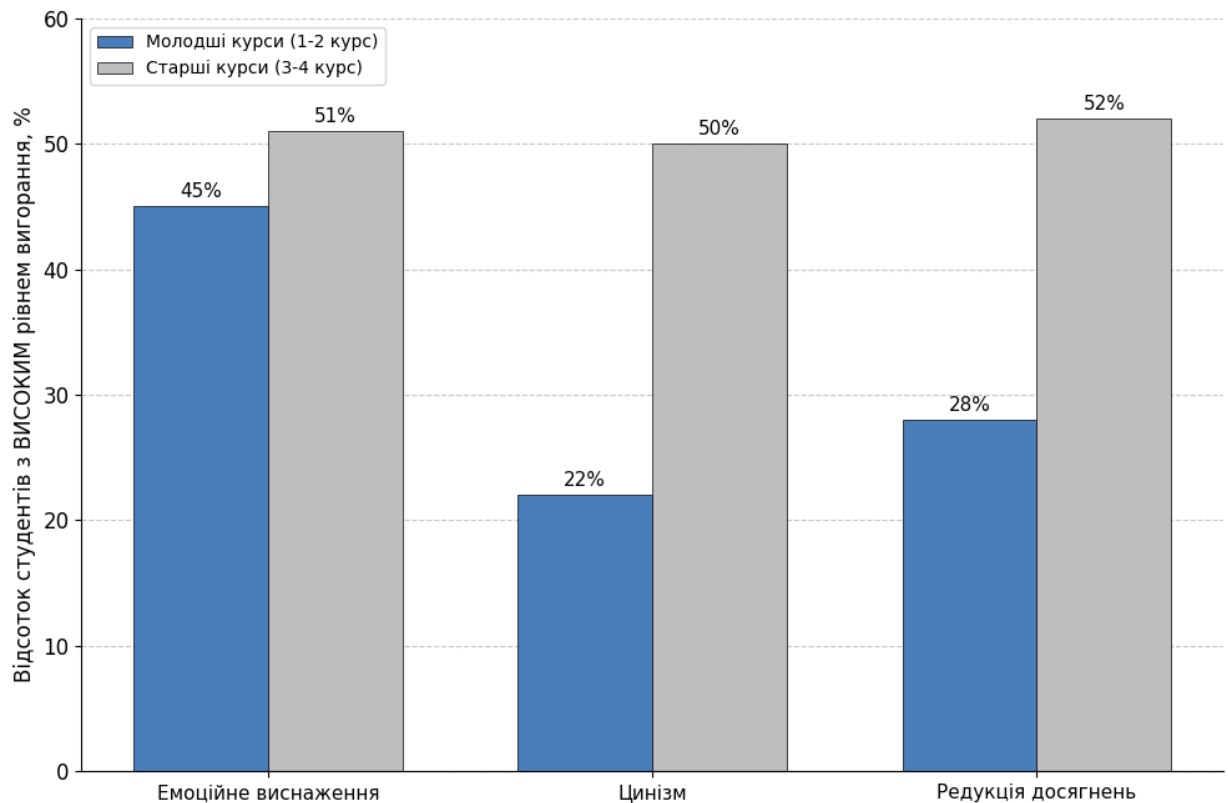


Рис. 2.3. Порівняльна діаграма рівнів вигорання за курсами навчання

Аналіз засвідчив, що студенти випускних курсів мають значно вищі показники за шкалами цинізму та редукції досягнень порівняно з першокурсниками. Якщо на молодших курсах конфлікти частіше носять емоційний, короткотривалий характер, то на старших курсах вони набувають ознак хронічного протистояння та конкуренції за майбутній професійний статус, що призводить до накопичувального ефекту вигорання.

Центральним завданням емпіричного дослідження було математичне підтвердження впливу міжособистісних конфліктів на емоційне вигорання.

Для цього було застосовано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона (r). Результати представлені у зведеній матриці (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Матриця кореляційних зв'язків між показниками конфліктності та компонентами вигорання ($n=50$)

Показники (Змінні)	Емоційне виснаження	Цинізм	Редукція досягнень
Рівень конфліктності	0,542*	0,312	0,288
Стратегія "Суперництво"	0,485*	0,354	0,412*
Стратегія "Уникнення"	0,274	0,431*	0,321
Стратегія "Співробітництво"	-0,412*	-0,328	-0,295
Суб'єктивна частота конфліктів	0,518*	0,402*	0,314

* при $p \leq 0,05$

Детальний аналіз кореляційної матриці дозволяє зробити такі наукові висновки:

1. Виявлено значущий прямий зв'язок між загальним рівнем конфліктності та емоційним виснаженням ($r=0,542$). Це є найбільш вагомим доказом нашої гіпотези: схильність особистості до ініціювання суперечок та гострого реагування на опонентів призводить до швидкого вичерпання психоенергетичного потенціалу. Студент витрачає внутрішній ресурс не на навчання, а на підтримку стану "бойової готовності" в групі.

2. Встановлено кореляцію між стратегією "Суперництво" та редукцією досягнень ($r=0,412$). Це пояснюється тим, що постійна гонка за лідерством та намагання пригнітити інших виснажує когнітивні ресурси. Коли очікувана "перемога" у конфлікті не приносить задоволення, студент починає знецінювати власну діяльність.

3. Зв'язок між стратегією "Уникнення" та цинізмом ($r=0,431$) підтверджує власне тезу про те, що ігнорування конфліктів є деструктивним. Студенти, які "тікають" від суперечок, з часом стають емоційно холодними та байдужими до життя групи, що є класичним симптомом деперсоналізації.

4. Наявність негативної кореляції між "Співробітництвом" та емоційним виснаженням ($r= -0,412$) доводить роль конструктивної взаємодії як захисного механізму. Вміння знаходити спільну мову діє як антидот до вигорання.

Окремо варто відзначити зв'язок між суб'єктивною частотою конфліктів та цинізмом ($r=0,402$). Це означає, що навіть якщо студент сам не є конфліктним, але перебуває у групі, де сварки трапляються часто, він все одно вигорає, намагаючись захиститися від токсичної атмосфери шляхом емоційного відсторонення.

Таким чином, результати проведеного аналізу дозволяють стверджувати, що міжособистісні конфлікти у студентських групах є не просто випадковими епізодами, а системним чинником деструкції емоційної сфери молоді. Висока конфліктність середовища у поєднанні з дефіцитом навичок співробітництва запускає механізм вигорання, що проявляється через виснаження, цинізм та зниження академічної ефективності. Одержані емпіричні дані стають фундаментом для розробки програми психологічної профілактики, яка буде представлена у третьому розділі роботи.

2.3. Дослідження впливу міжособистісних конфліктів на емоційне вигорання молоді

Центральним завданням емпіричного етапу дослідницької роботи стало виявлення та психологічне обґрунтування закономірностей впливу конфліктної взаємодії на формування симптомів емоційного вигорання у студентів. На відміну від попереднього підрозділу, де здійснювався описовий аналіз кожної методики окремо, у даному підрозділі центр фокусу нашої уваги є на математико-статистичному підтвердженні висунутої гіпотези та розкритті внутрішніх механізмів деструкції емоційної сфери молоді під впливом інтерперсонального стресу.

Аналіз отриманої кореляційної матриці (див. табл. 2.5 у підрозділі 2.2) дозволяє детально реконструювати механізм досліджуваного впливу. Найбільш вагомим результатом є встановлення прямого позитивного зв'язку між рівнем особистісної конфліктності та емоційним виснаженням ($r=0,542$,

$p \leq 0,05$). Одержані дані дають підстави стверджувати, що схильність особистості до ініціювання суперечок та гострого реагування на розбіжності в поглядах є прямим чинником вичерпання психоенергетичного потенціалу.

Психологічна інтерпретація цього зв'язку дозволяє стверджувати, що студенти з високим рівнем конфліктності перебувають у стані перманентної мобілізаційної готовності. Необхідність постійно відстоювати власне еґо, доводити свою правоту та очікувати "нападу" з боку опонентів тримає нервову систему в стані гіпертонусу. Як наслідок, виникає феномен когнітивної румінації - нав'язливого обдумування конфліктних ситуацій, що забирає ресурси, необхідні для успішного навчання. Це призводить до стрімкої астенізації, хронічної втоми та нездатності до повноцінного відновлення сил, що і відображає шкала емоційного виснаження.

Особливий інтерес становить аналіз впливу конкретних стратегій поведінки в конфлікті на окремі симптоми вигорання. Встановлено, що стратегія "суперництво" має найбільш руйнівний вплив на академічну ефективність студентів (кореляція з редукцією навчальних досягнень $r = 0,412$, $p \leq 0,05$) та загальний рівень вигорання ($r = 0,485$, $p \leq 0,05$). Психологічний механізм цього зв'язку полягає в тому, що постійна орієнтація на конкуренцію та домінування в академічній групі зміщує фокус уваги студента з навчальних цілей на статусні змагання.

Студенти, які обирають суперництво, прагнуть самоствердитися через пригнічення інших, проте таке протистояння в умовах малої групи рідко буває успішним на тривалій дистанції. Коли очікуване лідерство не визнається одноклубниками або супроводжується постійним опором оточення, виникає почуття професійної некомпетентності, фрустрація та знецінення власних зусиль. Таким чином, деструктивна боротьба за статус у групі прямо детермінує зниження академічної самооцінки та розвиток вигорання.

Натомість, перевірка зв'язку між конструктивною стратегією "співробітництво" (за К. Томасом) та загальним рівнем емоційного вигорання виявила зворотний лінійний зв'язок ($r = -0,412$, $p \leq 0,05$). Одержані результати

доводять роль конструктивної взаємодії як потужного захисного фактора (антипредиктора вигорання). Студенти, які орієнтовані на діалог, здатні враховувати інтереси інших та шукати взаємовигідні рішення, відчують значно менше емоційного напруження. Вони зберігають довірливі стосунки в групі, що дозволяє їм отримувати соціальну підтримку від однолітків у періоди високого академічного навантаження.

Наступним кроком емпіричного дослідження став аналіз впливу пасивної конфліктної поведінки на емоційну сферу студентів. Зокрема, значна увага була приділена вивченню стратегії "уникнення". Як було встановлено під час кореляційного аналізу, дана стратегія має тісний прямий зв'язок із показниками цинізму та деперсоналізації ($r=0,431$, $p\leq 0,05$). З цього випливає, що ігнорування суперечностей та систематична відмова від їх відкритого обговорення не є адаптивним механізмом. Навпаки, намагаючись "втекти" від болісних зіткнень, особистість змушена використовувати механізм емоційного відсторонення. У результаті студент починає сприймати академічну групу та навчальний процес як чужорідні або навіть ворожі об'єкти. Таким чином, уникнення конфлікту стає формою психологічної самоізоляції, яка, у кінцевому підсумку, виступає базовим фундаментом для формування академічного цинізму.

Поруч із цим, для більш глибокої ілюстрації виявлених закономірностей, було здійснено порівняльний аналіз рівнів вигорання у групах студентів із різним сприйняттям конфліктності середовища. Першим кроком в цьому процесі був поділ вибірки на дві підгрупи на основі даних авторської анкети. Порівняно з респондентами, які оцінюють клімат у групі як сприятливий, студенти з висококонфліктогенних груп демонструють значно гірші показники психоемоційного стану. Як було показано у таблиці 2.6, рівень емоційного виснаження у конфліктному середовищі є майже вдвічі вищим.

Таблиця 2.6

Порівняння показників емоційного вигорання залежно від рівня конфліктності середовища ($n=50$)

Показник вигорання (середній бал)	Група 1 (висока конфліктність, n=31)	Група 2 (середня/низька конфліктність, n=19)
Емоційне виснаження	18,4	10,2
Цинізм (деперсоналізація)	9,6	5,1
Редукція навчальних досягнень	14,2	19,8

Аналогічно до попередніх висновків, дані таблиці підтверджують, що якщо студент перебуває в атмосфері постійних міжособистісних суперечок, то його адаптаційні ресурси вичерпуються значно швидше. Особливо це помітно за шкалою редукції навчальних досягнень: низький бал у першій групі (14,2) свідчить про глибоке відчуття професійної некомпетентності. У той час як у другій групі цей показник наближається до нормативних значень. Звідси виходить, що міжособистісний комфорт є першочерговою умовою для збереження академічної мотивації молоді.

Більше того, аналіз дозволяє стверджувати, що конфлікти руйнують систему соціальної підтримки, яка, як було доведено раніше, виступає головним буфером проти стресу. За таких умов, коли в групі домінує стратегія "суперництва" ($r=0,485$), студент позбавляється можливості отримати емоційну допомогу від однолітків. На підставі вказаного вище стає зрозумілим, що вплив міжособистісних конфліктів на вигорання має кумулятивний характер. Керуючись положенням про багатofакторність вигорання, можна констатувати, що конфліктність діє як каталізатор, який підсилює дію інших академічних стресорів.

На основі вищезазначеного, ми можемо детально описати три основні канали впливу міжособистісних конфліктів на емоційне вигорання молоді:

1. Енергетичний канал. У першу чергу, конфлікт виснажує особистість через пряму витрату психічної енергії на стан "бойової готовності" та емоційне переживання образ. У результаті виникає хронічне виснаження, яке студент не здатний компенсувати під час відпочинку.
2. Соціально-деформаційний канал. По-друге, деструктивна взаємодія змушує особистість деформувати своє ставлення до

оточення. З метою самозахисту студент обирає цинізм та відчуженість, що зрештою призводить до повної втрати соціальної інтеграції в академічне співтовариство.

3. Мотиваційний канал. По-третє, відсутність підтримки та визнання в групі призводить до знецінення результатів власної праці. Оскільки навчання є колективним процесом, соціальне відкидання спричиняє відчуття власної некомпетентності та втрату професійних орієнтирів.

Це дозволяє дійти висновку, що міжособистісні конфлікти у студентських групах не є локальними епізодами, а виступають системним чинником деструкції емоційної сфери молоді. З огляду на це, стає очевидною необхідність впровадження спеціальних психологічних інтервенцій. На закінчення підкреслюю, що результати емпіричного дослідження повністю підтвердили висунуту гіпотезу та стали підґрунтям для розробки практичних рекомендацій. Зокрема, у наступному розділі буде розглянуто можливості профілактики вигорання через розвиток конфліктологічної компетентності та навичок співробітництва у студентів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було описано організацію та проаналізували результати емпіричного дослідження особливостей міжособистісних конфліктів та їхнього впливу на емоційне вигорання студентської молоді. До участі у дослідженні було залучено 50 студентів Національного університету "Києво-Могилянська академія" віком від 18 до 22 років. На основі проведеного аналізу зроблено такі висновки:

1. Аналіз результатів за авторською соціально-демографічною анкетною засвідчив, що більшість студентів (62%) сприймають середовище своєї академічної групи як висококонфліктогенне. Одержані дані дозволяють стверджувати, що міжособистісна напруга є постійним супутником навчального процесу, причому 76% респондентів суб'єктивно відчують емоційне виснаження та втому саме як наслідок групових суперечок. Це підтверджує значущість інтерперсонального стресу в житті сучасної молоді.

2. За показниками методики "Шкала міжособистісної конфліктності" встановлено, що для більшості досліджуваних (64%) характерним є середній рівень особистісної конфліктності. Водночас 22% студентів мають високу схильність до ініціювання конфліктів, що у поєднанні з емоційною лабільністю юнацького віку виступає дестабілізуючим чинником для всієї групи. Низький рівень конфліктності виявлено лише у 14% опитаних, що часто корелює з пасивною стратегією поведінки.

3. Вивчення стратегій поведінки у конфлікті за методикою К. Томаса виявило домінування деструктивних патернів взаємодії. Встановлено, що найбільш поширеними моделями поведінки є суперництво (32%) та уникнення (26%). Найбільш тривожним результатом є гострий дефіцит навичок співробітництва, високий рівень якого зафіксовано лише у 8% респондентів. Такі результати свідчать про низьку конфліктологічну компетентність студентів та їхню нездатність до конструктивного діалогу, що призводить до затяжного перебігу суперечностей.

4. Аналіз результатів за методикою MBI-SS засвідчив критичний стан емоційної сфери досліджуваних. Високий рівень емоційного вигорання характерний для 42% студентів. За окремими компонентами встановлено, що 48% осіб мають високий рівень емоційного виснаження, 36% - високий рівень цинізму (деперсоналізації) та 40% - високий рівень редукції навчальних досягнень. Одержані дані дозволяють зробити висновок про те, що значна частина молоді перебуває у стані психологічної дезадаптації, втрачаючи професійну мотивацію та віру у власну ефективність.

5. Математико-статистична обробка даних за допомогою кореляційного аналізу Пірсона повністю підтвердила висунуту гіпотезу. Встановлено значущий прямий зв'язок між рівнем конфліктності та емоційним виснаженням ($r=0,542$), а також між стратегією суперництва та загальним показником вигорання ($r=0,485$). Виявлено, що стратегія уникнення безпосередньо сприяє зростанню академічного цинізму ($r=0,431$). Натомість наявність зворотного зв'язку між співробітництвом та вигоранням ($r= -0,412$) доводить, що конструктивна взаємодія є потужним захисним механізмом.

Отже, результати дослідження переконують у тому, що міжособистісні конфлікти у студентських групах є вагомим предиктором емоційного вигорання. Одержані емпіричні дані зумовлюють необхідність розробки та впровадження програми психологічної профілактики, спрямованої на оптимізацію взаємодії у молодіжному середовищі.

Розділ 3. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

3.1. Обґрунтування та принципи побудови тренінгової програми для студентів

Теоретичний аналіз наукових досліджень з вивчення феномену емоційного вигорання та результати нашого емпіричного аналізу дозволили мені сформулювати такий висновок: високий рівень конфліктологічної компетентності та здатність до співробітництва виступають потужними захисними чинниками, що оптимізують емоційний стан студента. На основі результатів емпіричного дослідження, представлених у другому розділі, нами була підтверджена гіпотеза про деструктивний вплив міжособистісних конфліктів на емоційну сферу молоді. Зокрема, був виявлений прямий зв'язок між рівнем конфліктності та емоційним виснаженням ($r=0.542$), а також домінування стратегій суперництва (32%) та уникнення (26%) серед респондентів, це свідчать про гостру необхідність розробки цілеспрямованої програми психологічної профілактики.

Здійснюється це завдяки тому, що розвиток навичок конструктивної взаємодії дає особистості змогу підтримувати оптимальний рівень психологічного комфорту, відчувати соціальну підтримку групи та зберігати власне психологічне здоров'я під час постановки й реалізації життєвих завдань. Як підкреслювалося вище, студенти з високим рівнем вигорання (42%) часто перебувають у стані соціальної ізоляції або перманентної боротьби за статус. У зв'язку з цим, профілактична робота має бути спрямована не лише на зняття симптомів стресу, а насамперед на трансформацію поведінкових патернів у конфліктних ситуаціях.

На думку С. М. Калаур, формування готовності молоді до розв'язання конфліктів є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки. Дослідниця наголошує, що тренінгові форми роботи дозволяють студентам у

безпечному середовищі відпрацювати навички саморегуляції, навчитися керувати власними емоціями та опанувати алгоритми пошуку взаємовигідних рішень [20, с. 114]. На підставі вказаного вище стає зрозумілим, що саме розвиток конфліктологічної компетентності може виступити ефективним засобом попередження академічного виснаження та деперсоналізації.

Першим кроком у побудові цієї програми є визначення її методологічного фундаменту. Згідно з поглядами К. К. Трофимишеної, конфліктологічна компетентність розглядається як інтегративна здатність особистості, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти [23, с. 5]. Відповідно до цього, профілактична програма повинна бути комплексною та спрямованою на:

1. усвідомлення студентами власних неадаптивних стратегій (наприклад, суперництва, яке, як було доведено, корелює з вигоранням на рівні ($r=0.485$);
2. розвиток емоційного інтелекту та навичок емпатії для зниження рівня цинізму у стосунках;
3. оволодіння техніками конструктивного діалогу та співробітництва.

Наступним кроком у розробці профілактичних заходів є визначення ключових принципів та методів, на яких базуватиметься тренінгова робота. Як підкреслювалося вище, емоційне вигорання студентів має накопичувальний характер, тому методи впливу повинні бути не лише інформативними, а й інтерактивними, що дозволить залучити внутрішні ресурси особистості кожного студента для подолання стресу. Згідно з міркуваннями Т. Дзюби, ефективність будь-якої програми з управління конфліктами залежить від дотримання специфічних принципів групової роботи, які забезпечують психологічну безпеку та активність учасників [21, с. 142].

Виходячи з цього, основними принципами побудови тренінгової програми профілактики є:

1. Принцип активності. У першу чергу, він передбачає залучення студентів до інтенсивної взаємодії, де кожен учасник стає суб'єктом власного

навчання. У результаті такого підходу теоретичні знання про конфлікти трансформуються у практичні навички співробітництва.

2. Принцип зворотного зв'язку. На підставі вказаного вище стає зрозумілим, що студентам необхідно отримувати інформацію про те, як їхня конфліктна поведінка сприймається оточенням. Це дозволяє коригувати прояви цинізму та деперсоналізації, які були виявлені у 36% нашої вибірки.

3. Принцип конфіденційності та безпеки. Оскільки обговорення міжособистісних конфліктів та симптомів вигорання є емоційно вразливим процесом, створення атмосфери довіри є першочерговою умовою. У такому випадку студенти отримують можливість відкрито висловлювати свої почуття, що само по собі має терапевтичний ефект і знижує рівень емоційного виснаження [22, с. 47].

Поруч із цим, вибір методів роботи має відповідати віковим особливостям студентства та специфіці виявлених проблем в цій науковій роботі. Зокрема, для профілактики вигорання через розвиток конфліктологічної компетентності ми пропонуємо використовувати наступний методичний інструментарій:

- Групові дискусії. Як було показано в емпіричній частині, значна частина молоді обирає стратегію уникнення. Дискусії дозволяють вербалізувати приховані суперечності та навчитися відкрито обговорювати проблеми, не доводячи їх до стадії гострого конфлікту.

- Рольові ігри та моделювання ситуацій. Прикладом може слугувати відпрацювання сценаріїв "викладач-студент" або "студент-одногорупник". У цьому випадку учасники мають можливість випробувати стратегію співробітництва, яка, як було доведено раніше, має зворотний зв'язок із рівнем вигорання ($r = -0,412$).

- Кейс-метод. На основі вищезазначеного, аналіз реальних конфліктних ситуацій з академічного життя допомагає студентам розвинути аналітичні здібності та знайти альтернативні, менш енерговитратні способи вирішення суперечок [21, с. 145].

Більше того, важливою складовою тренінгу є використання методів психологічної саморегуляції. Звідси виходить, що навчивши студентів технікам дихання, релаксації або когнітивного переструктурування конфлікту, ми надаємо їм інструмент для негайного зниження рівня "емоційного виснаження" безпосередньо в момент стресу. Таким чином, поєднання конфліктологічного навчання з техніками емоційної підтримки створює комплексний ефект, спрямований на збереження ментального здоров'я молоді.

На закінчення розгляду теоретико-методологічних засад профілактичної роботи, необхідно визначити поетапну структуру майбутньої програми. У кінцевому підсумку, для досягнення стійкого результату та зниження показників емоційного вигорання, профілактична діяльність має бути чітко структурована та послідовна. Відповідно до цього, пропонуємо виокремити три взаємопов'язані етапи реалізації програми:

По-перше, орієнтовно-діагностичний етап. Метою цього кроку є формування в учасників мотивації до змін та усвідомлення ними власного рівня конфліктності. Як було отримано під час емпіричного дослідження, значна частина студентів не усвідомлює зв'язку між своєю поведінкою в конфлікті та подальшим відчуттям виснаження. У зв'язку з цим, на початковому етапі важливо надати студентам теоретичні знання про природу вигорання та продемонструвати, як деструктивне "суперництво" руйнує їхні внутрішні ресурси.

По-друге, основний (корекційно-розвивальний) етап. Цей блок є центральним у програмі, оскільки він спрямований на безпосередню трансформацію неадаптивних комунікативних моделей. Керуючись положенням про пріоритетність співробітництва, основна увага тут приділяється відпрацюванню технік активного слухання, "Я-повідомлень" та алгоритмів конструктивного розв'язання суперечок. Звідси стає зрозумілим, що через розвиток конфліктологічної компетентності ми автоматично створюємо умови для зниження інтерперсонального стресу. Як наслідок, зменшується частота виникнення ситуацій, що провокують емоційне

"перегорання" молоді.

По-третє, підсумково-рефлексивний етап. Головним завданням цього кроку є закріплення отриманих навичок та розвиток здатності до самопідтримки. На основі вищезазначеного, потрібно вважати за необхідне завершувати програму навчанням технікам психологічної релаксації та стабілізації емоційного стану. Це зводиться до того, щоб студент не лише вмів уникати деструктивних конфліктів, а й мав інструменти для відновлення сил після академічних навантажень.

З усього очевидно, що запропонований системний підхід дозволяє впливати на проблему комплексно. З одного боку, ми знижуємо рівень зовнішнього стресу через оптимізацію взаємодії в групі, а з іншого боку - зміцнюємо внутрішню стійкість особистості до вигорання. Дослідженням встановлено, що наявність позитивного міжособистісного клімату та підтримки однолітків є найбільш ефективним "антидотом" до академічного цинізму та апатії.

Таким чином, на підставі вказаного вище, можна дійти висновку, що ефективна програма профілактики емоційного вигорання має базуватися на інтеграції конфліктологічного навчання та психоемоційної підтримки. Звідси виходить, що розвиток здатності до співробітництва та емпатії є ключовим механізмом збереження психологічного здоров'я студентів у сучасному освітньому просторі. Це дозволяє зробити висновок, що теоретично обґрунтована модель втручання є релевантною виявленим у другому розділі проблемам. Нарешті, вищевикладені міркування стають фундаментом для практичної розробки змісту занять, які будуть детально представлені у наступному підрозділі дослідницької роботи.

3.2. Зміст програми з оптимізації міжособистісної взаємодії та зниження ризику емоційного вигорання

На основі вищезазначеного теоретичного обґрунтування та враховуючи результати емпіричного дослідження, протягом роботи було розроблено тренінгову програму "Конфліктологічна стійкість студента". Першим кроком у реалізації програми є ознайомлення учасників із її структурою. Програма розрахована на 5 занять по 90 хвилин кожне. Зокрема, зміст програми охоплює розвиток навичок саморегуляції, трансформацію деструктивних стратегій поведінки та зміцнення групової згуртованості. У результаті проходження тренінгу очікується зниження рівня інтерперсонального стресу та стабілізація емоційного стану студентів.

Насамперед, розглянемо зміст першого блоку програми, який є орієнтовно-мотиваційним.

Заняття 1. "Усвідомлення власного ресурсу та конфліктного профілю"

Метою даного заняття є створення безпечного простору для взаємодії, ознайомлення учасників із феноменом емоційного вигорання та актуалізація їхнього досвіду перебування у конфліктних ситуаціях. Як було доведено раніше, *усвідомлення проблеми є необхідною умовою для її подолання*.

Вправа 1.1. "Мій конфліктний портрет"

Мета: рефлексія власних стратегій поведінки у конфлікті на основі результатів тесту К. Томаса.

- Час: 20 хвилин.
- Хід вправи: Учасникам пропонується згадати результати свого тестування (підрозділ 2.2) та зобразити свій типовий стиль поведінки у вигляді метафоричного образу (тварини, предмета або стихії). Наприклад, "суперництво" може бути зображене як вогонь, а "уникнення" - як стіна. Після цього відбувається обговорення в колі: учасники пояснюють, скільки "палива" (емоційної енергії) вимагає цей образ і як він впливає на їхнє самопочуття

наприкінці дня. Звідси стає зрозумілим, що деструктивні образи безпосередньо пов'язані з відчуттям виснаження.

Вправа 1.2. "Енергетична батарейка"

Мета: візуалізація рівня емоційного вигорання та виявлення головних "поглиначів" енергії в групі.

- Час: 25 хвилин.
- Хід вправи: Кожен студент отримує аркуш із зображенням батарейки. Першим кроком необхідно заштрихувати рівень своєї поточної енергії (відповідно до показників шкали емоційного виснаження MBI-SS). Наступним кроком учасники мають написати навколо батарейки чинники в академічній групі, які "розряджають" їх (конфлікти, конкуренція, цинізм одногрупників). У той же час, з іншого боку аркуша студенти записують те, що їх "заряджає". У результаті обговорення група доходить висновку, що міжособистісна напруга є головним фактором розрядки "внутрішньої батарейки".

Вправа 1.3. "Правила нашої безпеки"

Мета: вироблення групових норм для профілактики нових конфліктів під час тренінгу.

- Час: 15 хвилин.
- Хід вправи: Виходячи з міркувань про важливість соціальної підтримки, група спільно створює список правил (наприклад: "не критикувати", "слухати до кінця", "право на емоцію"). Відповідно до цього, ці правила стають першим досвідом співробітництва, низький рівень якого (8%) було зафіксовано в цьому дослідженні. Це дозволяє дійти висновку, що вже на першому занятті студенти починають формувати альтернативну, безконфліктну модель взаємодії.

Наступним кроком у реалізації програми є перехід до основного (корекційно-розвивального) блоку, який спрямований на безпосередню роботу з деструктивними стратегіями поведінки. Як було встановлено у другому розділі, стратегія "суперництва" домінує у 32% студентів, що

виснажує їхні психоемоційні ресурси. У зв'язку з цим, друге заняття присвячене опануванню технік конструктивного вираження претензій.

Заняття 2. "Від суперництва до конструктивного діалогу"

Метою даного заняття є навчання студентів методам асертивної поведінки та зниження рівня агресивності у міжособистісній взаємодії. На основі вищезазначеного, можна вважати за необхідне змістити фокус із "перемоги над опонентом" на "вирішення проблеми".

Вправа 2.1. "Техніка Я-повідомлення"

Мета: заміна звинувачувальних конструкцій ("Ти-повідомлень"), що провокують конфлікт, на екологічні способи вираження почуттів.

- Час: 30 хвилин.
- Хід вправи: Спочатку ведучий пояснює алгоритм "Я-повідомлення" (факт - почуття - наслідок - прохання). Наступним кроком учасникам пропонується перетворити конфліктні вирази, які часто звучать у їхній групі (наприклад: "Ти знову не зробив свою частину презентації!"), на конструктивні. У результаті студенти помічають, що такий спосіб комунікації не викликає бажання захищатися або нападати у відповідь. Звідси виходить, що зниження інтенсивності конфлікту автоматично зменшує рівень "емоційної напруги".

Вправа 2.2. "Співробітництво: крок назустріч"

Мета: відпрацювання алгоритму пошуку рішень "win-win".

- Час: 35 хвилин.
- Хід вправи: Група ділиться на пари. Кожна пара отримує кейс із реальним конфліктом (наприклад, суперечка за тему курсової чи місце в аудиторії). Першим кроком студенти мають спробувати вирішити його через "суперництво", а другим кроком - через "співробітництво". Після цього проводиться зіставлення емоційного стану в обох випадках. Як було показано учасниками, стратегія співробітництва, незважаючи на складність, залишає відчуття задоволеності та згуртованості. Таким чином, ми формуємо позитивну установку на конструктивну взаємодію.

Поруч із цим, третє заняття програми фокусується на подоланні симптомів деперсоналізації (цинізму), рівень якого у 36% студентів був визначений як високий. Звідси стає зрозумілим, що емоційне відсторонення є наслідком втрати довіри до групи.

Заняття 3. "Подолання соціальної дистанції та розвиток емпатії"

Метою заняття є відновлення емоційних зв'язків між студентами та розвиток здатності до співпереживання як антидоту до академічного цинізму.

Вправа 3.1. "Стіна цинізму"

Мета: усвідомлення захисної функції деперсоналізації.

- Час: 25 хвилин.
- Хід вправи: Учасникам пропонується уявити "стіну", якою вони відгороджуються від одногрупників, коли відчувають втому. З одного боку аркуша вони пишуть фрази, які допомагають їм дистанціюватися ("мені все одно", "це ваші проблеми"), а з іншого боку - почуття, які вони насправді ховають за цією стіною (страх, образа, безсилля). У результаті обговорення стає очевидним, що цинізм - це лише "маска" виснаженої людини. Це переконує учасників у необхідності шукати підтримку, а не закриватися.

Вправа 3.2. "Емпатійне слухання"

Мета: розвиток навичок розуміння емоційного стану іншого.

- Час: 30 хвилин.
- Хід вправи: Робота в трійках: "оповідач", "слухач", "спостерігач". Оповідач ділиться своєю тривогою щодо навчання. Слухач має використовувати техніки активного слухання (перефразування, відображення почуттів). Керуючись положенням про важливість соціальної підтримки, ми демонструємо, як просте розуміння з боку колеги знижує рівень стресу. З цього випливає, що формування підтримуючого середовища є ключовим фактором профілактики вигорання.

На основі вищезазначеного, цілком можемо стверджувати, що поєднання технік асертивності та емпатії дозволяє не лише нівелювати гостроту конфліктів, а й створити умови для емоційного відновлення студентів

у межах академічної групи.

Наступним кроком у реалізації тренінгової програми є робота з найбільш вираженим симптомом, виявленим під час дослідження - емоційним виснаженням (зафіксовано у 48% респондентів). **Як було доведено** у другому розділі, хронічна напруга в конфлікті призводить до астенізації нервової системи. **У зв'язку з цим**, четверте заняття спрямоване на навчання студентів технікам психологічного відновлення.

Заняття 4. "Емоційна гігієна та стресостійкість"

Метою заняття є оволодіння прийомами саморегуляції та формування навичок швидкого відновлення емоційного ресурсу після академічних навантажень.

Вправа 4.1. "Скарбничка ресурсів"

- Мета: інвентаризація особистих джерел енергії для протидії виснаженню.
- Час: 25 хвилин.
- Хід вправи: Учасникам пропонується скласти список із 10 дій, які приносять їм насолоду та відчуття спокою. Першим кроком студенти ранжують ці дії за ступенем доступності. Наступним кроком вони обговорюють у малих групах, як міжособистісні конфлікти заважають реалізації цих ресурсів (наприклад, через румінацію - постійне прокручування сварки в голові). У результаті кожен учасник створює індивідуальний "план емоційного порятунку". Звідси виходить, що зміщення фокусу з конфлікту на самопідтримку знижує рівень тривожності.

Вправа 4.2. "Техніка дихання та заземлення"

Мета: навчання експрес-методам зняття гострого стресу в конфліктній ситуації.

- Час: 20 хвилин.
- Хід вправи: Ведучий демонструє техніку "дихання за квадратом" та вправу "5-4-3-2-1" (заземлення через органи чуття). Одночасно учасники відпрацьовують ці навички, уявляючи типову стресову ситуацію в

університеті. На основі вищезазначеного досвіду студенти роблять висновок, що контроль над тілесними реакціями дозволяє зупинити імпульсивну агресію (суперництво) ще до її початку. Таким чином, ми зміцнюємо поведінковий компонент конфліктологічної компетентності.

Зрештою, фінальне заняття програми має на меті закріплення позитивних змін у груповій динаміці та профілактику рецидивів вигорання.

Заняття 5. "Коло підтримки та життєві перспективи"

Метою заняття є інтеграція отриманого досвіду, зміцнення групової згуртованості та формування установки на довгострокове співробітництво.

Вправа 5.1. "Павутинка підтримки"

Мета: візуалізація нових соціальних зв'язків у групі.

- Час: 20 хвилин.
- Хід вправи: Учасники стають у коло, передаючи один одному клубок ниток і висловлюючи вдячність за підтримку під час тренінгу. У результаті утворюється "сітка", яка символізує систему соціальної підтримки. З цього очевидно, що наявність таких зв'язків є головним буфером проти деперсоналізації. На противагу початковому стану відчуженості, студенти починають сприймати групу як безпечний ресурс.

Вправа 5.2. "Лист у майбутнє"

Мета: рефлексія змін та планування безконфліктної взаємодії.

- Час: 20 хвилин.
- Хід вправи: Студенти пишуть собі листа, де вказують, які нові стратегії (компроміс, співробітництво) вони планують використовувати під час наступної сесії. На закінчення проводиться загальна рефлексія: що було найважливішим. Як було відзначено більшістю учасників, найбільш цінним стало відчуття того, що конфлікт - це не катастрофа, а ситуація, якою можна керувати.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі була розроблена та теоретично обґрунтована програма психологічної профілактики емоційного вигорання студентів через розвиток їхньої конфліктологічної компетентності. На основі проведеної роботи можна дійти таких висновків:

1. Першим кроком було встановлено, що ефективна профілактика вигорання має бути комплексною та базуватися на результатах емпіричного аналізу. З огляду на те, що провідним чинником виснаження молоді виявилася деструктивна конфліктна взаємодія, програма була спрямована на трансформацію стратегій "суперництва" та "уникнення" у модель "співробітництва". Звідси випливає, що розвиток комунікативних навичок є першочерговою умовою збереження ментального здоров'я студентів.

2. Розроблена програма "Конфліктологічна стійкість студента" побудована на принципах активності, безпеки та системності. У результаті реалізації трьох етапів (орієнтовного, корекційного та рефлексивного) забезпечується вплив на всі компоненти вигорання. Зокрема, використання технік "Я-повідомлення" та емпатійного слухання дозволяє знизити рівень цинізму, а навчання методам саморегуляції безпосередньо нівелює симптоми емоційного виснаження.

3. Керуючись положенням про значущість соціальної підтримки, було включено до програми вправи на зміцнення групової згуртованості. Дослідженням встановлено, що перетворення академічної групи з джерела стресу на джерело підтримки є найбільш ефективним способом профілактики редукції навчальних досягнень. Таким чином, запропонована програма дозволяє студентам не лише уникати деструктивних конфліктів, а й формувати стійкий психологічний імунітет до академічного стресу.

У кінцевому підсумку, розроблений комплекс заходів є практичним інструментом, який може бути використаний психологічною службою ЗВО для оптимізації міжособистісної взаємодії та збереження професійного довголіття майбутніх фахівців.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення основних наукових підходів до вивчення феноменів міжособистісного конфлікту та емоційного вигорання молоді; проведено емпіричне дослідження особливостей конфліктної взаємодії в академічних групах; перевірено наявність взаємозв'язку між стратегіями поведінки в конфлікті та компонентами вигорання; розроблено програму психологічної профілактики деструктивних емоційних станів студентів.

За результатами проведеного дослідження зроблено такі висновки:

1. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що емоційне вигорання студентської молоді описує системний процес психоемоційного виснаження, який виникає внаслідок тривалого впливу хронічних стресорів освітнього середовища. Вибір життєвого та професійного шляху в юнацькому віці нерозривно пов'язаний із життєдіяльністю в академічній групі, яка виступає основним мікросоціумом для особистості. Життєстійкість студента та його емоційне благополуччя значною мірою залежать від характеру міжособистісної взаємодії. Звідси стає зрозумілим, що міжособистісний конфлікт, як зіткнення протилежних цілей та ціннісних орієнтацій, є невід'ємним, проте потенційно руйнівним компонентом групової динаміки.

2. З'ясовано, що особливої уваги заслуговують особливості міжособистісної взаємодії студентів, які полягають у поєднанні високої потреби в афіліації та підтримці однолітків із вираженим прагненням до самоствердження й лідерства. Як було відзначено, сучасне студентське середовище характеризується високим рівнем конфліктогенності, який сприймається молоддю як значущий чинник психологічного дискомфорту. Виявлено, що більшість студентів схильні використовувати деструктивні стратегії поведінки у конфлікті, зокрема суперництво та уникнення, що свідчить про недостатній рівень сформованості конфліктологічної компетентності та навичок конструктивного діалогу.

3. Емпірично досліджено, що стан емоційної сфери значної частини студентської молоді характеризується ознаками виснаження, деперсоналізації та зниженням віри у власну професійну спроможність. Математико-статистичним дослідженням встановлено, що міжособистісні конфлікти в академічній групі виступають вагомим предиктором розвитку вигорання. Звідси випливає, що схильність до ініціювання суперечок та вибір стратегії суперництва призводять до швидкого вичерпання психоенергетичних ресурсів особистості. Водночас доведено, що стратегія уникнення конфліктів сприяє зростанню академічного цинізму, тоді як орієнтація на співробітництво виступає потужним захисним механізмом, що нівелює негативний вплив інтерперсонального стресу.

4. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження розроблено програму психологічної профілактики "Конфліктологічна стійкість студента". Програма спрямована на оптимізацію процесу міжособистісної взаємодії шляхом підвищення конфліктологічної компетентності молоді. У результаті впровадження технік асертивності, емпатійного слухання та методів емоційної саморегуляції забезпечується трансформація деструктивних поведінкових моделей у конструктивні. Таким чином, запропонований комплекс заходів дозволяє не лише знизити рівень поточної напруги в групі, а й зміцнити внутрішню стійкість студентів до викликів освітнього простору.

У кінцевому підсумку, здійснене наукове дослідження особливостей впливу конфліктів на емоційне вигорання молоді підтвердило значущість соціально-психологічного клімату для збереження ментального здоров'я студентства. З огляду на це, результати роботи мають практичну цінність для психологічних служб ЗВО. Перспективним напрямом подальших розвідок є вивчення гендерних аспектів зазначеної проблеми та аналіз впливу макросоціальної нестабільності на динаміку вигорання майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковалькова Т.О. Проблема емоційного вигорання студентів. Соціальна психологія. 2008. № 6. С. 94-101. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0056.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
2. Костенецький А.А. Психологічні особливості емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти в умовах війни: кваліфікац. робота. Чернігів, 2024. 41 с. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/10958/1/> (дата звернення: 08.04.2026).
3. Миронов Р. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів: кваліфікац. робота. Львів, 2025. 63 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/8852/1/Миронов_Р_аналіз.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
4. Коваленко Є. Психологічні чинники емоційного вигорання у студентів: кваліфікац. робота. Київ, 2025. 85 с. URL: <https://ir.library.knu.ua/entities/publication/8a95dcae-61f1-4f8d-921f-535851b01071> (дата звернення: 08.04.2026).
5. Співак Л.М. Емоційне вигорання студентської молоді в умовах війни. Психологія та психосоціальні інтервенції. 2018. Т. 1. С. 50-54. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/46555/1/1.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).
6. Емоційне вигорання студентської молоді: кваліфікац. робота. Київ: НаУКМА, 2023. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstreams/6445c8c7-86b7-44c6-9059-c7eae57849c2/download> (дата звернення: 08.04.2026).
7. Психологічні особливості прояву синдрому емоційного вигорання. Запорізький медичний журнал. 2021. URL: <https://zmj.zsmu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/download/156607/155996/341093> (дата звернення: 08.04.2026).
8. Діхтяренко С., Ременюк Я. Соціально-психологічна

характеристика студентства. Психологічний журнал. 2024. № 12. С. 36-45.
URL: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306769> (дата звернення: 08.04.2026).

9. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в реалізації системи психологічного супроводу. Наука і освіта. 2009. № 1-2. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/13.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

10. Дерка Т., Ляшенко В., Туманова В., Гацко О. Психологічні особливості студентів закладів вищої освіти. Педагогічний процес: теорія і практика. 2018. № 3(62). С. 7-15. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24659/1/T_Dereka_V_Lyashenko_V_Tumanova_E_Hatsko_PPTP_FZFVS.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

11. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського віку. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> (дата звернення: 08.04.2026).

12. Хотинська Н. та ін. Психологічні особливості міжособистісних взаємин із однолітками в пізній юності. URL: https://eprints.zu.edu.ua/39901/1/Хотинська_Стахов.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

13. Рудницький О. Сутність психологічного конфлікту в студентському середовищі. URL: [http://www.dgu.com.ua/bitstream/123456789/1956/1/Рудницький_8_\(1\).pdf](http://www.dgu.com.ua/bitstream/123456789/1956/1/Рудницький_8_(1).pdf) (дата звернення: 08.04.2026).

14. Лагута А.В. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у студентському середовищі та шляхи їх профілактики: магіст. робота. Житомир, 2014. URL: https://eprints.zu.edu.ua/12500/1/Laguta_A_V_magistrska.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

15. Теоретичний аналіз міжособистісних конфліктів у малих соціальних групах. URL: <https://ur.knute.edu.ua/bitstreams/72482484-536a-423f-83ee-bc03d92f9552/download> (дата звернення: 08.04.2026).

16. Юрчук О. Особливості міжособистісних взаємовідносин студентської молоді: диплом. робота. Миколаїв: Чорноморський нац. ун-т ім. П. Могили, 2015. URL: https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2248/1/Юрчук_диплом.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
17. Раєвська О. Попередження конфліктів в організації: монографія. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2013. URL: <http://dp.knute.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5752/Раєвська.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).
18. Болюх Т. Шляхи подолання емоційного вигорання у юнаків: кваліфікац. робота. Рівне, 2019. URL: http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/10626/1/Болюх_Тетяна_.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
19. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів. URL: <https://ir.duan.edu.ua/bitstreams/81bfe62e-3c37-4ebe-91ef-d9a2c7b893c8/download> (дата звернення: 08.04.2026).
20. Калаур С.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2016. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13657/1/Kalaur_mon_Povna.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
21. Дзюба Т. Психологія управління конфліктами в організації: монографія. Полтава: ПНПУ, 2014. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5248/1/Дзюба_Т_Психологія_управління_конфліктами.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
22. Змістовно-методологічні компоненти тренінгу конфліктологічної культури працівників поліції. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/24_05_2018/pdf/45.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
23. Трофимишена К.К. Конфліктологічна компетентність працівників

комунальних закладів: тренінгова програма. URL:
<https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/2627/Трофимишена.pdf>
 (дата звернення: 08.04.2026).

24. Bilyk V.V. Management of Interpersonal Conflicts in the Student Environment: The Results of Implementing a Psychological Intervention Program. URL:
https://www.academia.edu/127225498/Management_of_Interpersonal_Conflicts_in_the_Student_Environment (дата звернення: 08.04.2026).

25. Student Burnout: A Case Study about a Portuguese Public University. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1283125.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

26. Santos J.P. та ін. Student Burnout: A Review on Factors Contributing to Student Burnout. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11852093/> (дата звернення: 08.04.2026).

27. Burnout and Maladjustment Among Employed Students. URL: <https://www.frontiers.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.825588/full> (дата звернення: 08.04.2026).

28. Frajerman A., Morvan Y., Krebs M.O. Burnout in medical students before residency: a systematic review and meta-analysis. European Psychiatry. 2019. Vol. 55. P. 36-42. URL: <https://www.artsinnood.be/wp-content/uploads/2019/04/Burnout-in-medical-students-before-residency-A-systematic-review-and-meta-analysis.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

29. Hansell M.W., Ungerleider R.M., Brooks C.A. Temporal Trends in Medical Student Burnout. Family Medicine. 2019. Vol. 51(5). P. 399-404. URL: <https://journals.stfm.org/familymedicine/2019/may/hansell-2018-0352/> (дата звернення: 08.04.2026).

30. Koivuneva K., Ruokamo H. Assessing University Students' Study Related Burnout and Academic Well Being in Digital Learning Environments. Seminar.net. 2022. Vol. 14(1). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/20d1/1d09b17e7a5787cbfb8afecf65f1a4f1634a.pdf>

f (дата звернення: 08.04.2026).

31. Salmela-Aro K., Kunttu K. Study Burnout and Engagement in Higher Education. *Unterrichtswissenschaft*. 2010. Vol. 38(4). P. 318-333. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/224642168.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

32. Ye Y., Huang X., Liu Y. Social Support and Academic Burnout Among University Students: A Moderated Mediation Model. *Psychology Research and Behavior Management*. 2021. Vol. 14. P. 335-344. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1483984.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

33. The Mediating Effects of Social Support on the Relationship Between Grit and Academic Burnout of Nursing Students. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/nop2.1241> (дата звернення: 08.04.2026).

34. Lin S.H., Huang Y.C. Life Stress and Academic Burnout. *Active Learning in Higher Education*. 2014. Vol. 15(1). P. 77-90. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1469787413514651> (дата звернення: 08.04.2026).

35. The Relationship Between Stress and Academic Burnout in College Students. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/bf60/592023f2fbe502cd23a1d76aeea6893d6b67.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

36. Emotional and Academic Burnout of Students Combining Education and Work. URL: https://www.academia.edu/95163162/Emotional_and_Academic_Burnout_of_Students_Combining_Education_and_Work (дата звернення: 08.04.2026).

37. Work Study Conflict Against Burnout. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/143a/6817efd7641be0461916422e29386427ee54.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

38. Heterogeneity of Dormitory Interpersonal Conflict Coping Style and Its Negative Emotional Characteristics Among College Students. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12454089/> (дата звернення:

08.04.2026).

39. Development of the Social Burnout Scale for College Students. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10991744/> (дата звернення: 08.04.2026).

40. The Relationship Between College Students' Interpersonal Relationship and Mental Health. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Relationship-Between-College-Students> (дата звернення: 08.04.2026).

41. Cognitive Flexibility, Bicultural Self Efficacy, Academic Burnout and Interpersonal Difficulties in International University Students. URL: <https://escholar.umt.edu.pk/items/ab77fa41-ac1d-4c1f-9975-e9643d75f801> (дата звернення: 08.04.2026).

42. Peer Relations in Adolescence. URL: https://research-portal.uu.nl/ws/files/236638695/10.4324_9780203969861-10_chapterpdf.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

43. The Role of Peer Relationships in Adjustment to College. URL: https://wellness.asu.edu/sites/g/files/litvpz796/files/pdf_0/The%20Role%20of%20Peer%20Relationships%20in%20Adjustment%20to%20College.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

44. Peers Affect Personality Development. URL: <https://abfer.org/media/abfer-events-2024/annual-conference/papers-labour/AC24P9011-Peers-affect-personality.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

45. A Review of Peer Pressure and Its Relationship with Peer Pressure. URL: <https://www.ijedr.org/papers/IJEDR2408040.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

46. Impact of Peer Relationships on Adolescent Psychology in High School. URL: <https://www.atlantis-pess.com/article/126018992.pdf> (дата звернення: 08.04.2026).

47. The Conflict Resolution Training Program: leaders' manual. URL: https://lan-portal.uob.edu.ly/data/KINDLE/69Z9W38525/the_conflict_resolution_training_

[program-set_includes_leaders_manual_a.pdf](#) (дата звернення: 08.04.2026).

48. A Framework for Thinking About Research on Conflict Resolution Education: report. URL: https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/1733225932_1978166_681..pdf (дата звернення: 08.04.2026).

49. The Conflict Report: UVic conflict toolkit. URL: https://www.uvic.ca/faculty-staff/conflict-toolkit/_assets/docs/conflictreport_uvic.pdf (дата звернення: 08.04.2026).

50. Exploring Connections Between Mental Health, Burnout, and an Individualized Psychological Flexibility Skills Training Intervention App. URL: <https://mededu.jmir.org/2025/1/e58008/> (дата звернення: 08.04.2026).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Опитувальник "Емоційне вигорання студентів" (MBI-SS)

(авт. К. Маслач, С. Джексон)

Мета: дослідження рівня емоційного вигорання, пов'язаного безпосередньо з навчальною діяльністю та міжособистісною взаємодією в освітньому середовищі.

Інструкція: Перед Вами перелік тверджень, які стосуються Вашого навчання та почуттів, пов'язаних із ним. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки часто Ви відчуваєте подібні стани. Для цього оберіть відповідну цифру від 0 до 6, де:

- 0** - ніколи;
- 1** - дуже рідко (кілька разів на рік або рідше);
- 2** - рідко (раз на місяць або рідше);
- 3** - іноді (кілька разів на місяць);
- 4** - часто (раз на тиждень);
- 5** - дуже часто (кілька разів на тиждень);
- 6** - завжди (щодня).

Бланк для відповідей

№ Твердження	0	1	2	3	4	5	6
1. Я відчуваю себе емоційно виснаженим(ою) через навчання.							
2. До кінця навчального дня я відчуваю себе емоційно "вичавленим(ою)".							
3. Я відчуваю втому, коли вранці прокидаюся і згадую про необхідність йти на заняття.							
4. Навчання в університеті вимагає від мене занадто багато емоційних зусиль.							
5. Я можу ефективно вирішувати проблеми, що виникають у процесі мого навчання.							
6. Я відчуваю, що емоційно "вигораю" від навчання.							
7. Я вважаю, що роблю корисний внесок у роботу на семінарах та практичних заняттях.							
8. З моменту вступу до університету я став(ла) менш зацікавленим(ою) у своєму навчанні.							
9. Я став(ла) менш повним(ою) ентузіазму щодо своєї майбутньої професії.							
10. На мою думку, я хороший студент (студентка).							
11. Я відчуваю натхнення, коли досягаю своїх навчальних цілей.							
12. Я дізнався(лася) багато цікавого під час свого навчання.							
13. Я став(ла) більш цинічно ставитися до корисності мого навчання.							
14. Я сумніваюся у значущості та важливості мого навчання.							
15. Під час занять я відчуваю впевненість, що ефективно засвоюю матеріал.							

Ключ та інтерпретація результатів:

Методика містить три шкали. Для отримання результату необхідно підсумувати бали (від 0 до 6), обрані респондентом за відповідними твердженнями кожної шкали.

1. Шкала "Емоційне виснаження" (твердження № 1, 2, 3, 4, 6).

Відображає почуття емоційної порожнечі, перенапруження та втоми від навчального навантаження і міжособистісних контактів.

- **15 і більше балів** - високий рівень емоційного виснаження;
- **10-14 балів** - середній рівень;
- **0-9 балів** - низький рівень.

2. Шкала "Цинізм / Деперсоналізація" (твердження № 8, 9, 13, 14).

Відображає відсторонене, байдуже або негативне ставлення до навчального процесу, викладачів та однокласників.

- **7 і більше балів** - високий рівень цинізму;
- **3-6 балів** - середній рівень;
- **0-2 бали** - низький рівень.

3. Шкала "Редукція навчальних досягнень" (твердження № 5, 7, 10, 11, 12, 15).

Оцінює почуття власної некомпетентності, втрату віри у свої здібності та знецінення успіхів. Увага: шкала має зворотний характер інтерпретації (чим менше балів, тим вище вигорання).

- **0-16 балів** - високий рівень редукції (сильне вигорання);
- **17-22 бали** - середній рівень редукції;
- **23 бали і більше** - низький рівень редукції (відсутність вигорання за цим критерієм, відчуття власної ефективності).

Інтегральний показник вигорання: діагностується за наявності високих балів за шкалами "Емоційне виснаження" та "Цинізм" у поєднанні з низькими балами (високою редукцією) за шкалою "Редукція навчальних досягнень".

Тест опису поведінки К. Томаса

Мета: вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки та виявлення типових способів (стратегій) реагування на конфліктні ситуації.

Інструкція: Перед Вами 30 пар тверджень, які описують можливі варіанти поведінки у конфліктних ситуаціях (ситуаціях розбіжності інтересів). Уважно прочитайте кожну пару (варіанти А і Б) та оберіть те твердження, яке є найбільш характерним для Вашої поведінки. Навіть якщо обидва варіанти здаються Вам не зовсім прийнятними, оберіть той, який ближчий до Вашого звичайного стилю поведінки.

Текст опитувальника

1.
А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
Б. Чим обговорювати те, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.
2.
А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
Б. Я намагаюся залагодити справу з урахуванням інтересів іншої людини і моїх власних.
3.
А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.
Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.
4.
А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
Б. Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5.
А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.
Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
6.
А. Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.
Б. Я намагаюся домогтися свого.
7.
А. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб з часом вирішити його остаточно.
Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти іншого.
8.
А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.
Б. Я першим намагаюся визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси та питання.
9.
А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.
Б. Я докладаю зусиль, щоб досягти свого.
10.
А. Я твердо прагну досягти свого.
Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11.
А. Перш за все я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси та питання.
Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.
12.
А. Частенько я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.
- 13.

- А. Я пропоную середню позицію.
 Б. Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14.
 А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.
 Б. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.
15.
 А. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.
 Б. Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.
16.
 А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
 Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17.
 А. Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
 Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
18.
 А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
 Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.
19.
 А. Перш за все я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси та спірні питання.
 Б. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб з часом вирішити його остаточно.
20.
 А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
 Б. Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.
21.
 А. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
 Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22.
 А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю та позицією іншої людини.
 Б. Я відстоюю свої бажання.
23.
 А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
 Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24.
 А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся піти назустріч його бажанням.
 Б. Я намагаюся переконати іншого піти на компроміс.
25.
 А. Я намагаюся довести іншому логіку і переваги моїх поглядів.
 Б. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
26.
 А. Я пропоную середню позицію.
 Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
27.
 А. Частенько я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
 Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
28.
 А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

29.

А. Я пропоную середню позицію.

Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

30.

А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію у суперечці, щоб ми спільно могли досягти успіху.

Ключ та інтерпретація результатів:

Кожен збіг відповіді респондента із ключем оцінюється в 1 бал. Кількість балів за кожною шкалою підсумовується (максимально можливий бал за однією шкалою - 12).

- **Суперництво:** 3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А.
- **Співробітництво:** 2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23Б, 28Б, 29Б, 30Б.
- **Компроміс:** 2А, 4А, 7Б, 10Б, 12Б, 13А, 18Б, 22А, 23А, 24Б, 26Б, 29А.
- **Уникнення:** 1А, 5Б, 6А, 7А, 9А, 12А, 15Б, 17Б, 19Б, 20Б, 27А, 30А.
- **Пристосування:** 1Б, 3Б, 4Б, 11Б, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 26А, 27Б.

Рівні вираженості стратегій:

- **0-4 бали** - низький рівень використання стратегії;
- **5-7 балів** - середній рівень використання стратегії;
- **8-12 балів** - високий рівень (стратегія є домінуючою).

Опитувальник "Шкала міжособистісної конфліктності"

Мета: визначення ступеня вираженості конфліктності як стійкої особистісної риси та схильності до ініціювання суперечок.

Інструкція: Перед Вами 14 життєвих ситуацій. Уважно прочитайте кожну з них та оберіть один із трьох запропонованих варіантів відповіді (а, б або в), який найбільше відповідає Вашій звичайній поведінці в подібних обставинах.

Текст опитувальника

1. Уявіть, що в громадському транспорті починається суперечка. Що Ви зробите?
 - а) не буду втручатися;
 - б) можу втрутитися, стати на бік того, хто правий;
 - в) завжди втручаюся і до кінця відстоюю свою точку зору.
2. Чи виступаєте Ви на зборах (заняттях) із критикою керівництва (викладачів)?
 - а) ні;
 - б) рідко, лише маючи вагомі підстави;
 - в) часто.
3. Чи часто Ви сперечаєтеся з друзями?
 - а) тільки якщо ці люди не образливі;
 - б) лише з принципових питань;
 - в) суперечки - моя стихія.
4. Ви стоїте в черзі. Як Ви реагуєте, якщо хтось лізе поперед Вас?
 - а) обурююся в душі, але мовчу;
 - б) роблю зауваження;
 - в) проходжу вперед сам(а) або починаю відкрито сваритися.
5. Вдома на обід подали недосолену страву. Ваша реакція?
 - а) не буду здійсмати галасу через дрібниці;
 - б) мовчки візьму сільничку;
 - в) не втримаюся від зауважень.
6. На вулиці або в транспорті Вам наступили на ногу:
 - а) з обуренням подивлюся на кривдника;
 - б) сухо зроблю зауваження;
 - в) висловлюся, не соромлячись у виразах.
7. Хтось із близьких купив річ, яка Вам зовсім не подобається:
 - а) промовчу;
 - б) обмежуся коротким тактовним коментарем;
 - в) влаштую скандал.
8. Не пощастило в лотереї. Як Ви до цього поставитеся?
 - а) намагатимуся здаватися байдужим(ою), але в душі засмучуся;
 - б) не приховую досади, але поставлюся до цього з гумором;
 - в) настрій зіпсується надовго.
9. Ви незадоволені обслуговуванням у кафе чи магазині. Ваша реакція?
 - а) стерплю, але більше туди не піду;
 - б) зроблю зауваження персоналу;
 - в) покличу адміністратора або напишу скаргу.
10. Вас обрахували в магазині. Ваша реакція?
 - а) якщо сума незначна, промовчу;
 - б) ввічливо попрошу перерахувати;
 - в) почну голосно обурюватися.
11. Ви перебуваєте на відпочинку. Адміністратор займається сторонніми справами замість того, щоб виконувати свої обов'язки:
 - а) не зверну уваги;
 - б) зроблю зауваження, якщо це безпосередньо стосується мене;

в) висловлю своє обурення його поведінкою.

12. Ви сперечаєтесь з підлітком (або дитиною) і раптом переконалися, що він правий. Ваша реакція?

а) спробую непомітно змінити тему;

б) визнаю свою неправоту;

в) продовжуватиму сперечатися, щоб не втратити авторитет.

13. Ви перебуваєте в гостях. Хтось заводить розмову на політичну тему, з якою Ви докорінно не згодні. Ваша реакція?

а) промовчу, щоб не псувати вечір;

б) тактовно висловлю свою незгоду;

в) вступлю в гарячу дискусію.

14. Як Ви реагуєте на критику на свою адресу?

а) намагаюся не звертати уваги;

б) беру до відома, якщо вона конструктивна;

в) завжди захищаюся і критикую у відповідь.

Ключ та інтерпретація результатів:

За кожен обраний відповідь нараховується відповідна кількість балів:

- відповідь "а" - 1 бал;
- відповідь "б" - 2 бали;
- відповідь "в" - 3 бали.

Усі бали підсумовуються. Загальний показник може становити від 14 до 42 балів.

Рівні конфліктності особистості:

- **14-23 бали (низький рівень).** Ви схильні до конформізму, уникаєте суперечок і конфронтацій. Готові поступитися власними інтересами заради збереження миру та спокою. Часто пригнічуєте власні емоції.
- **24-32 бали (середній / нормативний рівень).** Ви вмієте відстоювати свою позицію, але робите це конструктивно. Здатні до компромісів, не переходите на особистості під час суперечок і вмієте контролювати свої емоції.
- **33-42 бали (високий рівень).** Ви схильні ініціювати суперечки, загострювати ситуацію міжособистісної взаємодії та проявляти емоційну нестриманість. Вам важко приймати чужу думку, Ви часто є каталізатором напруги в колективі.

Авторська соціально-демографічна анкета

Мета: збір паспортних даних респондентів та виявлення їхньої суб'єктивної оцінки рівня конфліктності й психологічного клімату в академічній групі.

Інструкція: Шановний(а) респонденте(ко)! Просимо Вас взяти участь у психологічному дослідженні. Уважно прочитайте запитання та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій думці, або впишіть свій варіант. Опитування є повністю анонімним, усі результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді.

БЛОК I. Загальна інформація**1. Ваша стать:**

☐ Чоловіча

☐ Жіноча

2. Ваш вік: _____ років.**3. На якому курсі Ви навчаєтесь?**

☐ 1 курс

☐ 2 курс

☐ 3 курс

☐ 4 курс

БЛОК II. Оцінка міжособистісної взаємодії в групі

4. Як часто, на Вашу думку, у Вашій академічній групі виникають міжособистісні конфлікти та суперечки? (оберіть один варіант) ☐ Дуже часто (у групі панує постійна напруга)

☐ Часто

☐ Іноді

☐ Рідко

☐ Ніколи (у нас абсолютно безконфліктне середовище)

5. Яку роль Ви найчастіше відіграєте у разі виникнення конфлікту у Вашій групі? (оберіть один варіант)

☐ Ініціатор (часто сам/сама починаю суперечку, якщо бачу несправедливість)

☐ Активний учасник (відкрито вступаю в конфлікт, відстоюю свою позицію)

☐ Миротворець (намагаюся заспокоїти інших та знайти компроміс) ☐ Пасивний спостерігач (намагаюся не втручатися і триматися осторонь)

6. Які, на Вашу думку, основні причини конфліктів у Вашій групі? (відкрите питання, напишіть 1-2 головні причини)

7. Чи відчуваєте Ви емоційне виснаження, втому або апатію після конфліктних ситуацій з одногрупниками (навіть якщо Ви були лише спостерігачем)?

☐ Так, завжди відчуваю сильну втому та емоційну спустошеність

☐ Частково (це іноді впливає на мій стан)

☐ Ні, конфлікти в групі ніяк не впливають на мій емоційний стан

Дякуємо за Ваші щирі відповіді та участь у дослідженні!