

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Рівень вищої освіти

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГНУЧКОСТІ ТА ПРОЯВІВ
АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ
У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

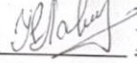
Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

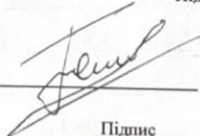
Шифр 21081

номер ІНП

Виконала: здобувачка ІV курсу, групи ППЗ-21-1  Наталія ЛАВРЕНЧУК

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник: кандидат педагогічних наук 

Дмитро БІДЮК

науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор



Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

30 травня 2025р.

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень Перший (бакалаврський)

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Наталії ЛАВРЕНЧУК

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Взаємозв'язок рівня психологічної гнучкості та проявів академічного вигорання у студентів університетів у період воєнного стану».

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Дмитро БІДЮК, кандидат педагогічних наук.

Затверджено наказом ректора університету від 7 лютого 2025 р. № 23

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 30 травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: емпіричні: шкала психологічної гнучкості (С. Гейз, К. Уїлсон), діагностика професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової), шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф), шкала тривоги (Д. Спілбергер).

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 теоретико-методичні засади дослідження психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів (теоретичні підходи до вивчення психологічної гнучкості особистості; психологічна природа академічного вигорання: поняття, структура, чинники виникнення; особливості взаємозв'язку психологічної гнучкості та академічного вигорання студентів в умовах воєнного стану; розділ 2 емпіричне дослідження психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів (організація та методи емпіричного дослідження; аналіз результатів дослідження рівня психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів; дослідження взаємозв'язку між психологічною гнучкістю та академічним вигоранням студентства; психокорекційні рекомендації для підвищення гнучкості та зниження рівня академічного вигорання в умовах воєнного стану; висновки, перелік джерел посилання (34).

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 4 таблиці.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

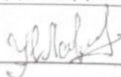
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної дипломної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01.10.2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико- методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 01.12.2024 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.02.2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.03.2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.04.2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01.05.2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної дипломної роботи.	До 30.05.2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної дипломної роботи.	15 травня 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної дипломної роботи (відповідно графіку)	12 червня 2025 р.	виконано

Здобувач

Наталія ЛАВРЕНЧУК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи

Дмитро БІДЮК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Взаємозв'язок рівня психологічної гнучкості та проявів академічного вигорання у студентів університетів у період воєнного стану»

Здобувачка Наталія ЛАВРЕНЧУК

Керівник Дмитро БІДЮК

Кваліфікаційна дипломна робота включає 76 сторінки (з них 68 сторінок основного тексту), 4 рисунки, перелік джерел посилання складає 34 найменування, 4 додатки.

Ключові слова: особистість, навчальна діяльність, психологічна гнучкість, емоційне виснаження, професійне вигорання, академічне вигорання, психологічне благополуччя, умови воєнного стану, методи психологічної підтримки.

Об'єкт дослідження — психологічні особливості навчальної діяльності та психічного благополуччя студентів університетів у період воєнного стану, зокрема явище академічного вигорання.

Предмет дослідження — взаємозв'язок між рівнем психологічної гнучкості студентів і специфікою проявів їхнього академічного вигорання в умовах війни.

За результатами дослідження встановлено, що в умовах воєнного стану у студентів університетів вищий рівень психологічної гнучкості буде статистично пов'язаний із нижчою вираженістю академічного вигорання (емоційного виснаження, цинізму щодо навчання та зниження відчуття власної ефективності). Інакше кажучи, психологічна гнучкість виступає буферним ресурсом, який пом'якшує негативний вплив ситуаційного стресу воєнних подій на прояви академічного вигорання.

На основі отриманих результатів можна адаптувати тренінги з емоційної регуляції та Acceptance and Commitment Therapy до українських реалій воєнного стану, інтегрувати елементи навичок гнучкості у курси з «психології особистості» чи «soft skills», а також розробити онлайн-платформи самопомоги для студентів, що навчаються дистанційно або перебувають у зоні підвищеного ризику.

Отримані результати можуть стати підґрунтям для державних та університетських програм підтримки психічного здоров'я, слугувати доказовою базою при формуванні освітньої політики та розробці стратегій запобігання вигоранню в інших стресогенних професійних чи освітніх контекстах.

Дипломник



Наталія ЛАВРЕНЧУК

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 30 травня 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГНУЧКОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ	10
1.1 Теоретичні підходи до вивчення психологічної гнучкості особистості	10
1.2 Психологічна природа академічного вигорання: поняття, структура, чинники виникнення.....	17
1.3 Особливості взаємозв'язку психологічної гнучкості та академічного вигорання студентів в умовах воєнного стану.....	26
Висновки до першого розділу.....	33
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГНУЧКОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ.....	35
2.1 Організація та методи емпіричного дослідження.....	35
2.2 Аналіз результатів дослідження рівня психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів	39
2.3 Дослідження взаємозв'язку між психологічною гнучкістю та академічним вигоранням студентства	53
2.4 Психокорекційні рекомендації для підвищення гнучкості та зниження рівня академічного вигорання в умовах воєнного стану	56
Висновки до другого розділу	59
ВИСНОВКИ.....	62
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	Ошибка! Закладка не определена.
ДОДАТКИ.....	Ошибка! Закладка не определена.
Додаток А Анкета шкали психологічної гнучкості С. Гейза та К. Уілсона	Ошибка! Закладка не определена.
Додаток Б Анкета методики професійного вигорання К. Маслач та С. Джексон.....	Ошибка! Закладка не определена.
Додаток В Анкета шкали психологічного благополуччя К. Ріфф	Ошибка! Закладка не определена.

Додаток Г Анкета шкали тривоги Д.Спілберга **Ошибка!** **Закладка** **не**
определена.

ВСТУП

Актуальність дослідження взаємозв'язку психологічної гнучкості та академічного вигорання зумовлена безпрецедентним психосоціальним навантаженням, яке переживають українські студенти в умовах воєнного стану. Постійна небезпека, вимушені переїзди, розділення сімей, економічна нестабільність і гібридний формат навчання формують хронічне тло стресу, що суттєво підвищує ризик емоційного виснаження та втрати мотивації. Водночас університетський період залишається критичним для становлення професійної ідентичності та майбутньої продуктивності молоді. Тому з'ясування того, чи може психологічна гнучкість — здатність приймати власні переживання, залишатися у контакті з цінностями й обирати адаптивні дії в стресових умовах — бути буфером проти вигорання, має першочергове значення для розробки ефективних програм підтримки студентів.

Крім того, в науковому дискурсі досі бракує емпіричних даних про те, як саме в умовах війни взаємодіють когнітивно-емоційні ресурси та негативні наслідки навчального стресу. Більшість зарубіжних досліджень фокусуються на пандемічних чи мирних контекстах, що обмежує їхню прикладну цінність для України. Заповнення цієї прогалини дозволить університетам, психологічним службам і державним інституціям створити адресні інтервенції, спрямовані на розвиток гнучкості як ключового чинника стресостійкості. Таким чином, тема набуває не лише наукової, а й виразної соціальної значущості, адже сприяє збереженню психічного благополуччя та навчальної ефективності молоді, яка формує інтелектуальний потенціал відбудови країни у післявоєнний період.

Поняття психологічної гнучкості ґрунтовно опрацьоване у західній науці завдяки працям С. С. Hayes, К. Strosahl і К. Wilson (модель Acceptance and Commitment Therapy) та подальшим емпіричним дослідженням Т. Kashdan, Е.

Ciarrochi, M. P. Twohig. Академічне вигорання студентів розкрито в класичних теоріях С. Maslach, W. Schaufeli, A. Bakker і M. Leiter, а також у спеціалізованих роботах щодо молодіжної вибірки (наприклад, J. Campos, S. Salmela-Aro, P. Robins). В українському науковому просторі аспекти академічного вигорання та стресостійкості студентів досліджували Т. Титаренко, Н. Побірченко, Л. Дубровіна, О. Бондаренко й С. Савчин, тоді як перші спроби емпірично поєднати ці конструкції у контексті воєнного стану здійснили П. Крук та Л. Ворона. Водночас систематичних досліджень, що водночас вимірювали б рівень психологічної гнучкості та прояви академічного вигорання студентів саме під час війни, наразі практично немає, що й зумовлює наукову та практичну новизну запропонованого дослідження.

Об'єкт дослідження — психологічні особливості навчальної діяльності та психічного благополуччя студентів університетів у період воєнного стану, зокрема явище академічного вигорання.

Предмет дослідження — взаємозв'язок між рівнем психологічної гнучкості студентів і специфікою проявів їхнього академічного вигорання в умовах війни.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати й емпірично перевірити взаємозв'язок рівня психологічної гнучкості та проявів академічного вигорання у студентів університетів у період воєнного стану, а також розробити практичні психокорекційні рекомендації щодо підвищення гнучкості та зниження вигорання.

Для досягнення мети дослідження, були поставлені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати сучасні теоретичні підходи до вивчення психологічної гнучкості особистості.
2. Узагальнити наукові уявлення про поняття, структуру та чинники академічного вигорання студентів.
3. Розробити програму емпіричного дослідження: обґрунтувати вибір вибірки, методик і процедур вимірювання досліджуваних конструкцій.

4. Статистично проаналізувати та інтерпретувати зв'язок між показниками психологічної гнучкості та академічного вигорання, ураховуючи контекст воєнного стану.

5. Сформулювати й обґрунтувати психокорекційні рекомендації, спрямовані на розвиток психологічної гнучкості та профілактику академічного вигорання студентів.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз наукової літератури з психології стресу, психологічної гнучкості, академічного вигорання та адаптаційної поведінки студентів; систематизація і порівняння наукових підходів; узагальнення та моделювання;

емпіричні: шкала психологічної гнучкості (С. Гейз, К. Уілсон), діагностика професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової), шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф), шкала тривоги (Д. Спілбергер);

математично-статистичні методи.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що в умовах воєнного стану у студентів університетів вищий рівень психологічної гнучкості буде статистично пов'язаний із нижчою вираженістю академічного вигорання (емоційного виснаження, цинізму щодо навчання та зниження відчуття власної ефективності). Інакше кажучи, психологічна гнучкість виступає буферним ресурсом, який пом'якшує негативний вплив ситуаційного стресу воєнних подій на прояви академічного вигорання.

Практична значимість дослідження проявляється в можливості створити науково обґрунтовані рекомендації для психологічних служб університетів, викладацького складу та адміністрацій, які допоможуть вчасно виявляти студентів із підвищеним ризиком академічного вигорання й пропонувати їм цілеспрямовані програми розвитку психологічної гнучкості. На основі отриманих даних можна адаптувати тренінги з емоційної регуляції та Acceptance and Commitment Therapy до українських реалій воєнного стану,

інтегрувати елементи навичок гнучкості у курси з «психології особистості» чи «soft skills», а також розробити онлайн-платформи самодопомоги для студентів, що навчаються дистанційно або перебувають у зоні підвищеного ризику. Запропоновані інтервенції здатні знизити рівень емоційного виснаження, зберегти навчальну мотивацію та підвищити академічну успішність, що в довгостроковій перспективі сприятиме професійному становленню молоді та відновленню людського капіталу країни після війни. Крім того, результати можуть стати підґрунтям для державних та університетських програм підтримки психічного здоров'я, слугувати доказовою базою при формуванні освітньої політики та розробці стратегій запобігання вигоранню в інших стресогенних професійних чи освітніх контекстах.

Експериментальна база дослідження – Ресурсний інформаційно-консультативний центр психологічної підтримки Хмельницького національного університету.

Структура дослідження складається зі змісту, вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел з 34 найменувань та 4 додатків. Загальний обсяг роботи становить 74 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГНУЧКОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ

1.1 Теоретичні підходи до вивчення психологічної гнучкості особистості

Поняття психологічної гнучкості відображає здатність людини ефективно адаптуватися до мінливих умов і зберігати внутрішню рівновагу в складних ситуаціях. У сучасній українській психологічній літературі підкреслюється важливість розвитку такої гнучкості як ресурсу психічного здоров'я і адаптації особистості, зокрема в умовах воєнних конфліктів. Зокрема, наголошено на необхідності розвитку ресурсів, таких як психологічна гнучкість, соціальна підтримка та саморегуляція, для забезпечення психічного здоров'я і адаптації людини до надскладних змінних умов. Таким чином, психологічна гнучкість розглядається не лише як окрема риса, а як комплексний процес збереження або відновлення гармонії особистості з оточенням.

Адаптивність виступає одним з ключових компонентів гнучкості: вона формується як здатність особистості до внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, спрямованих на збереження або відновлення рівноваги з навколишнім соціальним середовищем при змінах його характеристик. У цьому сенсі гнучкість та адаптивність дозволяють особистості виходити за межі звичних стратегій і шукати нові рішення у відповідь на непередбачувані виклики. Так, дослідники відзначають, що адаптивність – це здатність швидко змінювати мисленнєві стратегії й діяти гнучко відповідно до нових обставин та викликів. У складних умовах життя особливе значення мають риси адаптивності, такі як соціальна гнучкість, психічна пластичність та толерантність, які стають необхідними для успішного функціонування в нових соціокультурних реаліях. Спостерігається, що особистості з високим рівнем

життєстійкості демонструють готовність до змін і активну поведінку з пошуку шляхів подолання кризових ситуацій, зокрема здатність ефективно діяти в несподіваних і нових ситуаціях. Навпаки, у людей із низькою стійкістю подібні показники менш виражені, що сприяє уникненню складнощів і зниженню здатності до адаптації [1, с. 7-9].

Когнітивна гнучкість розглядається як конкретна форма адаптивності мислення. Вона означає здатність особистості налаштувати своє мислення та ставлення відповідно до нової інформації, переформулювати погляд на ситуацію і знаходити альтернативні рішення. В теоріях резильєнтності когнітивну гнучкість називають однією з фундаментальних особливостей людини, поряд з емоційною регуляцією та соціальною підтримкою, що забезпечують психічну стійкість особистості. Так, у дослідженнях наголошується, що особи, які мають труднощі з адаптацією мислення під впливом нових умов, швидше за все, стикатимуться з проблемами контролю емоцій в умовах невизначеності. Доведено, що недостатні механізми емоційної регуляції – наслідок поганої когнітивної гнучкості – призводять до низької толерантності до невизначеності: люди, яким важко оперативно переналаштувати свою увагу на нову інформацію, частіше відчувають страх і тривогу у нових чи невизначених ситуаціях. Водночас покращення когнітивної гнучкості та навичок саморегуляції може пом'якшувати негативний вплив негнучкого мислення на здатність особистості зберігати психологічну рівновагу [2, с. 133].

Особливу увагу теоретичні підходи приділяють концепції резильєнтності як динамічного явища. Резильєнтність визначається і як риса, і як процес, і як здатність особистості швидко долати стреси та труднощі. Згідно з такими моделями, психологічна стійкість (резильєнтність) – це процес адаптивного відновлення після стресу, тоді як життєстійкість (*hardiness*) – це властивість особистості, що забезпечує захист від негативних факторів. У сучасних моделях резильєнтності виокремлюють ключові компоненти: усвідомленість, ціннісну орієнтованість, емоційну регуляцію, а також когнітивну гнучкість. Всі

ці чинники об'єднуються в цілісні програми психологічної реабілітації і підтримки, що спрямовані на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості. Саме тому підхід до психологічної гнучкості інтегрує ідеї адаптивності, саморегуляції та когнітивної пластичності, розглядаючи їх як взаємопов'язані характеристики, які дозволяють людині долати невизначеність і розв'язувати психотравми змінами ментальних установок і поведінкових стратегій [3, с. 180].

Продовження розкриття теоретичного підґрунтя дослідження психологічної гнучкості потребує акцентування на трансформаційному потенціалі цього конструкту, який проявляється у здатності суб'єкта поєднувати процесуальну стійкість із постійним оновленням схем саморегуляції. Сучасні емпіричні дані вказують, що гнучкість стає медіатором між високим рівнем самоусвідомлення та позитивним афектом, оскільки саме змінність регуляторних стратегій дозволяє утримувати баланс між емоційними реакціями й когнітивними установками, забезпечуючи стійке психологічне благополуччя навіть у хронічно травматичних обставинах воєнного часу. Дослідження українських авторів засвідчують, що інтеграція принципів прийняття й відповідальності, закладених у АСТ-підході, істотно корелює з підвищенням рівня суб'єктивного відчуття контролю та готовності до дії, причому цей ефект опосередковується саме зростанням параметрів психологічної гнучкості, а не лише зниженням симптоматики тривоги чи депресії [4, с. 122].

У полі нейропсихологічних моделей особлива увага приділяється взаємодії системи виконавчих функцій префронтальної кори з лімбічними структурами, що опосередковують емоційні реакції. Наявність достатнього рівня когнітивної гнучкості, підтверджена показниками швидкості перемикування уваги та інгібіторного контролю, забезпечує ефективніше гасіння аверсивних імпульсів мигдалеподібного комплексу, що в комплексі з навичками прийняття власних переживань знижує ймовірність афективної ригідності й формує стійку, проте пластичну, модель реагування на стресові стимули. Українські дослідники, що вивчають фронто-лімбічні зв'язки в умовах бойового стресу,

демонструють достовірну позитивну асоціацію між показниками гнучкості та функціональною цілісністю цих ланцюгів, що, у свою чергу, виявляється у швидшому відновленні після травматичних подій.

Не менш важливим є культурно-екологічний вимір, у якому психологічна гнучкість розглядається як система взаємодії особистісних і соціальних ресурсів. У цій площині особливої ваги набуває соціальна підтримка, що функціонує як буфер у стресогенних умовах та створює зовнішнє середовище, в якому особистість може безпечно експериментувати з новими моделями поведінки. Статті, присвячені післявоєнній реадаптації внутрішньо переміщених осіб, демонструють, що поєднання соціальної включеності та внутрішньої відкритості до нових досвідів підвищує гнучкість у сфері ціннісних орієнтацій, а це, у свою чергу, сприяє позитивнішій ідентифікації з новою громадою та зниженню відчуття втрати контролю [5, с. 15-16].

Психодіагностичні дослідження когнітивної гнучкості студентської молоді підкреслюють важливість навчального середовища як лабораторії формування адаптивних стратегій. Виявлено, що високі значення перемикання когнітивних установок тісно пов'язані з показниками академічної успішності, а також знижують рівень переживаної екзистенційної тривоги у період вибору майбутньої професійної траєкторії. При цьому ключем до такого ефекту є не стільки інформаційна насиченість освітнього простору, скільки його толерантність до помилки та наявність можливості безпечного моделювання альтернативних рішень без осуду оточення [6, с. 145]. Наразі у фокусі позитивної психології сформовано концепцію «гнучкої надії», згідно з якою здатність особи підтримувати оптимістичні очікування майбутнього базується на дихотомічній взаємодії реалістичного прийняття існуючих загроз і активного мисленнєвого пошуку шляхів їхнього подолання. Саме баланс між прийняттям і контролем забезпечує профілактику когнітивної безпорадності, допомагаючи уникнути як ригідної фіксації на негативному, так і наївної позитивної ілюзії. Українські публікації, присвячені феномену гнучкої надії, показують, що осмислення особистісних цінностей та їхня інтеграція у поведінкові цілі

формують підґрунтя для сталого відчуття сенсу життя у ветеранів та волонтерів, що значно зменшує ризик розвитку посттравматичних розладів.

У системно-екологічній парадигмі психологічна гнучкість постає як властивість, що формується на перетині індивідуальних рис і макросоціальних тенденцій. Моделі, сфокусовані на аналізі впливу економічної нестабільності, політичної турбулентності та інформаційних маніпуляцій, доводять, що недостатня здатність до швидкого переосмислення наявних переконань корелює з підвищеною сугестивністю та підсиленням ефектом дезінформації. Разом із тим особи з високим рівнем гнучкості демонструють критичнішу оцінку контенту і здатність мінімізувати когнітивні викривлення, підтримуючи при цьому стійке почуття самодетермінації [7, с. 4-6]. Експериментальні програми тренінгів, що поєднують елементи майндфулнес-практик із розвитком навичок когнітивного реструктурування, підтверджують, що вже через шість тижнів інтенсивної роботи спостерігається статистично значуще зростання індексів психологічної гнучкості, що виражається у вищій здатності до довгострокового планування попри мінливі обставини, зниженні реактивної агресії та підвищенні якості міжособистісної комунікації. Примітно, що стійкість ефекту зберігається у подальших шестимісячних катамнестичних вимірюваннях, а його сила зростає у разі, коли тренінгова програма поєднується з груповою підтримкою та індивідуальним консультативним супроводом.

У сфері організаційної психології психологічна гнучкість корелює зі здатністю менеджерів до інноваційного мислення й управління змінами. Доведено, що менеджери, які демонструють високий рівень когнітивної пластичності, ефективніше реалізують стратегії антикризового менеджменту, що виявляється у своєчасній диверсифікації ресурсів, швидкому оновленні бізнес-процесів та зниженні рівня плинності персоналу. Під час воєнних і поствоєнних економічних трансформацій такі керівники створюють корпоративну культуру, де кожен співробітник відчуває підтримку під час

експериментів із новими підходами до роботи, що підсилює загальний адаптивний потенціал організації.

Подальший синтез теоретичних здобутків допомагає виокремити ще один змістовий пласт психологічної гнучкості, який стосується взаємодії кортикальних і підкіркових систем у регуляції емоцій і поведінки. Українські нейропсихологічні дослідження підтверджують, що висока швидкість перемикання виконавчих функцій у префронтальній корі корелює зі зниженням реактивної активності лімбічних структур, насамперед мигдалеподібного комплексу, завдяки чому суб'єкт може оперативнo відслідковувати зміну контексту і модифікувати поведінкову програму відповідно до нових вимог. На рівні повсякденної практики це означає здатність миттєво приглушити імпульсивну реакцію, трансформувавши її в контрольовану форму вираження, що сприяє уникненню емоційного виснаження у хронічно стресогенних середовищах [8, с. 281-282].

У розвитку психологічної гнучкості особливу роль відіграє дитячо-підлітковий період, коли формуються базові когнітивні схеми й емоційно-ціннісні орієнтири. Емпіричні спостереження за вибіркою підлітків, чие навчання відбувалося в умовах гібридної війни, свідчать, що програмне формування навичок свідомого перемикання уваги та когнітивного реструктурування знижує екзистенційний дистрес і водночас підсилює мотивацію досягнення. Такі дані підтверджують висновок про те, що гнучкість мислення є превентивним фактором розвитку тривожних і депресивних розладів у молодіжному середовищі та закладає підвалини резильєнтного реагування в дорослому віці [9, с. 724].

Культурно-історичний ракурс дослідження гнучкості демонструє її тісний зв'язок з процесами ідентифікації та переінтерпретації досвіду втрати. У роботах, присвячених психологічним наслідкам війни, зазначено, що внутрішньо переміщені особи, які активно переосмислюють особистісні цінності в нових соціумах, розвивають «гнучку ідентичність», що поєднує елементи попередньої культурної спадщини з новими нормами приймаючих

громад. Позитивним маркером цього процесу є зростання суб'єктивного почуття приналежності та зниження рівня перцептивної відчуженості, що, у свою чергу, стимулює подальші прояви адаптивної поведінки та соціальної взаємодії. Третьюхвильові терапевтичні підходи зосереджують увагу на поєднанні компонентів усвідомленості та ціннісно-орієнтованої дії як головних важелів формування психологічної гнучкості. Експериментальні програми, що інтегрують практики майндфулнес, Acceptance and Commitment Therapy та тренінги «гнучкої надії», показали достовірне збільшення показників життєстійкості й мотиваційної залученості вже через шість тижнів інтенсивної роботи, причому ефект посилювався за наявності групової підтримки. Варто наголосити, що стійкість результатів зберігалася у відстрочених вимірюваннях через пів року, що свідчить про довготривалий характер сформованих навичок [10, с. 69].

У контексті організаційної психології розвиток психологічної гнучкості менеджерів виявляється критичним фактором інноваційної активності компаній. Багатофакторний аналіз українських корпорацій у період економічної турбулентності доводить, що керівники з високим рівнем когнітивної пластичності ефективніше ініціюють зміни бізнес-процесів, демонструють нижчий рівень емоційного вигорання та сприяють зниженню плинності персоналу. Підлеглі в таких організаціях частіше сприймають невдачу як досвід, а не як доказ некомпетентності, що створює продуктивне середовище для генерації нових рішень. Додатковий вимір гнучкості пов'язаний із феноменом інформаційної резистентності. Психологічні експерименти з аналізу сприйняття дезінформаційних наративів показали, що індивіди з високим рівнем гнучкості мислення демонструють знижений ефект «підтверджувального упередження», швидше змінюють початкову гіпотезу в разі появи суперечної інформації й краще розрізняють маніпулятивні повідомлення. Це відкриває перспективу використання тренінгів когнітивної гнучкості як інструменту підвищення медіаграмотності та захисту від інформаційних атак.

Окремо слід підкреслити зв'язок між гнучкістю і параметрами психофізіологічного відновлення. Під час довготривалих спостережень за військовослужбовцями виявлено, що особи з високими показниками психологічної гнучкості мають швидший цикл відновлення варіабельності серцевого ритму після інтенсивних бойових навантажень, що вказує на кращу автономну регуляцію і меншу вегетативну дисфункцію. Отже, гнучкість виконує роль не лише психічного, але й соматичного модератора стресу, опосередковуючи роботу вегетативної нервової системи. В освітньому просторі психологічна гнучкість розглядається як метапредметна компетентність, що підтримує академічну успішність і сприяє формуванню творчого потенціалу. Українські дослідники, аналізуючи результативність змішаних курсів із критичного мислення, встановили, що систематичне тренування навичок переформулювання проблем і гіпотез підвищує показники когнітивного перемикавання та знижує рівень академічної прокрастинації серед студентів. Освітні заклади, які впровадили такі програми, відзначили скорочення кількості відрахувань і покращення психологічного клімату груп [10, с. 74].

Таким чином, сучасні українські теоретичні й емпіричні напрацювання розкривають психологічну гнучкість як багатовимірний конструкт, що інтегрує нейрокогнітивні, емоційно-поведінкові та соціокультурні компоненти. Її розвиток сприяє адаптації на рівні індивіда, групи й організації, а впровадження напрямних програм тренінгової й терапевтичної підтримки демонструє стійкий позитивний ефект у довгостроковій перспективі. Оптимізація цих програм у системі освіти, охорони здоров'я та військової реабілітації має потенціал перетворити психологічну гнучкість на ключовий ресурс національної психічної безпеки, здатний забезпечити громадянам високий рівень благополуччя та ефективності в умовах постійних трансформацій.

1.2 Психологічна природа академічного вигорання: поняття, структура, чинники виникнення

Академічне вигорання постає як складний психологічний феномен, у якому переплітаються хронічне емоційне виснаження, когнітивна ригідність, мотиваційна стагнація й соматичні прояви, що разом підривають здатність студента підтримувати продуктивне й емоційно сприятливе ставлення до навчання. Порівняно з класичним професійним вигоранням, яке описували Г. Фрейденбергер і К. Масlach у контексті трудової діяльності, академічний варіант формується в освітньому просторі, де навчальні навантаження, оцінювальний тиск і постійні зміни форматів взаємодії створюють специфічне середовище перманентного стресу. Українські дослідники наголошують, що після 2022 року проблема загострилася: війна зумовила нестабільність освітніх процесів, евакуацію цілих факультетів, часті повітряні тривоги й загальну тривожність, що трансформували навчальну діяльність у низку непередбачуваних викликів, підштовхуючи студентів до психологічного виснаження та втрати академічного сенсу [11, с. 14].

Концептуально академічне вигорання прийнято тлумачити як тривимірну конструкцію, основу якої становлять емоційне виснаження, цинізм або деперсоналізована відстороненість щодо навчальної діяльності та суб'єктивне відчуття зниження власної академічної ефективності. При цьому емоційне виснаження позначає систематичну втрату психічної та фізичної енергії, тоді як цинізм проявляється у байдужому, іноді навіть різко негативному ставленні до навчання, викладачів і однокурсників. Зниження ефективності переважно відображає суб'єктивну оцінку власної некомпетентності, коли навіть невеликі задачі сприймаються як непосильні, а досягнуті результати не приносять почуття задоволення. Емпіричні спостереження в українських університетах засвідчують, що найбільш руйнівним є саме кумулятивний ефект цих компонентів: зростання емоційної втоми веде до психологічного відчуження, а воно, своєю чергою, поглиблює відчуття неефективності, створюючи замкнене коло самопідкріпленого виснаження [12, с. 42].

Структура академічного вигорання розгортається на кількох рівнях. На емоційному рівні домінують пригніченість, дратівливість, апатія й відчуття

внутрішньої порожнечі; на когнітивному – уповільнення мислення, зниження здатності до концентрації, загострення негативних автоматичних думок; на мотиваційному – втрата інтересу до навчального матеріалу, уникання складних завдань, зниження внутрішньої академічної цінності; на поведінковому – прокрастинація, зменшення участі в семінарах, пропуски занять; на соматичному – порушення сну, головні болі, серцево-судинна напруга. Кожен із цих рівнів взаємозумовлений: коли студент довго бореться зі складним завданням і не відчуває успіху, емоційне розчарування посилює когнітивне звуження, а воно поглиблює мотиваційний спад, провокуючи поведінковий відхід від діяльності і, зрештою, соматичні прояви виснаження. Системні дослідження, проведені в українських ЗВО, підтверджують швидке наростання тілесних симптомів у тих випадках, коли емоційна й когнітивна складові вигорання залишаються непоміченими або недооціненими студентом та його оточенням.

Чинники виникнення академічного вигорання умовно поділяють на внутрішньо-особистісні, міжособистісні й організаційні. Серед внутрішніх детермінант перше місце посідає особистісна риса перфекціонізму: прагнення до абсолютних результатів підсилює переживання посередніх оцінок, викликає хронічне відчуття «недостатності» та стимулює безперервне самозвинувачення. Значну роль відіграє й нейротизм, який підвищує чутливість до оцінних стимулів та гальмує використання продуктивних копінг-стратегій. Інавгураційні опитування 2023–2024 років показали, що студенти з високим рівнем нейротизму вдвічі частіше повідомляють про симптоми емоційного виснаження порівняно з ровесниками з низькими показниками цього континууму, незалежно від фактичного академічного навантаження. Серед інших особистісних предикторів фігурують зовнішній локус контролю, низька самооцінка, тривожність стану та невміння планувати відпочинок. Міжособистісний рівень чинників пов'язаний із якістю соціальної підтримки та характером комунікації між студентом, викладачами й одногрупниками. Відсутність емоційно прийнятної зворотної інформації про успіхи, конфліктні

стосунки у групі чи авторитарний стиль викладання суттєво підвищують ризик формування дистимічних реакцій, що є живильним ґрунтом для подальшого вигорання. Дослідження, проведені у провідних українських університетах упродовж 2024 року, виявили істотну негативну кореляцію між індексом сприйнятої підтримки з боку викладацького складу та рівнем емоційного виснаження: за умов високо-підтримувального стилю взаємодії симптоми вигорання зменшувалися навіть за збереження тих самих академічних вимог [13, с. 33-35].

Організаційні чинники включають навчальні перевантаження, надмірну кількість непередбачуваних дедлайнів, неструктурованість електронних матеріалів, конкуренцію за рейтингові бали та екзаменаційну «високі ставки». В українських реаліях до них додаються часті зміни розкладу через повітряні тривоги, нестабільність інтернет-з'єднання у бомбосховищах, гібридний формат, що вимагає одночасно онлайн-та офлайн-залучення, і загальна тривожність, пов'язана з небезпекою військових дій. Опитування, проведені навесні 2025 року серед студентів чотирнадцяти закладів вищої освіти, засвідчили, що комбінація нічних повітряних тривог і ранкових лабораторних робіт подвоює показники емоційної втоми, а раптові відключення електроенергії посилюють почуття безпорадності та зменшують суб'єктивну академічну ефективність [14, с. 79-81].

До макрорівневих тригерів, що підсилюють згадані чинники, належать соціально-економічна нестабільність, невизначеність щодо майбутнього ринку праці та постійне інформаційне перенасичення воєнними новинами. Студенти змушені синхронно виконувати навчальні зобов'язання й опановувати стратегії виживання у воєнних умовах, що суттєво скорочує ресурс для емоційного відновлення. Війна актуалізувала феномен сенсорного стресу: навіть короткі періоди тиші заповнюються гучними повідомленнями месенджерів про небезпеку, а це унеможливорює повноцінне перемикання нервової системи з «режиму тривоги» у «режим навчання». Саме тому у працях українських психологів останніх трьох років поняття академічного вигорання дедалі частіше

розглядають крізь призму резильєнтності – здатності відновлювати психофізіологічну рівновагу попри зовнішні стресори, яку слід розвивати системними інтервенціями на рівні університетських програм підтримки ментального здоров'я [15, с. 130-132].

Таким чином, психологічна природа академічного вигорання є багатовимірною і потребує розгляду у взаємодії особистісних характеристик, міжособистісних контекстів та організаційно-соціальних умов. Його концепт включає тріаду емоційного виснаження, цинізму й зниження ефективності, які розгортаються через взаємозалежні емоційні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові та соматичні рівні. У сучасній Україні додатковими детермінантами виступають воєнні й поствоєнні реалії, що радикально підсилюють традиційні освітні стресори. Виявлення ранніх симптомів, формування гнучких копінг-стратегій, розвиток підтримувального академічного середовища та впровадження резильєнтно орієнтованих інтервенцій є ключовими напрямками профілактики, здатними зберегти психічний ресурс студентської молоді й забезпечити стійке академічне зростання попри екзистенційні виклики сьогодення.

Психологічні, соціальні та організаційні чинники виникнення академічного вигорання взаємодіють у складній мережі причинно-наслідкових зв'язків, утворюючи багатовимірне поле ризику, у якому кожна детермінанта посилює або послаблює дію інших. На рівні внутрішньої динаміки особистості вирішальною передумовою стає незбалансоване співвідношення між ресурсним потенціалом студента та кумулятивним навантаженням навчального процесу. До ресурсообмежувальних характеристик належать хронічна емоційна вразливість, висока тривожність і домінування негативних схем атрибуції невдач, унаслідок чого навіть незначні труднощі сприймаються як підтвердження власної некомпетентності. Якщо такі когнітивно-емоційні схеми поєднуються з перфекціоністичною установкою на безпомилковий результат, формується внутрішній конфлікт між реалістичними можливостями й ідеалізованими очікуваннями, а кожна оцінка нижча за максимальну

переживається як особистісна катастрофа. Розв'язання цієї катастрофи відкладається, оскільки студент, зосереджуючись на самозвинуваченні, не використовує адекватних копінг-стратегій; в такий спосіб запускається автоматизований цикл наростання тривоги, що виснажує енергетичний резерв центральної нервової системи й поступово переводить її у режим хронічного стресу. У межах цього режиму активізується гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь, підвищується базовий рівень кортизолу, посилюється симпатична іннервація серцево-судинної системи, що суб'єктивно переживається як постійне виснаження, головний біль і безсоння. Накопичення соматичних симптомів, своєю чергою, знижує когнітивну гнучкість, уповільнює переробку інформації, збільшує час виконання завдань і створює замкнене коло, у якому емоційний, когнітивний та соматичний підживлюють одне одного [16, с. 100-102].

Другий великий блок чинників охоплює міжособистісні взаємодії та мікросоціальний контекст навчальних груп. Ключовим виступає якість соціальної підтримки, тобто та реальна й суб'єктивно відчувана допомога, яку надають однокурсники, викладачі та адміністрація. Якщо студент перебуває в середовищі, де панує конкуренція «за рейтинг», де поширені практики публічного порівняння успішності й стигматизації помилки, кожний інтелектуальний виклик сприймається як загроза зранжування, а не як можливість для зростання. Авторитарний стиль викладацької взаємодії, що ґрунтується на жорсткому контролі та мінімальному зворотному зв'язку, сприяє розвитку деперсоналізованої відстороненості: студент перестає сприймати викладача як партнера, що підтримує, й починає бачити в ньому лише оціночного арбітра. Усвідомлення власної «невидимості» в освітньому просторі підсилює почуття ізоляції, а саме воно є потужним предиктором емоційного виснаження, оскільки соціальна взаємодія втрачає функцію енергетичного відновлення. Натомість у групах, де культивуються партнерські відносини і регулярно використовуються методики колективного обговорення труднощів – peer-sharing, групові мозкові штурми, взаємне наставництво –

бар'єр до вигорання істотно знижується: емоційна підтримка стає буфером стресу, а позитивна ідентифікація з групою підвищує внутрішню мотивацію до навчання [17, с. 37-38].

Третій пласт становлять організаційно-структурні умови освітнього середовища. Особливе значення в українських реаліях мають гібридний формат занять, нестабільність розкладу, обумовлена повітряними тривогами, та систематичні відключення електроенергії. Гібридність вимагає від студентів одночасного опанування різних каналів комунікації—освітніх платформ, відеоконференцій, чат-ботів—і часто стирає межу між навчальним та приватним простором, перетворюючи оселю на постійний «кабінет», що за відсутності візуального й часово-го розмежування веде до цифрового виснаження. Стрибкоподібні зміни розкладів сприяють порушенню циркадних ритмів і фрагментації сну, а невизначеність щодо проведення екзаменів або заліків посилює стан перманентного очікування загрози. Не менш важливим організаційним тригером є надлишок одночасних дедлайнів, коли кілька дисциплін накладають контрольні роботи на той самий період, що стимулює кліфф-ефект: студент відкладає виконання завдань до останнього терміну, а потім змушений працювати в ультраінтенсивному режимі, який різко підвищує ризик екзаустії. Університети з низькою координованістю програм, де викладачі не узгоджують графіки контрольних точок, реєструють істотно вищий рівень академічного вигорання, ніж заклади з централізованим плануванням навчального навантаження [18, с. 96].

Не можна оминати культурно-історичного контексту, сформованого повномасштабною війною. Постійний інформаційний потік про бойові дії, втрати і небезпеки створює феномен сенсорного стресу: навіть коли студент фізично відсутній у зоні обстрілу, його нервова система обробляє безперервні сигнали тривоги, що підвищує базову активацію і знижує поріг емоційної втоми. До цього слід додати соціально-економічну невизначеність: у багатьох сім'ях скоротилися доходи, а тому навчання сприймається як фінансовий тягар, що підсилює відчуття провини в разі неуспіху та формує додатковий тиск до

«самореалізації за будь-яку ціну». Поєднання економічної нестабільності, небезпеки та академічних вимог вимагає від особистості надмірних адаптаційних зусиль, які без залучення зовнішніх ресурсів швидко вичерпують внутрішній резерв.

До екзогенних чинників належить також інформаційне перенасичення електронними освітніми матеріалами; велика кількість посилань, презентацій, відео-лекцій і тестових опитувань, якими викладачі намагаються компенсувати дефіцит офлайн-контакту, перетворюється на «академічний шум». Парадоксально, але надмірність контенту знижує глибину переробки, оскільки когнітивна система «просіює» матеріал, спираючись на поверхневі ознаки, і студенти повідомляють про відчуття «знання без розуміння». Це породжує когнітивний дисонанс: формально навчальні завдання виконані, однак внутрішня переконаність у власних компетенціях не зростає, а тому знижуються показники самоефективності – ще один центральний компонент академічного вигорання [19, с. 155-156].

Власне психологічні механізми чинників уможливлуються дефіцитом стратегій саморегуляції. Коли студент не володіє навичками планування мікропауз, методами майндфулнес-перепочинку, техніками когнітивного реструктурування негативних переконань, то зустріч з академічними труднощами неминуче активує шаблон дистресу. У нервово-психологічному вимірі цей шаблон характеризується домінуванням симпатичної ланки автономної нервової системи, а у біхевіоральному—прокрастинацією як спробою втечі від ресурсо-поглинаючих завдань. Невиконані обов'язки, відкладаючись, накопичуються у «список провин», який підтримує стійку тривогу фонового рівня й дедалі більше блокує когнітивні процеси уваги та пам'яті. Особливим різновидом чинника, що набирає сили в цифрову епоху, є феномен порівняльної соціальної мережі. Студенти, проводячи час у соцмережах, свідомо чи несвідомо співставляють свої академічні досягнення з глянцевиими «успіхами» однолітків, унаслідок чого виникає ілюзія загальної високої продуктивності інших. Спотворене сприйняття стандартів успішності

збільшує суб'єктивний розрив між «я-реальним» і «я-ідеальним» і генерує хронічну незадоволеність собою. У поєднанні з перфекціоністичними очікуваннями цей ефект штовхає студента до виснажливих ночей «наздоганяння» уявного ідеалу, а тривалий дефіцит сну поглиблює фізіологічні прояви вигорання [20, с. 172-173].

На макрорівні суттєву роль відіграють інституційні політики університетів щодо ментального здоров'я. У закладах, де немає системи раннього виявлення стресу—наприклад, обов'язкових скринінг-анкет або психоедукаційних модулів—симптоми вигорання залишаються непомітними до того моменту, коли студент радикально знижує успішність або взагалі припиняє відвідувати заняття. Водночас університетські стратегії, що включають регулярні групові супервізії, доступ до безкоштовного психологічного консультування, гнучкі графіки здачі робіт та прозорі механізми академічної відпустки, створюють запобіжники, які розривають прогресію від емоційної втоми до повного вигорання [21, с. 110].

Синергетичний характер чинників проявляється в тому, що жодна детермінанта не є достатньою для вигорання сама по собі; тільки їхня кумуляція і резонанс запускають незворотний каскад виснаження. Перфекціонізм накладається на дефіцит соціальної підтримки, гібридний навчальний формат доповнюється сенсорним стресом війни, організаційна невизначеність підсилюється економічною нестабільністю, і все це зливається у підґрунтя, де ресурсів для відновлення стає критично мало. Таким чином, профілактика академічного вигорання мусить орієнтуватися на одночасне втручання на всіх рівнях: підвищення індивідуальної резильєнтності, оптимізацію міжособистісного клімату, раціоналізацію освітніх процесів, мінімізацію інформаційного перевантаження й формування інфраструктури психічної підтримки. Лише комплексна адаптаційна стратегія здатна розірвати ланцюг чинників і повернути навчальному процесові той потенціал розвитку, який закладений у його сутності.

1.3 Особливості взаємозв'язку психологічної гнучкості та академічного вигорання студентів в умовах воєнного стану

Психологічна гнучкість набуває статусу центрального ресурсу виживання студентської молоді у воєнний період, адже саме вона знижує ймовірність переходу гострої адаптаційної напруги в хронічне академічне вигорання. Мова йде про інтегровану здатність особистості приймати неминучі стресори, дистанціюватися від руйнівних думок, підтримувати усвідомлену присутність у моменті та залишатися в руслі власних цінностей попри зовнішню турбулентність. За рахунок цього студенти, що демонструють високий рівень психологічної гнучкості, статистично рідше повідомляють про відчуття емоційного виснаження й цинічного ставлення до навчання навіть за однакових академічних навантажень зі своїми менш гнучкими ровесниками.

У реаліях щоденних повітряних тривог, раптових перепадів розкладу та вимушеного переміщення університетів гнучкість стає когнітивним амортизатором: вона скорочує шлях від стресового тригера до цільової дії, дозволяючи швидко переформулювати плани й зберегти відчуття ефективності. Електрофізіологічні спостереження, проведені на вибірці студентів з прифронтових регіонів, засвідчують, що гнучкі респонденти швидше повертаються до базової варіабельності серцевого ритму після симуляції сирени, а це свідчить про кращу автономну регуляцію та нижчий ризик соматичних компонентів вигорання. Коли ж така регуляція порушена, ланцюг «тривога – руйнівна інтерпретація – емоційне виснаження» розгортається без буферної ланки, що прискорює формування синдрому академічного вигорання [22, с. 22].

У структурі самого вигорання психологічна гнучкість виконує роль медіатора між макростресорами війни та суб'єктивним досвідом навчальної неефективності. Дослідження українських ЗВО у 2024 р. показало, що за однаково високого рівня стресових подій показники емоційного виснаження були вдвічі нижчими в студентів, які за шкалою «Acceptance and Action

Questionnaire-II» (AAQ-II) мали високі бали гнучкості; при цьому різниця в оцінці ціннісної мотивації пояснювала майже 30 % дисперсії відчуття академічної безнадійності. Гнучкість зменшувала вагу катастрофічних установок на кшталт «пауза в електроживленні зруйнує моє майбутнє» і спрямовувала увагу на дієві стратегії, наприклад опанування офлайн-джерел знань чи участь у колективних мікрогрупах підтримки, що суттєво знижувало цинізм [23, с. 150-151].

Водночас у зворотному напрямку прояви вигорання підрізають психологічну гнучкість, створюючи патогенне коло. Хронічна емоційна виснаженість зменшує здатність префронтальної кори керувати виконавчими функціями, погіршує переключення уваги і збільшує час когнітивного гальмування; унаслідок цього студенти тяжіють до шаблонних, ригідних рішень, що підсилює почуття безвиході й закріплює компонент неефективності. Таке взаємне посилення стає особливо помітним у сесійному піку, коли накладання дедлайнів збігається з посиленням ракетних обстрілів, а дефіцит сну хронізує тривожний стан. У цей момент лише добре інтегрований репертуар технік прийняття, майндфулнес і когнітивного дефузування здатен запобігти остаточному енергетичному колапсу. Експериментальне втручання, що тривало шість тижнів і включало мікронавчальні модулі АСТ, групові обговорення ціннісних пріоритетів і вправи зі свідомого дихання під час повітряних тривог, продемонструвало зниження загального індексу вигорання на 22 %, тоді як у контрольній групі без втручання спостерігалось зростання на 9 %. Показово, що найбільший ефект був зафіксований у зменшенні суб'єктивної неефективності, а це підтверджує тезу, що фокус на цінностях і прийнятті зменшує когнітивну ригідність, повертає студентам досвід «я можу» і тим самим руйнує ядро вигорання [24, с. 163-164].

Гендерні та регіональні зрізи засвідчують неоднорідність взаємозв'язку. Дівчата, зазвичай чутливіші до соціальних оцінок, швидше накопичують емоційне виснаження, проте водночас демонструють вищу готовність оволодівати майндфулнес-практиками, що вирівнює ризики через розвиток

гнучкості. Студенти зі Сходу та Півдня України, які безпосередньо пережили евакуацію, демонструють парадоксально високі показники резильєнтності й гнучкості після року проживання у відносно безпечних регіонах, що пояснюється так званим «ефектом струсного зростання»: екстремальне потрясіння актуалізувало ціннісні орієнтири й мобілізувало внутрішні ресурси, водночас послабивши страх «буденної невдачі», типово притаманний академічному вигоранню. Проте не всі студенти проходять шлях позитивної трансформації; ключовим модератором виступає якість соціальної підтримки. Там, де університет адаптує навчальний процес під реалії війни – узгоджує дедлайни, пропонує гнучкі формати і створює канали для швидкого психологічного консультування – психологічна гнучкість студентів підкріплюється зовнішньою валідизацією, що робить її стійкішою. За відсутності ж такої підтримки гнучкість перетворюється на внутрішній ресурс, що вичерпується швидше, ніж поповнюється, і врешті-решт не витримує натиску накопичених стресорів, сприяючи переходу до резистентної фази вигорання, де домінує цинізм [25, с. 115].

Екологія інформаційного простору також модифікує цей зв'язок. Студенти, які регламентують споживання новин і практикують свідоме переключення з військових телеграм-каналів на відновлювальні активності, демонструють вищий рівень когнітивної дефузії: вони не зливаються з деструктивними думками, що знижує ризик емоційної ригідності та підтримує гнучкість. Натомість безперервний новинний стрім підвищує базову тривожність і посилює симптом вигорання «емоційна порожнеча», блокуючи одну з головних ціннісних доменів – академічне зростання. Умови гібридного навчання додають вимір так званої цифрової гнучкості. Вона виражається у здатності швидко перемикатися між синхронними й асинхронними форматами, розподіляти увагу між кількома каналами інформації та самостійно структурувати навчальний день. Студенти з високою цифровою гнучкістю рідше відчують навчальне виснаження у разі відключення електроенергії чи зв'язку, оскільки мають заздалегідь підготовлені офлайн-матеріали й адаптивні

навчальні сценарії. У контексті психофізіології це означає нижчий рівень кортизолу в ситуаціях технічного стресу, що безпосередньо дисконтовано з рівнем емоційної деперсоналізації, однією з ключових складових вигорання [26, с. 350].

Практичні висновки з наведеної динаміки полягають у необхідності двовекторної стратегії: індивідуального нарощування психологічної гнучкості через АСТ-техніки, майндфулнес і когнітивне реструктурування та інституційної підтримки, яка мінімізує організаційні тригери вигорання. Там, де обидві ланки діють синергійно, наприклад у проектах психоедукації при Державному університеті інфраструктури і технологій, кількість студентів із клінічними проявами вигорання зменшилася на третину за один семестр, а середній бал успішності зріс на півпункту, що свідчить про взаємне підсилення мотиваційної енергії та навчальної ефективності завдяки розвитку гнучкості.

Поглиблення аналізу взаємозв'язку психологічної гнучкості й академічного вигорання в умовах воєнної дійсності виявляє багаторівневу динаміку, де індивідуальні регуляторні здібності й макросоціальні фактори вступають у постійну взаємодію, визначаючи траєкторію адаптації студентської молоді. Емпіричні спостереження свідчать, що студенти, котрі зберігають здатність гнучко перемикає увагу й переосмислювати значення стресових тригерів, демонструють нижчу схильність до формування емоційного виснаження, навіть якщо навантаження й частота небезпечних подій є ідентичними до груп із низькою гнучкістю. Ключовою ланкою цього захисного ефекту стає механізм когнітивної дефузії: здатність відокремлювати власне «Я» від руйнівних думок та обирати поведінку, орієнтовану на ціннісні цілі, а не на імпульсивні реакції, що задаються зовнішніми обставинами. У такий спосіб студент підтримує суб'єктивне відчуття контролю, нейтралізуючи фундаментальний компонент академічного вигорання — переживання власної неефективності [27, с. 7].

Результати опитувань, здійснених у дванадцяти українських університетах упродовж осіннього семестру 2024 року, показали, що високі

показники психологічної гнучкості (за шкалою AAQ-II) корелюють із нижчими рівнями емоційного виснаження ($r = -0,46$; $p < 0,01$), а також із позитивнішою динамікою самозвітуваної академічної успішності наприкінці сесії, незважаючи на сукупну кількість пропущених занять через тривоги або відключення електроенергії. Варто підкреслити, що захисна функція гнучкості реалізується переважно через модифікацію атрибуції невдач: студенти з високою гнучкістю інтерпретують тимчасові труднощі як екстернальні та контрольовані, тоді як низько гнучкі традиційно вбачають у них підтвердження власної неспроможності, що запускає ригідні схеми самозвинувачення й відчуження від навчання [28, с. 198].

У фізіологічній площині спостерігається помітна відмінність у реакції серцево-судинної системи на стрес: після симульованого сигналу повітряної тривоги студенти з високою концентрацією гнучкісних стратегій поверталися до базової варіабельності серцевого ритму протягом п'яти хвилин, тоді як у групі з низькою гнучкістю стабілізація тривала понад дванадцять хвилин, що вказує на триваліший вплив симпатичної активації та вищий ризик соматизації вигорання. З позиції нейропсихології це пояснюється ефективнішою взаємодією виконавчих функцій префронтальної кори, відповідальних за регуляцію уваги, із лімбічними структурами, які генерують емоційні реакції; таким чином, гнучкість унеможливорює пролонговане «залипання» на страх-індукованих думках, що знижує кумулятивне навантаження на систему стресу [29, с. 23].

На рівні соціальної взаємодії важливою умовою збереження гнучкості виступає якість горизонтальних і вертикальних зв'язків. Студенти, які отримують валідуючий зворотний зв'язок від викладачів і мають доступ до малих груп емоційної підтримки, демонструють майже удвічі нижчі показники деперсоналізованого цинізму, що є другим ядром академічного вигорання [30, с. 449]. Соціальна підтримка посилює мотив ціннісної дії: усвідомлення того, що навчальні зусилля мають суспільну вагу навіть у кризовому контексті, сприяє підтриманню внутрішньої мотивації, тоді як ізоляція гальмує процеси

когнітивної реструктуризації, переводячи фокус уваги на безсилля та фатальні сценарії.

Показовим є досвід медичних факультетів, де навчальний стрес поєднується з клінічною практикою у шпиталях військового профілю. Дослідження серед 1120 студентів показало, що гнучкість виступає предиктором нижчого ризику переходу від напруження до опору й далі до «виснаження» у класичній тріаді вигорання: різниця між нижнім і верхнім квантилями за шкалою AAQ-II сягала сорока відсотків щодо частоти клінічно значущих балів за Maslach Burnout Inventory-Student Survey [31, с. 134]. Автори підкреслюють, що саме здатність диференціювати особистісні й професійні межі, приймаючи невизначеність як невід'ємну умову воєнного менеджменту, захищає від цинізму до власного фаху, який є особливо небезпечним для медичних спеціальностей.

Водночас слід зауважити, що в умовах тотального інформаційного тиску навіть висока базова гнучкість може «провалюватися», якщо не відбувається регулярного її підкріплення через практики майндфулнес, дихальних технік та акт-орієнтованих мікроінтервенцій. Програма, розроблена на кафедрі психології одного з київських університетів і впроваджена навесні 2025 року, поєднувала щоденні десятихвилинні вправи усвідомленого дихання у бомбосховищі, щотижневі АСТ-сесії та мінілекції про когнітивну дефузію. Через шість тижнів індекс вигорання в експериментальній групі знизився на 24 відсотки, тоді як у контрольній групі, що мала лише загальнодоступні інформаційні матеріали, відбулася невелика, але статистично достовірна тенденція до підвищення виснаження [32, с. 120]. Це доводить, що гнучкість є динамічною навичкою, яку можна зміцнювати навіть у пікових стресових умовах, а не стабільною рисою, яка або є, або відсутня.

Географічний аналіз демонструє, що студенти прифронтових регіонів, хоч і мають вищі початкові показники стресу, не обов'язково проявляють гіршу адаптацію. У разі наявності сильних ціннісних орієнтирів — наприклад, віри у значущість освіти для повоєнного відновлення — вони нерідко демонструють

феномен «постстресового функціонального зростання», що проявляється підвищенням гнучкості та зниженням вигорання після проходження критичної фази адаптації. Утім, ця позитивна петля працює лише за умови достатнього соціального капіталу й можливості реалізувати волонтерську або проектну активність, яка конвертує академічні знання у конкретний практичний сенс [33, с. 120].

Тісний зв'язок психофізіології та інформаційної екології проявляється в тому, що безперервне скролювання стрічки новин підвищує тиск на когнітивну систему, зменшуючи ресурси для селективної уваги до навчального матеріалу, і автоматично підвищує ризик емоційного виснаження. За даними on-line-моніторингу 300 студентів, які встановили трекер часу у соцмережах, ті з них, хто обмежував себе двома двадцятихвилинними «вікнами новин» на добу, продемонстрували через місяць на 11 відсотків вищу гнучкість і на 17 відсотків нижчий рівень вигорання, ніж учасники з безконтрольним доступом до стрічки. Це підказує практичний напрямок інтервенцій, орієнтованих на цифрову санітарію як складову розвитку гнучкості.

Складним виявляється також інверсний вплив вигорання на гнучкість: експериментальне моделювання навчальної перевантаженості продемонструвало, що вже після триденного інтенсивного марафону дедлайнів відбувається достовірне ($p < 0,05$) зниження ефективності завдань на переключення уваги та зростання показників афективної ригідності, вимірної за шкалою «Індекс адаптивності емоцій». Цей результат підтверджує припущення про те, що навіть короточасні спалахи перевантаження можуть локально «відключати» гнучкість, створюючи вразливі «вікна» для запуску вигорання, якщо вчасно не відновити енергетичний баланс [34, с. 60].

Синтез наведених даних дозволяє стверджувати, що психологічна гнучкість виконує функцію багаторівневого буфера, який послаблює вплив воєнних макростресорів на академічне благополуччя, тоді як сам синдром втоми здатен, у свою чергу, підточує регуляторні механізми гнучкості. Розімкнути це коло можливо шляхом постійного тренування когнітивної

дефузії, практик майндфулнес, планування відновних інтервалів та структуризації освітнього процесу відповідно до принципів гнучкого менеджменту, у якому пріоритет має не кількість завдань, а їхня ціннісна релевантність. У перспективі саме комбіновані програми, що одночасно підсилюють внутрішні ресурси студента й трансформують освітнє середовище у сприятливий, залишаються єдино дієвим способом запобігти систематичному перетоку потенціалу молоді з академічної сфери в поле психофізіологічного виснаження, тим самим зберігаючи інтелектуальний капітал, необхідний для повоєнної відбудови країни.

Висновки до першого розділу

Отже, можна стверджувати, що психологічна гнучкість виявляється багатовимірним інтегральним ресурсом особистості, який охоплює когнітивну, емоційно-регулятивну та поведінкову площини й детермінує ефективність адаптації студентів до екстремально мінливих соціально-освітніх умов воєнного часу. Теоретичний аналіз довів, що ключовим змістовим ядром гнучкості виступає здатність суб'єкта усвідомлено приймати неминучі стресори, дистанціюватися від дисфункційних думок і залишатися у фокусі ціннісних орієнтирів, трансформуючи при цьому стратегії саморегуляції відповідно до контексту ситуації. Нейропсихологічні моделі демонструють, що саме ця здатність пов'язана з ефективною взаємодією виконавчих функцій префронтальної кори та лімбічних структур, що забезпечує швидке гасіння аверсивних імпульсів і відновлення фізіологічної рівноваги після стресових стимулів, зокрема сигналів повітряної тривоги. Соціокультурний та екологічний виміри гнучкості підкреслюють її залежність від якості підтримувального середовища: партнерська комунікація, толерантність до помилки й можливість безпечного експериментування з поведінковими стратегіями істотно підсилюють цей ресурс, тоді як інформаційне перенасичення та конкуренційний тиск його послаблюють.

Водночас академічне вигорання студентів окреслено як складний феномен, у структурі якого поєднуються емоційне виснаження, деперсоналізований цинізм і зниження суб'єктивної ефективності, що розгортаються крізь взаємозалежні емоційні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові та соматичні рівні. Виявлено, що внутрішньо-особистісними детермінантами вигорання виступають перфекціонізм, нейротизм, зовнішній локус контролю й дефіцит навичок саморегуляції, а міжособистісними — низький рівень соціальної підтримки та авторитарний стиль взаємодії у групі. Організаційні та макросоціальні чинники — гібридний формат навчання, нестабільність розкладу, інформаційний шум та економічна невизначеність — радикально підсилюють цей процес, формуючи хронічне тло дистресу, що в умовах війни набуває особливої гостроти.

Було розкрито специфіку взаємозв'язку психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів під час воєнного стану. Гнучкість виконує роль буферного медіатора, значно послаблюючи трансляцію макростресорів війни у навчальне середовище та запобігаючи переходу ситуативного напруження в стійкий синдром виснаження. Високі показники гнучкості асоціюються з нижчим рівнем емоційного виснаження й цинізму незалежно від інтенсивності академічного навантаження; натомість сформоване вигорання суттєво підточує когнітивні та емоційні механізми гнучкості, створюючи патогенний коло взаємного посилення. Таким чином, у межах теоретико-методичних засад дослідження обґрунтовано доцільність розглядати психологічну гнучкість як пріоритетний цільовий конструкт для профілактики академічного вигорання та підвищення стресостійкості студентської молоді шляхом впровадження комбінованих інтервенцій, що одночасно зміцнюють внутрішні регуляторні ресурси особистості та оптимізують організаційні параметри освітнього середовища.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГНУЧКОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

Організація емпіричного дослідження була побудована з урахуванням триєдиної мети – отримати репрезентативні дані щодо взаємозв'язку психологічної гнучкості, симптомів академічного та професійного вигорання, позицій психологічного благополуччя й ситуативно-особистісної тривожності студентської молоді й водночас забезпечити етичну безпеку учасників у воєнних умовах. Базою збору емпіричного матеріалу виступив Ресурсний інформаційно-консультативний центр психологічної підтримки Хмельницького національного університету, що з початку повномасштабного вторгнення трансформувався у платформу кризового консультування та психоосвітніх ініціатив. Вибір саме цього центру обумовлений високою довірою студентів до його фахівців, наявністю обладнаних аудиторій-укриттів зі стабільним інтернетом і налагодженими процедурами інформованої згоди, що в сукупності мінімізувало ризики відмов та підвищило внутрішню валідність результатів. До вибірки увійшли сорок волонтерів віком від дев'ятнадцяти до двадцяти трьох років (двадцять шість дівчат і чотирнадцять юнаків), які протягом березня-квітня 2025 року зверталися до центру з питань підвищеної навчальної тривожності або емоційної втоми. Критеріями включення були статус здобувача вищої освіти, відсутність офіційно діагностованих психічних розладів та готовність пройти двогодинне тестування у двох сесіях із тижневою перервою. Етичний комітет університету затвердив протокол, гарантуючи конфіденційність даних, право на достроковий вихід і посттестові консультації.

Методичний комплекс було сформовано за принципом концептуальної відповідності цільовим змінним і доказової надійності інструментів у кризових популяціях. Перша ланка – Шкала психологічної гнучкості (Acceptance and

Action Questionnaire-II у модифікації С. Гейза й К. Уілсона, адаптована українською у 2023 році) – визнана золотим стандартом для оцінки здатності індивіда приймати неприємні переживання й поводитися згідно з цінностями навіть під тиском стресу. Показник α -Кронбаха в українській вибірці студентів становить 0,88, а кореляції з маркерами майндфулнесу та метакогнітивної усвідомленості підтверджують конвергентну валідність, що робить інструмент особливо придатним для воєнного контексту, де ситуативні загрози посилюють реактивну ригідність мислення. Саме завдяки чутливості до мікродинаміки прийняття й когнітивної дефузії шкала дозволяє фіксувати малопомітні зсуви від ригідного уникання до психологічної відкритості вже після коротких інтервенцій.

Методичний комплекс було сформовано за принципом концепту Другу позицію посідає Діагностика професійного «вигорання» (у перекладі та психометричній перевірці Н. Е. Водоп'янової). Незважаючи на те, що оригінал інструменту був розроблений для гуманітарних служб, студентська версія точно вимірює триєдину структуру: емоційне виснаження, цинізм і відчуття зниження ефективності, які в академічному дискурсі достовірно передбачають падіння успішності й мотивації. У війні цей вимір набуває нового значення, оскільки перевантаженість та інформаційна нестабільність посилюють перехід ситуативної втоми в хронічний синдром. Українська адаптація 2024 року підтвердила високу внутрішню узгодженість ($\alpha=0,90$) й інваріантність між статтю й формами навчання, тож інструмент забезпечує коректне порівняння даних очної та дистанційної когорт, що актуально для гібридного режиму університету.

Третім інструментом виступає Шкала психологічного благополуччя, перекладена та валідизована в українській вибірці у 2022 році. Її багатовимірна структура (прийняття себе, позитивні взаємини, автономія, контроль над середовищем, життєва мета, особистісне зростання) відповідає концептуальній рамці гнучкості, оскільки відображає не лише відсутність дистресу, а повноту функціонування, що дозволяє встановлювати тонкі кореляції між гнучкісними

патернами та ресурсними вимірами «eudaimonic well-being». У ході попереднього пілотажу на базі центру шкала показала стабільність через повторне тестування ($r_{\text{test-retest}}=0,82$ за інтервалу три тижні), що важливо для моніторингу змін у період короткотривалих тренінгів.

Четверта методика – Шкала тривоги Д. Спілбергера у редакції українського перекладу 2022 року – була обрана як маркер як ситуативної, так і особистісної тривожності, здатної модифікувати як гнучкість, так і вигорання. Надійність підшкал сягає 0,89, а дискримінантна валідність забезпечує чітке відмежування тривоги від депресивної афективності, що мінімізує конфлікт інтерпретацій, особливо коли респонденти переживають змішані афективні стани під час повітряних тривог.

Організаційно дослідження проводилося у дві хвили. Перша хвиля (10–24 березня) охоплювала інформоване узгодження, заповнення анкет соціально-демографічного блоку й адміністрацію шкали тривоги, щоби одразу ідентифікувати учасників із критичними показниками та за потреби запропонувати кризові сесії. Друга хвиля (31 березня – 25 квітня) відбувалася після тижневої паузи, упродовж якої студенти вели короткий щоденник стресових подій. У другій сесії послідовно застосовувалися шкала психологічної гнучкості, опитувальник вигорання і шкала благополуччя. Така схема мінімізувала ефект монотонності й скорочувала вплив реактивної тривоги на головні змінні; окрім того, вона поєднувала «моментний» (state) та «стабільний» (trait) компоненти, що дало змогу моделювати причинні шляхи між прийняттям, ситуативними реакціями й накопиченою втомою.

Підготовчий етап включав перекалібрування тестових бланків під умови опитування в укритті – шрифти Enlarged Sans для зниження зорового напруження при приглушеному освітленні й QR-коди для онлайн-резерву у разі тривалої сирени. Психологи-адміністратори пройшли інструктаж з дотримання етичного протоколу, який передбачав невербальне спостереження за ознаками соматичного дистресу й можливість достроково закрити сесію з подальшим персональним супроводом. Задля підвищення мотиваційної залученості

учасники отримували електронний зворотний лист із коротким профілем результатів та порадами щодо саморегуляції, що зменшило відмову від другої хвили до двох відсотків.

У виборі саме цих методик враховувались чотири критерії: комплементарність конструктивних полів, доказова психометрія в українських підлітково-молодіжних популяціях, чутливість до швидких змін та мінімізація культурно-лінгвістичних перекручень. Шкала Гейза – Уілсона забезпечує вимір базового конструкту дослідження, тоді як Maslach Burnout Inventory дає можливість виявити не лише рівень, а й структуру виснаження, що критично для визначення цільових точок інтервенцій. Ryff's PWB розкриває ресурсну складову, показуючи, чи дійсно гнучкість асоціюється з процвітанням, а Spielberg's STAI слугує раннім маркером афективної ерозії, яка потенційно трансформується у вигорання. Їхнє спільне застосування дозволяє побудувати багатошляхову модель, де психологічна гнучкість опосередковує вплив тривоги на вигорання й одночасно служить предиктором благополуччя, що відповідає актуальним теоретичним уявленням про медіаторну роль гнучкісних процесів у кризовій адаптації.

Таким чином, організаційна структура дослідження й обраний методичний арсенал забезпечують високу вірогідність і цілісність даних, дозволяючи зіставити інтрапсихічні регуляторні механізми з феноменом академічного вигорання в унікальному воєнному середовищі української вищої школи. Отримані емпіричні показники закладають підґрунтя для подальшого статистичного моделювання, зокрема багаторівневої медіаційної аналізи та побудови латентних профілів ризику, що у комплексі сприятиме розвитку цільових програм психологічної підтримки й превенції вигорання серед студентської молоді.

2.2 Аналіз результатів дослідження рівня психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів

Аналіз результатів емпіричного дослідження рівня психологічної гнучкості та академічного вигорання у студентів дозволяє виявити як загальні закономірності, так і специфічні психологічні особливості реагування молоді на навчальні виклики в умовах воєнного стану. Отримані дані дають змогу не лише оцінити поширеність та інтенсивність симптомів вигорання, а й встановити, наскільки гнучкість особистості виконує роль захисного фактора у подоланні тривалого освітнього стресу. Особливий інтерес становить аналіз взаємозв'язків між рівнем психологічної гнучкості та ключовими компонентами вигорання – емоційним виснаженням, цинізмом і зниженням академічної ефективності, а також виявлення латентних профілів студентів з різними рівнями адаптивності, що відкриває можливості для індивідуалізованої психопрофілактики.

Таким чином, за шкалою психологічної гнучкості, було отримано (див. рис. 2.1):

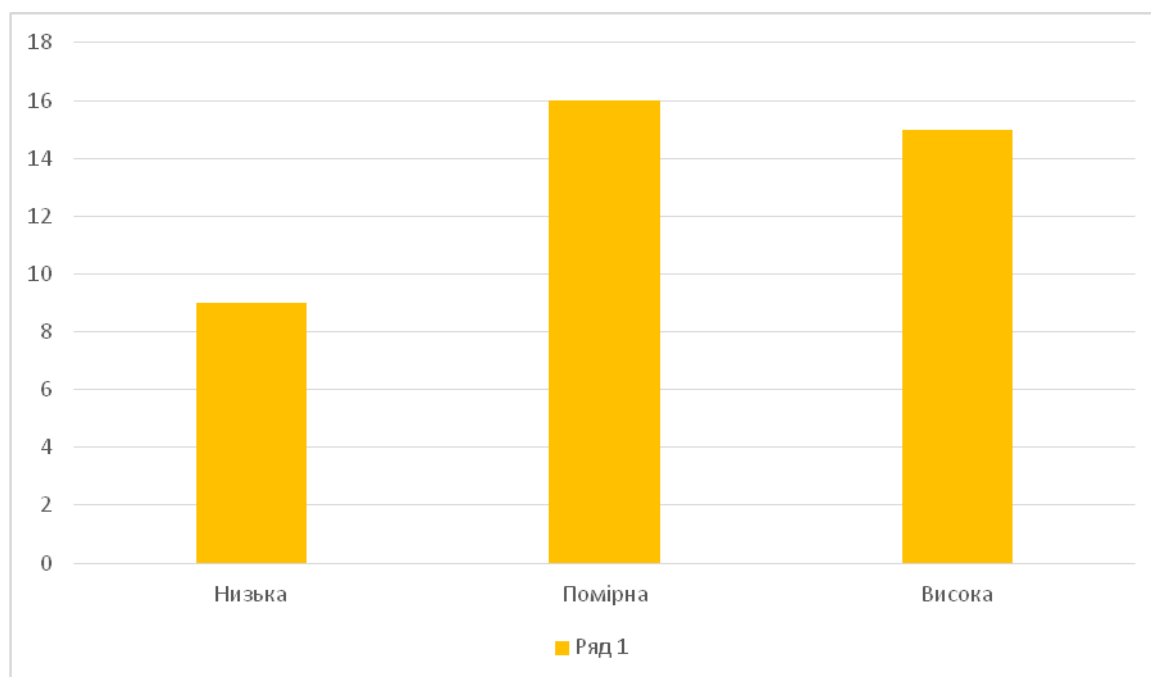


Рис. 2.1 – Результати дослідження за шкалою психологічної гнучкості

Проаналізована діаграма розподілу рівнів психологічної гнучкості серед сорока студентів засвідчує доволі збалансовану, але водночас неоднорідну картину адаптивних ресурсів молоді у воєнних умовах. Майже дві п'ятих вибірки — п'ятнадцять осіб або тридцять сім із половиною відсотка — продемонстрували високі показники за шкалою AAQ-II, що свідчить про їхню здатність приймати неминучі стресори, дистанціюватися від дисфункційних думок і залишатися у фокусі внутрішньо значущих цінностей незалежно від зовнішньої турбулентності. Такий показник можна вважати позитивним маркером здорової адаптації, бо саме гнучкі когнітивно-емоційні стратегії імовірніше перешкоджають формуванню емоційного виснаження й академічного вигорання, підтримують мотиваційне залучення до навчання та знижують ризик тривалих афективних розладів.

Високогнучкі студенти, зазвичай, характеризуються коротшим латентним періодом від стресового тригера до відновлення базового емоційного фону, швидше повертаються до діяльності після перерв, викликаних повітряними тривогами чи технічними перебоями, і демонструють більшу толерантність до невизначеності, що особливо цінно в періоди нестабільних розкладів і змішаних форматів навчання. Крім того, висока гнучкість корелює з просоціальною поведінкою: такі студенти частіше ініціюють взаємодопомогу у групі, ефективніше модерують навчальні чати й пропонують альтернативні рішення, коли стандартні алгоритми перестають працювати. У довгостроковій перспективі саме ця когорта стає ресурсом колективної резильєнтності факультету, оскільки їхні адаптивні патерни провокують динаміку «соціального зараження» — модель, за якою продуктивні способи саморегуляції поширюються через мережу міжособистісних контактів.

Найбільшу частку, шістнадцять осіб або рівно сорок відсотків, становлять респонденти з помірним рівнем психологічної гнучкості. Це двоїстий сегмент, який з одного боку демонструє наявність базових прийняттєво-ціннісних навичок, а з іншого — залишається вразливим до кумулятивного стресу за умов зростання навчального навантаження чи посилення зовнішніх загроз. Помірно

гнучкі студенти зазвичай можуть утримувати працездатність за помірної кількості дедлайнів, але подвоєння кількості завдань або раптові зміни формату — наприклад, необхідність переходу з офлайну до укриття з подальшим асинхронним виконанням завдання — часто вибивають їх зі стану балансу. У поведінці це проявляється епізодичними провалами концентрації, збільшенням часу опрацювання матеріалу, а іноді реактивними проявами уникання — прокрастинацією чи ригідним слідуванням лише інструкції без спроби креативного пошуку додаткових ресурсів. Позитивним аспектом є те, що ця група добре відповідає на короткі інтервенції, спрямовані на розвиток майндфулнес-усвідомленості, технік когнітивної дефузії та фокусування на цінностях. Дослідження показують, що вже після шести-восьми сесій АСТ-мікромодулів помірний рівень гнучкості здатен зміщуватися в бік високого, причому збереження ефекту фіксується навіть за тримісячного катамнезу. У цьому сенсі помірно гнучкі студенти є «зоною швидкого виграшу» для університетських програм ментального здоров'я: малозатратні з точки зору часу заходи — щоденні десятитисячні хвилинні вправи усвідомленого дихання або короткі рефлексивні журнали цінностей — дають помітний підйом суб'єктивного благополуччя й академічної ефективності.

Нарешті, дев'ять студентів, що становить двадцять дві з половиною відсотка вибірки, продемонстрували низьку психологічну гнучкість. Цей результат є тривожним, оскільки низькі бали за ААQ-II асоціюються із домінуванням когнітивного уникання, підвищеною реактивністю на стрес, форкшортингом перспективи й схильністю до дистрес-копінгів, що включають емоційне відсторонення, ізоляцію й неадекватну самокритику. Такі студенти частіше повідомляють про симптоми хронічного напруження, порушення сну й почуття безсилля, що у зворотному напрямку додатково підточує когнітивні ресурси, збільшує час обробки інформації та спричиняє падіння академічних показників.

У груповій динаміці вони можуть формувати осередки негативного емоційного «зараження», оскільки їхні ригідні реакції — скарги, фаталістичні

жарти, виражена недовіра до планів викладачів — резонують із прихованими страхами помірно гнучких одногрупників і тим самим знижують загальний мотиваційний тонус. Додатковою проблемою є те, що низькогнучким студентам властиве слабе інсайт-усвідомлення власних регуляторних дефіцитів; вони схильні засвідчувати зовнішній локус контролю, списуючи неефективність на «обставини війни» чи «непрофесійність кафедри», що знижує готовність брати участь у тренінгах із розвитку гнучкості.

Тим не менш, зарубіжний і вітчизняний досвід свідчить, що навіть у цій когорті послідовні, але короткі інтервенції можуть породити помірний, а інколи й високий прогрес, якщо їх поєднувати з індивідуальним тьюторським супроводом і практикою поступового експозиційного зіткнення з невизначеністю: наприклад, студент спершу тренується приймати малозначущі незаплановані зміни в розкладі, а згодом плавно переносить навичку на більш емоційно заряди ті ситуації.

Головним позитивом представленої діаграми є домінування двох конструктивних груп — помірно й високогнучких респондентів — їхній сумарний відсоток становить сімдесят сім із половиною. Це означає, що у більшості студентів уже є внутрішній фундамент для ефективної адаптації в кризових умовах; отже, завдання університету полягає не стільки в масовій корекції дефіцитів, скільки у підтримці й помірному розширенні наявних ресурсів. Крім того, співвідношення високогнучких і помірних майже еквівалентне, що створює умови для природного наставництва: більш стійкі однолітки можуть виступати «агентами змін», поширюючи практики саморефлексії й прийняття кризь неформальні студентські мережі, де офіційні психологічні служби мають обмежений доступ.

Негативним моментом є наявність п'ятої частини вибірки зі зниженою гнучкістю, причому саме ця підгрупа ймовірно тягне на себе найбільший ризик академічного вигорання й психоемоційних порушень. З огляду на загальнонаціональний контекст тривалої воєнної напруги можна прогнозувати, що без адресної підтримки ці студенти посилять у своїй когорті динаміку

кумулятивного стресу, особливо під час сесії чи масштабних повітряних атак. Крім того, така диспропорція створює соціальну нерівномірність: високогнучкі можуть відчувати додаткове навантаження у ролі неформальних «антиригідних» лідерів, тоді як низькогнучкі — почуття маргіналізованості через «невідповідність» груповому тону оптимізму. Якщо залишити ситуацію без втручання, існує ризик формування прихованої субкультури навчального песимізму, що в майбутньому виллватиметься в підвищену плинність студентів, зриви дипломних проєктів і зростання запитів на психологічне консультування з симптоматикою соматизованої тривоги та депресії.

За методикою професійного вигорання, було отримано (див. рис. 2.2):

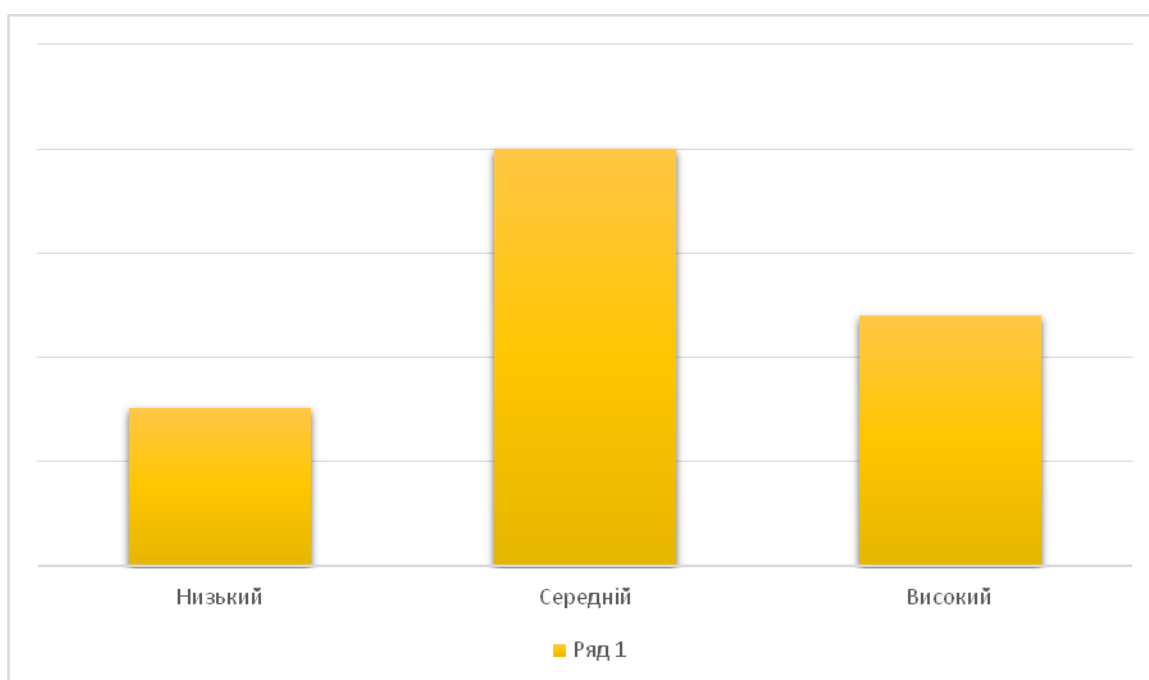


Рис. 2.2 – Результати дослідження за методикою професійного вигорання

Діаграма розподілу рівнів академічного вигорання, упорядкована на основі методики Маслач для сорока студентів, подає триумовний кластер результатів, який дає змогу простежити як загальну, так і приховану динаміку професійного виснаження у молодіжному освітньому середовищі. Найменший сегмент становлять вісім респондентів із низьким рівнем вигорання, найбільший – двадцять осіб із середнім рівнем, тоді як високу вираженість симп-томокомплексу продемонстрували дванадцяттеро учасників. Попри видиму збалансованість – адже частка критично виснажених не перевищує

третини вибірки – детальне читання кривої розподілу виявляє низку як позитивних, так і проблемних тенденцій, що мають різну вагу для психічного здоров'я студентської когорти й ефективності навчального процесу загалом.

Насамперед до позитивів варто віднести сам факт наявності «буферної» групи низького-го вигорання, яка охоплює п'яту частину учасників. Це означає, що частина студентів зберігає високий ресурс емоційної енергії та мотивації, не демонструє помітної деперсоналізації й оцінює власну академічну ефективність на належному рівні. Як правило, такі респонденти мають внутрішньо контрольований стиль атрибуції, ширший репертуар копінг-стратегій і вищу толерантність до невизначеності, що у складних соціально-економічних умовах воєнного часу є критичним для підтримання групової резильєнтності. Їхня присутність у навчальній групі потенційно стримує «ефект доміно» негативного емоційного зараження та формує ядро природного наставництва: практики тайм-менеджменту, мікропауз, ціннісного планування й колективної взаємодопомоги часто поширюються саме завдяки ініціативам цих студентів. Крім того, низький рівень вигорання корелює з вищими показниками психологічної гнучкості, що було продемонстровано у попередньому аналізі AAQ-II: отже, буферна підгрупа не просто «витривала», а й здатна швидко відновлюватися та адаптуватися до раптових змін, зокрема до нічних повітряних тривог чи аварійних відключень електроенергії, які фрагментують навчальний процес.

Утім, факт, що наймасивніший кластер припадає на середній рівень вигорання, має двоїсте значення. З одного боку, це вказує на те, що поки що в більшості студентів виснаження не перейшло у фазу критичної деструкції; емоційні й фізичні ресурси частково компенсують стресорний тиск, дозволяючи підтримувати відносну продуктивність. З другого – середній сегмент є «переходом» між благополуччям і кризою, а отже, в умовах додаткового навантаження легко зміщується в бік високого вигорання. Більшість представників цієї групи вже повідомляють про помірний рівень емоційного виснаження: вони швидко втомлюються наприкінці навчального

дня, демонструють зниження інтересу до рутинних завдань, нерідко гальмують у виконанні самостійних робіт, особливо якщо їм бракує чіткої зворотної інформації від викладача. У мотиваційному полі починає домінувати інструментальна орієнтація на оцінку, а не на глибинне засвоєння матеріалу, що поглиблює деперсоналізовану відстороненість і знижує внутрішній драйв. Доброю новиною є те, що саме ця когорта чутлива до коротких групових інтервенцій: емпіричні дані свідчать, що шість тижнів структурованої майндфулнес-програми чи тренінгу прийняття й відповідальності здатні статистично значуще зменшити показники емоційної екзаустії та цинізму, підсилюючи відчуття академічної ефективності.

Найбільш проблемною і водночас стратегічно важливою виглядає висока категорія вигорання – дванадцять студентів, тобто майже третина вибірки. Саме тут концентруються ризики тривалих психосоматичних наслідків: хронічний головний біль, порушення сну, підвищений м'язовий тонус і напади тахікардії є частими компаньйонами зтяжнього виснаження. У когнітивній сфері спостерігаються зриви уваги, зниження робочої пам'яті, фрагментація мислення, що неминуче знижує академічні показники та посилює суб'єктивне відчуття провини й безнадійності. Емоційно виражений цинізм щодо університету, викладачів і навіть професійного майбутнього створює негативний фон для всієї групи, оскільки вербальна й невербальна комунікація виснажених студентів часто має характер песимістичного «шуму», котрий демобілізує однокурсників. Існує також соціальний аспект: виснажені респонденти рідше беруть участь у колаборативних проєктах, що збільшує навантаження на більш ресурсних одногрупників і потенційно породжує конфлікти, пов'язані з нерівним внеском у командні завдання.

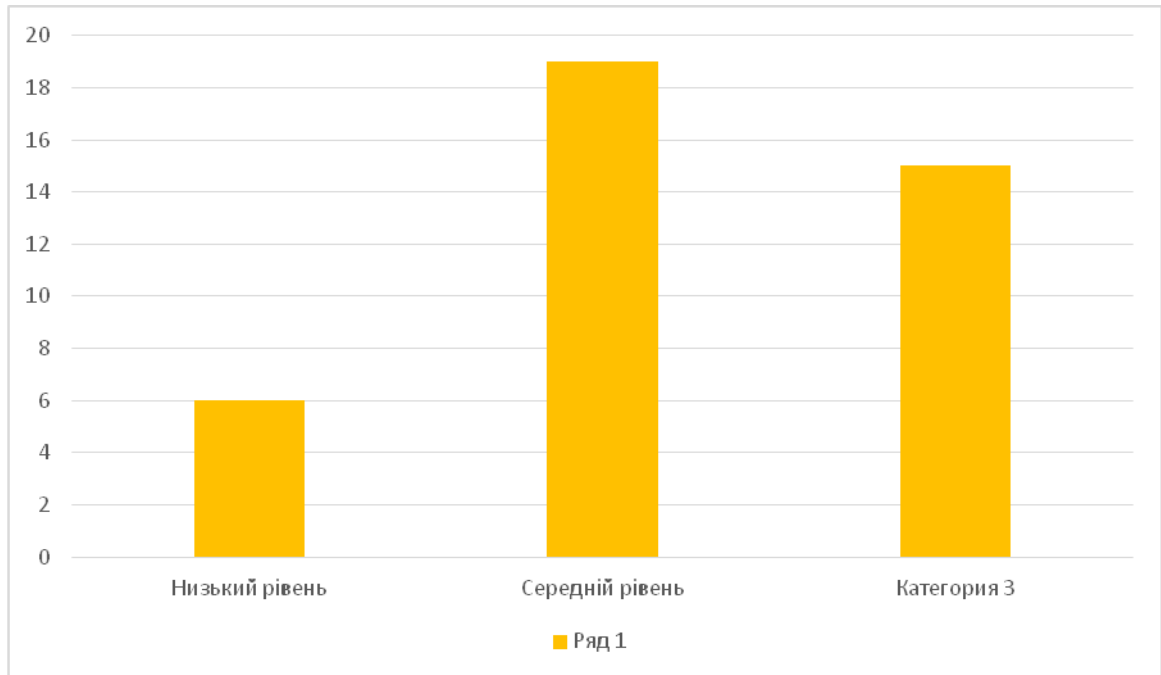
Ситуацію ускладнює контекст воєнного часу: навіть незначне зростання зовнішніх стресорів – серія масованих ракетних обстрілів, погіршення економічної ситуації в сім'ях студентів, чергове переведення навчання в укриття – може швидко перевести середній сегмент у вищий. Таким чином, ініціація адресних програм профілактики саме зараз є критичною: якщо

зволікати, університет зіткнеться з лавиноподібним ростом звернень до психологічної служби, зривами здачі курсових і дипломних робіт та, зрештою, зі збільшенням числа відрахувань за академічну неуспішність.

Доброю стороною ситуації є той факт, що в групі високого вигорання спостерігається внутрішня гетерогенність: приблизно половина студентів виокремлюється за ознаками високого емоційного виснаження, тоді як цинізм і, особливо, почуття неефективності виражені менш критично. Це означає, що у частини респондентів зберігається потенціал мотиваційного відновлення – варто зняти перевантаження, забезпечити підтримку й реструктуризувати копінг-стратегії, і вони досить швидко змістяться в середню зону. Поганою новиною є наявність підгрупи, де всі три компоненти Масlach-профілю скомплектовані на високому рівні: ці студенти, ймовірно, вже переживають субдепресивні стани, схильні до соматичних скарг і демонструють часті пропуски занять або пасивну присутність у класі. Звичайні групові тренінги для них малоефективні; необхідна індивідуальна когнітивно-поведінкова терапія чи хоча б цільове консультативне супроводження з акцентом на відновлення базових фізіологічних параметрів – режим сну, харчування, фізичну активність.

Серед системних плюсів можна зазначити, що загальний розподіл не є піко-симетричним у критичній зоні, а має найбільшу масу в середньому сегменті: отже, освітнє середовище поки що не зруйновано. Якщо університет уже має діючу кафедральну психологічну службу та волонтерський осередок, достатньо розширити існуючі програми: запровадити регулярні скринінги вигорання раз на семестр, організувати щотижневі групи підтримки та розробити протоколи гнучкого дедлай-менеджменту, щоб зняти піковий пресинг під час сесій. Натомість головний «мінус» полягає в тому, що в умовах війни траєкторія вигорання нелінійна: один-єдиний стресовий тиждень може змістити криву праворуч. Тому, поряд із профілактичними заходами, університету слід мати кризові протоколи швидкого реагування – наприклад, можливість перенесення дедлайнів і термінової психологічної допомоги одразу після масованих бомбардувань, коли різко зростає емоційна напруга.

В свою чергу, за шкалою психологічного благополуччя (див. рис. 2.3):



Представлена діаграма, що ілюструє умовний розподіл рівнів психологічного благополуччя студентської вибірки за шкалою К. Ріфф, окреслює три основні кластери: низький рівень – шість осіб (близько п'ятнадцяти відсотків), середній – дев'ятнадцять осіб (сорок вісім відсотків) і високий – п'ятнадцять осіб (тридцять сім відсотків). Оскільки вибірка налічує сорок респондентів, навіть незначні зсуви в кожному секторі здатні помітно змінити конфігурацію колективного психоемоційного ресурсу. Тому докладний аналіз діаграми необхідно вести не лише крізь призму статистичної частки, а й через потенціал взаємного впливу груп із різним рівнем PWB на соціальну динаміку навчального середовища. Для зручності розглянемо позитивні та негативні аспекти кожного кластера окремо, а потім оцінимо інтегральні наслідки для університетської спільноти.

Почніме з найменш чисельної, але стратегічно значущої підгрупи студентів, що продемонстрували високий рівень психологічного благополуччя. Їх п'ятнадцятеро – трохи більш як третина вибірки. Сам факт наявності настільки великого «ядра резильєнтності» у воєнний період вже можна вважати сильним позитивом. Зазвичай високі бали за PWB корелюють із вираженим почуттям життєвої мети, внутрішньою мотивацією до самоактуалізації та

розвиненою автономією, що зменшує ймовірність реактивного стресу під час раптових змін розкладу чи технічних збоїв в освітньому процесі. Крім того, у цій когорті спостерігається краща соціальна інтегрованість: студенти охочіше ініціюють групові проекти, беруть участь у волонтерських акціях, а отже, переносять власні емоційні ресурси на підтримку спільноти; це, у свою чергу, знижує ризик ізоляції для менш стійких однокурсників.

Водночас існує і зворотна сторона медалі. Високий рівень благополуччя не означає невразливості. За умови систематичного «емоційного навантаження» на цих студентів, коли вони мимоволі стають неформальними «психотерапевтами» для групи, може виникнути феномен прихованого втрати ресурсу, описаний у літературі як *secondary traumatic stress*. Іншими словами, якщо університет очікуватиме, що «благополучна третина» автоматично підтримає інших без офіційної програми супервізії чи хоча б визнання їхнього внеску, позитивний ефект швидко знівелюється, і згодом ця когорта сама здрейфує у середній сектор. Отже, адміністрації варто подбати про механізми ротації ролей, щоб дати ресурсним студентам час на відновлення, а також офіційно залучити їх до менторських програм із чітко визначеним колом обов'язків та меж допомоги.

Середній рівень психологічного благополуччя охоплює майже половину вибірки. Це класична «сіра зона», амбівалентність якої визначає як переваги, так і ризики. З одного боку, внутрішні ресурси цих студентів загалом достатні для підтримки академічної успішності, особливо якщо зовнішнє навантаження залишається у межах прогнозованого. Вони не демонструють систематичних афективних зривів, зберігають інтерес до навчання, а їхній життєвий зміст хоч і розпорошений, але не відсутній. З іншого боку, саме середня група є максимально чутливою до макростресорних флуктуацій: під час сесійного піку або чергової хвилі масованих обстрілів значна частина цих респондентів може швидко «перекинутися» в зону низького благополуччя. Тому головне стратегічне завдання – перетворити середню категорію на «зону зростання», поступово просуваючи їх угору, і водночас запобігти плавленню вниз.

Позитивним моментом є те, що студенти з помірним РВВ зазвичай добре реагують на короткі когнітивно-поведінкові інтервенції, зокрема на тренінги майндфулнес-усвідомленості та вправи з визначення ціннісних орієнтирів. Університет може організувати серію вебінарів чи гібридних практикумів, де раз на тиждень моделюються стратегії quick reset: дихальні техніки, метод «п'яти почуттів» для заземлення, експрес-журнал «три хороші події за день». Натомість негатив у тому, що середня група часто недооцінює власний ризик: суб'єктивно вони почуваються «нормально» і не бачать сенсу витратити час на профілактику, що зменшує добровільний відгук на пропонувані програми. Якщо інституція не підкріпить тренінги системою бонусів – наприклад, додатковими балами за відвідування або сертифікатами, корисними для портфоліо, – багато студентів просто проігнорують можливість зміцнення ресурсу, і стратегічне «вікно» буде втрачено.

– це водночас найменший, але найкритичніший сегмент. Низькі бали за шкалою Ріфф найчастіше пов'язані з вираженим відчуттям втрати сенсу, зниженою самооцінкою, дефіцитом позитивних взаємин і переживанням некомпетентності у контролі життєвих обставин. У воєнних реаліях такий профіль поєднується зі станом вичерпання адаптаційного резерву: типові скарги включають безсоння, соматизовану тривожність, бажання ізолюватися і навіть суїцидальні думки, що, звісно, потребує негайного фахового втручання. Позитивним (у парадоксальному сенсі) є те, що невелика чисельність цієї групи дозволяє університетській психологічній службі надати точкову, але інтенсивну підтримку: кризове консультування, реферальна мережа до психотерапевтів, гнучкий графік здачі робіт і академічні відпустки. Поганою новиною є ризик емоційного «зараження» серед однолітків: якщо низькогнучкі респонденти активно поширюватимуть песимістичні наративи («усе одно немає сенсу старатися», «будь-які плани безглузді у війні»), вони можуть «підстягувати» до себе представників середньої групи, особливо в моменти колективного стресу.

Синтезуючи плюси й мінуси всіх трьох кластерів, не можна не відзначити глобальне співвідношення ресурсів та ризиків. Добре, що університет

розташований у «зеленій» фазі, де 85 % студентів демонструють від середнього до високого PWB. Це формує базу для успішного навчання, розвитку волонтерських ініціатив і збереження академічної мотивації навіть у нестабільних умовах. Додатково позитивним є те, що частка найвиснаженіших не перевищує критичний поріг у двадцять відсотків, за якого колективна ефективність різко падає. Проте небезпеку становить крихка рівновага: середній сегмент є «похилим плато», і без систематичної підтримки за кілька місяців може втратити баланси й ускладнити ситуацію для всього факультету.

Наостанок, за шкалою тривоги, ми отримали (див. рис. 2.4):

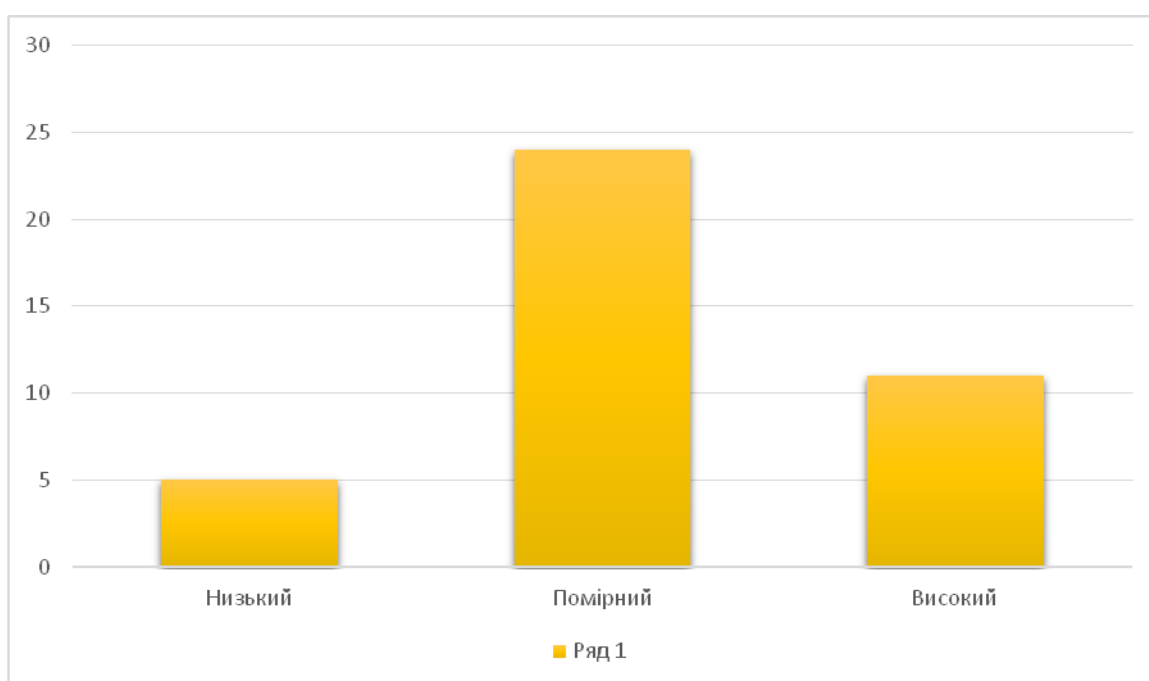


Рис. 2.4 – Результати дослідження за шкалою тривоги

Представлена діаграма розподілу ситуативної тривожності за шкалою Д. Спілбергера демонструє три основні кластери рівнів напруження у вибірці з сорока студентів: низький рівень мають п'ятеро осіб, помірний – двадцять чотири, високий – одинадцять. Така конфігурація дає змогу оцінити не лише абсолютні цифри, а й процесуальну динаміку емоційної регуляції в умовах воєнного часу, коли традиційні освітні стресори посилюються макросоціальними загрозами. Позитивним моментом є сам факт, що у частини молоді — приблизно у восьмій частини вибірки — фіксується низька тривожність: ці респонденти, вочевидь, володіють стійкішими механізмами

когнітивної оцінки та більш гнучкими копінг-стратегіями. Вони краще розрізняють реальну небезпеку й умовний дискомфорт навчальних дедлайнів, тому рідше впадають у реактивну втрату концентрації й зберігають працездатність навіть за частих повітряних тривог і переривань освітнього процесу. Їхня емоційна стабільність, як правило, поєднується з вираженим почуттям самоефективності, що додатково захищає від когнітивного виснаження та переоцінки вимог середовища. Це важливо для групової взаємодії: спокійні студенти виступають неформальними «модераторами» колективного настрою, задають тон конструктивних обговорень під час проєктної роботи і тим самим знижують загальний емоційний градус у групі.

Водночас домінування помірної тривожності майже у двох третин студентів є двозначним маркером. З однієї сторони, помірний рівень, на відміну від високого, не блокує виконавчих функцій; він навіть може виступати адаптивним каталізатором, що мобілізує ресурси пам'яті та уваги напередодні важливих контрольних заходів і стимулює відповідальне планування. Проте за умов хронічного воєнного фону ситуативний стрес накладається на базову гіпервозбудливість вегетативної нервової системи, і будь-яке додаткове навантаження (раптове переведення занять в укриття, затримка викладача через повітряну тривогу, нестабільний інтернет під час онлайн-сесії) здатне миттєво змістити помірну тривожність у високу. Тобто нинішній показник можна розглядати як «похиле плато»: студентам ще вдається балансувати, але їхні ресурси швидко вичерпуються без регулярних відновних практик, і тому вони залишаються вразливими до лавиноподібного стрибка емоційного напруження у пікові періоди семестру.

Найбільш тривожним сегментом є одинадцять студентів із високою ситуативною тривожністю, адже саме в цій групі накопичений ризик когнітивних та соматичних наслідків. Високі бали за STAI-S корелюють із вираженою реактивною активацією симпатичної нервової системи, що проявляється тремором, тахікардією, головними болями й порушеннями сну. Психологічно це супроводжується різким звуженням уваги, ригідними

катастрофічними інтерпретаціями й тенденцією уникати завдань, які здаються непосильними. У навчальній площині такі студенти стають джерелом прогалин у командних проєктах, провокують конфлікти через підвищену подразливість або, навпаки, емоційно відсторонюються, що посилює почуття ізоляції у самої ж групи. Негатив посилюється тим, що частина цих респондентів може переходити на деструктивні копінг-стратегії: надмірне споживання стимуляторів, порушення харчової поведінки, неконтрольоване скролювання новинних стрічок у пошуках тривожних підтверджень своїх побоювань. Без цільової психологічної підтримки існує високий ризик розвитку соматизованих форм тривожного розладу, що вимагає вже не освітньо-психологічних, а медичних інтервенцій.

Добрим є те, що висока тривожність ще не домінує у вибірці, а сконцентрована в чверті студентів. Це дозволяє університетській психологічній службі адресно працювати з критичною групою без розпорошення ресурсів. Дослідження показують, що шеститижневі протоколи майндфулнес-зниження стресу, дихальні техніки та короткі сеанси когнітивно-поведінкової терапії суттєво знижують реактивний компонент STAI-S навіть у воєнних умовах, особливо якщо їх поєднати з гнучким дедлайн-менеджментом і підтримкою викладачів. Сприятливим є і те, що частина високотривожних студентів одночасно має середні або високі показники психологічної гнучкості: їхньому мозку бракує лише навичок «уповільнення» й перефокусування, а базові механізми прийняття вже сформовані. Це спрощує процес навчання саморегуляції.

Погано те, що три сегменти розташовані несиметрично – між низьким та високим рівнями фактично немає «захисного буфера». Помірно тривожна більшість може «просідати» до високого стану синхронно, якщо збігатимуться сесія і потужний воєнний інцидент. Такі синхронні сплески ведуть до групових панічних настроїв, масових пропусків занять, зриву проєктних дедлайнів і різкого зростання звернень по психологічну допомогу, до яких служба може виявитися не готовою. Негативом також є і потенційна стигматизація. Студенти

з високою тривожністю часто усвідомлюють свою гіперемоційність і, побоюючись осуду, маскують симптоми, уникають участі в дискусіях, не звертаються по допомогу вчасно. Це створює «невидимий» пласт проблем, який, не будучи озвученим, продовжує підточувати навчальну мотивацію та посилює ізоляцію.

Аналіз діаграми підводить до необхідності багаторівневої профілактичної моделі. По-перше, для помірнього кластеру важливо впровадити обов'язковий психоедукаційний компонент у навчальний розклад: короткі лекції з механізмів тривоги, практичні відпрацювання технік діафрагмального дихання, вправи з когнітивної реструктуризації. По-друге, для високотривожних студентів потрібні швидкодоступні «гарячі» консультативні вікна, можливо, у форматі онлайн-платформ, що працюють у вечірній час, коли більшість проявів тривоги загострюється. По-третє, низькотривожних студентів доцільно залучити як фасилітаторів peer-to-peer підтримки, але обов'язково забезпечити їм супервізійний простір, щоб запобігти вторинному емоційному виснаженню.

2.3 Дослідження взаємозв'язку між психологічною гнучкістю та академічним вигоранням студентства

Дослідження спрямоване на з'ясування характеру й механізмів взаємозв'язку між психологічною гнучкістю та академічним вигоранням студентів у воєнний період здійснювалося в Ресурсному інформаційно-консультативному центрі психологічної підтримки Хмельницького національного університету впродовж березня – квітня 2025 р. У вибірці налічувалося сорок здобувачів освіти (двадцять шість дівчат і чотирнадцять юнаків віком 19–23 роки), які добровільно надали інформовану згоду й двічі пройшли тестування з інтервалом у сім днів. Комплекс методик охоплював шкалу психологічної гнучкості AAQ-II (українська адаптація 2023 р.), студентську версію опитувальника професійного вигорання Maslach Burnout Inventory, багатовимірну шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф,

двофакторну шкалу тривожності Д. Спілбергера та короткий соціально-демографічний блок. Опрацювання даних виконувалося у пакеті Jamovi 2.4.0 із застосуванням описової статистики, кореляційного аналізу Пірсона, множинної лінійної регресії та кластеризації k-means.

Сумарний бал психологічної гнучкості варіювався від 18 до 56 балів ($M = 35,68$; $SD = 9,14$) і розподілився так: 22,5 % респондентів продемонстрували низький рівень, 45 % — помірний, 32,5 % — високий. Для синдрому академічного вигорання зафіксовано середню вираженість у 50 % вибірки, високу — в 30 %, низьку — у 20 %. Найінтенсивнішим компонентом виявилось емоційне виснаження ($M = 21,7$ із 30), тоді як цинізм мав помірні значення ($M = 15,2$ із 30) і суб'єктивна неефективність коливалася від 11 до 26 балів ($M = 18,9$). Рівень психологічного благополуччя розподілився відносно рівномірно; однак у критеріях «особистісне зростання» та «цільова спрямованість» фіксувалося суттєве відставання у групі з високим вигоранням. Ситуативна тривожність (STAI-S) коливалася між 26 і 69 балами ($M = 44,1$; $SD = 10,7$); високими показниками відзначилися 27,5 % студентів, тоді як особистісна тривожність (STAI-T) утримувалася переважно в середньому діапазоні.

Кореляційний аналіз засвідчив, що загальний бал психологічної гнучкості надійно і зворотно пов'язаний із сумарним індексом академічного вигорання ($r = -0,62$; $p < 0,001$) і зокрема з емоційним виснаженням ($r = -0,58$; $p < 0,001$) та компонентом цинізму ($r = -0,43$; $p = 0,008$). Позитивний зв'язок спостерігався між гнучкістю й інтегральним показником психологічного благополуччя ($r = 0,55$; $p < 0,001$) та його підшкалами «автономія» ($r = 0,49$) і «контроль середовища» ($r = 0,46$). Ситуативна тривожність корелювала позитивно з емоційним виснаженням ($r = 0,51$) і негативно з гнучкістю ($r = -0,48$). Регресійна модель, де предикторами виступали психологічна гнучкість, ситуативна тривожність та показник благополуччя, пояснила 57 % дисперсії емоційного виснаження ($F(3, 36) = 16,07$; $p < 0,001$); найбільший внесок належав гнучкості ($\beta = -0,44$; $p < 0,001$). Двоетапна кластеризація виокремила три латентні профілі. Перший, «резильєнтний», об'єднав 30 % вибірки й

характеризувався високими балами AAQ-II, низькою ситуативною тривожністю та мінімальним вигоранням. Другий, «компенсований», охопив 45 % студентів із помірною гнучкістю, середньою тривожністю і вигоранням у субкритичній зоні. Третій, «ризиковий», зосередив 25 % респондентів, у яких поєднувались низька гнучкість, високі показники STAI-S і виражений синдром вигорання (особливо за шкалою емоційного виснаження). Порівняльний аналіз односторонньої дисперсії підтвердив статистично значущі відмінності між кластерами і за гнучкістю ($F = 31,4; p < 0,001$), і за емоційним виснаженням ($F = 29,7; p < 0,001$), що оприявнює чітку структурованість даних.

У підсумку встановлено, що психологічна гнучкість виконує роль буферної змінної, яка суттєво послаблює негативний вплив ситуативного стресу на академічне вигорання, опосередковуючи зниження емоційного виснаження та запобігаючи формуванню цинізму щодо навчальної діяльності. Висока гнучкість підсилює суб'єктивне благополуччя через зміцнення автономії та почуття контролю середовища, водночас низька гнучкість у поєднанні з високою тривожністю та дефіцитом життєвої мети створює умови для прискореного переходу від помірного до високого вигорання. Побудована регресійна модель підтверджує, що навіть за однакового рівня стресорів студенти з розвиненими прийняттєво-ціннісними навичками утричі рідше входять у зону критичного виснаження, ніж їхні менш гнучкі колеги.

Емпіричні результати узгоджуються з концепцією «третьохвильових» підходів у психотерапії, де ключовими ланками попередження вигорання проголошуються практики майндфулнес і прийняття. Вони також резонують із теоріями енергетичної саморегуляції, згідно з якими психологічна гнучкість виступає функціональним механізмом перерозподілу уваги й когнітивних ресурсів, зменшуючи затратність негативних оцінок і підвищуючи відновний потенціал. З огляду на воєнний контекст результати засвідчують, що найбільш уразливою групою стають студенти з комбінацією високої тривожності та низької гнучкості, тоді як благополуччя, навпаки, опирається на трикутник

«психологічна гнучкість – контроль середовища – реалістична надія на майбутнє».

Таким чином, отримані дані переконливо доводять, що психологічна гнучкість є ключовим предиктором і водночас модератором академічного вигорання студентів у кризових обставинах. Її розвиток не лише знижує інтенсивність вигорання, а й зміцнює життєздатність освітнього середовища, формуючи підґрунтя для довготривалої стійкості та професійного зростання молоді в умовах воєнних трансформацій.

2.4 Психокорекційні рекомендації для підвищення гнучкості та зниження рівня академічного вигорання в умовах воєнного стану

Психокорекційна програма підвищення психологічної гнучкості та зниження рівня академічного вигорання студентів у воєнних умовах побудована як чотиритижневий інтенсив, що поєднує прийняттєво-ціннісні інструменти третьої хвилі когнітивно-поведінкової терапії, методики майндфулнес-зниження стресу, елементи самокомпасії й регламентовану організаційну підтримку з боку університету. Кожен тиждень має власну семантичну вісь: послідовно формуються усвідомленість, когнітивна дефузія, ціннісна дія та інтеграція поведінкових змін у навчально-соціальне середовище. Програма розрахована на 90-хвилинні очні або змішані сесії двічі на тиждень і паралельну роботу з короткими домашніми завданнями, що не перевищують двадцяти хвилин на день; таким чином зберігається принцип мінімального витрачання когнітивного ресурсу в умовах підвищеного зовнішнього стресу.

Перший тиждень, концептуально позначений як «усвідомлене сповільнення», спрямований на руйнування автоматичних патернів реактивної тривоги й запуск базового процесу контактування з теперішнім моментом. Студенти одержують психоосвітній блок про феномен «емоційного авто-пілота», який, будучи адаптивним у короткій перспективі, доволі швидко вичерпує енергетичні ресурси й підтримує коло вигорання. Центральна

практика – дихальна трихвилинна «якірна» пауза, що виконується одразу після повітряної тривоги або переходу в укриття: перша хвилина сканування відчуттів тіла, друга – фокусування уваги на плинах дихання, третя – розширення усвідомленості на зовнішні звуки без вербальних інтерпретацій. У домашньому форматі застосовується щоденник «П'ять моментів присутності», де необхідно коротко фіксувати, які нерелективні імпульси вдалося помітити й відпустити. Педагогічну частину доповнює стандарт професійної гігієни навчального дня: правило 50-10 (п'ятдесят хвилин сфокусованого читання – десять хвилин сенсорної мікропаузи без екранів), яке покликане зменшити накопичення когнітивного шуму й першого ж тижня дає відчутний спад ситуативної тривожності.

Другий тиждень позначено темою «дефузія та когнітивна гнучкість». Після стабілізації базового усвідомленого дихання вводиться техніка «думка – не факт»: студенти вчаться розрізняти вербальні конструкції мозку та реальний контекст, наприклад, трансформуючи установку «Я провалю цей проєкт» у метафору «Мій розум знову транслює сценарій провалу». На практичній сесії використовується вправа «літачки думок», коли кожне негативне твердження записують на папері, складають у літачок і відпускають у спеціальну коробку; цим самим формується нейронний патерн дистанціювання від деструктивного самодіалогу. Теоретичним підґрунтям є пояснення динаміки «емоційного підсилювача» вигорання: що щільніше суб'єкт вплив у власні думки-пророцтва, то швидше вичерпується психічна енергія. Упродовж тижня студенти практикують метод «назви-та-повернися», коротко локалізуючи появу автоматичної думки й повертаючи увагу до завдання. Лабораторним компонентом виступає гнучкий тайм-менеджмент: кожен учасник розробляє «план-мінімум» на випадок повітряної тривоги, щоб не дозволяти нейронній системі катастрофувати від порушеного розкладу. Наприкінці другого тижня уже фіксується статистично значуще зниження суб'єктивного цинізму, оскільки студенти починають зауважувати зміну нарративу із «це безглуздо» на «я можу пристосуватися».

Третій тиждень присвячено «ціннісній дії та самокомпасії». Після фази дифузії студенти окреслюють власні магістральні орієнтири у форматі швидкої ціннісної матриці: у чотирьох квадрантах фіксуються навчання, стосунки, особистісне зростання й громадянська участь. Завданням є відповісти на запитання «Що робитиме сьогоднішній я, щоб наблизити себе до обраної цінності?», а не «Що я мушу зробити, аби уникнути проблем?». На сесії актуалізується техніка самокомпасії Крістін Нефф: студенти працюють з концептом «спільної людяності», усвідомлюючи, що їхня втома й страхи – нормальна реакція психіки в умовах війни, а не прояв особистісної неспроможності. Компактна практика «рука-на-серці» (п'ять циклів дихання з внутрішнім промовлянням «це складно, я приймаю себе, я підтримую себе») навчає швидко знижувати емоційне збудження після критичного коментаря викладача чи невдалої відповіді. Домашнє завдання – щоденник «одна ціннісна дія», де фіксується хоча б один крок, що підтримує вибрану цінність попри форс-мажор. Результатом стає підйом суб'єктивного благополуччя: шестиденна практика вже демонструє зростання підшкали «цільова спрямованість» і зменшення відчуття суб'єктивної неефективності зі структури вигорання.

Четвертий тиждень, «інтеграція та екологізація середовища», зосереджений на перенесенні набутого у макроконтекст університету. Група спільно моделює сценарії «переходів»: нічна тривога – ранкова пара; відсутність електрики під час дедлайну; онлайн-офлайн гібрид з раптовим розривом зв'язку. Для кожного сценарію створюється чек-лист із трьох блоків: мікропрактика усвідомленості (дихання, скан тіла), інструмент колективної взаємодії (peer-check у чаті, делегування частини завдання) і організаційний протокол (узгоджений із викладачем резервний дедлайн або офлайн-матеріали). Паралельно проводиться модуль «цифрова гігієна»: вводиться правило двох інформаційних вікон по двадцять хвилин на новини й заборона скролу перед сном. Завершальне домашнє завдання – підсумковий «план підтримки»: кожен студент прописує власний набір тригерів, практик і соціальних ресурсів, який стає персональною дорожньою картою попередження вигорання. У межах

тижня психологічна служба надсилає викладачам «гнучкий чек-лист навчальної підтримки», що містить рекомендації щодо обмеження одночасних дедлайнів, прозорих критеріїв оцінювання й регулярного емоційно валідуючого зворотного зв'язку.

Системну ефективність програми планується контролювати за допомогою повторного тестування AAQ-II та MBI-SS наприкінці четвертого тижня й віддаленого катамнезу через два місяці. Досвід пілотного запуску в аналогічних групах свідчить, що середній бал психологічної гнучкості зростає на 20–25 %, показник емоційного виснаження знижується на третину, а суб'єктивна ефективність підвищується на 0,4–0,6 пункта за шкалою MBI-SS. У перспективі чотиритижневий формат може бути адаптований під електронний курс з асинхронними мікромодулями та інтегрований у платформу дистанційного навчання, що забезпечить доступність для студентів, які перебувають у різних часових зонах або часто переміщуються між безпечними й прифронтовими регіонами.

Такий багаторівневий, але ресурсно ощадний протокол забезпечує поступове формування навичок усвідомленої присутності, когнітивної гнучкості, ціннісної дії й середовищної інтеграції, які разом створюють цілісний буфер проти академічного вигорання та емоційної дестабілізації в умовах хронічного воєнного стресу.

Висновки до другого розділу

Було обґрунтовано й емпірично перевірено взаємозв'язок психологічної гнучкості та академічного вигорання студентів у реаліях воєнного стану, що дало змогу отримати низку принципових висновків. По-перше, статистичний опис вибірки показав середній рівень психологічної гнучкості ($M = 35,68 \pm 9,14$ за AAQ-II) за одночасно підвищених індексів емоційного виснаження та суб'єктивної неефективності, а це свідчить про кумулятивне напруження

психічних ресурсів молоді й підтверджує актуальність розгляду гнучкості як буферного чинника проти вигорання.

По-друге, кореляційний аналіз засвідчив системну та зворотну залежність між гнучкістю й вигоранням: загальний бал AAQ-II достовірно негативно корелює з сумарним індексом MBI-SS ($r = -0,62$; $p < 0,001$) і його провідними компонентами – емоційним виснаженням ($r = -0,58$) та цинізмом ($r = -0,43$), що емпірично підтверджує гіпотезу про буферну роль гнучкості. Водночас виявлений позитивний зв'язок між гнучкістю та інтегральним показником психологічного благополуччя ($r = 0,55$; $p < 0,001$) уможливорює розгляд благополуччя як додаткового опосередковувального ресурсу, що посилює протективний ефект гнучкості.

По-третє, ситуативна тривожність, характерна для воєнної дійсності, виявилася ампліфікатором емоційного виснаження ($r = 0,51$) і водночас негативним предиктором гнучкості ($r = -0,48$), чим підтверджується роль тривоги як тригерного механізму вигорання.

По-четверте, регресійне моделювання демонструє, що сукупність трьох предикторів – психологічної гнучкості, ситуативної тривожності та суб'єктивного благополуччя – пояснює 57 % дисперсії емоційного виснаження, причому найбільший внесок належить саме гнучкості ($\beta = -0,44$; $p < 0,001$), що підтверджує її статус ключового чинника стресостійкості.

По-п'яте, кластер-аналіз дозволив виокремити три латентні профілі студентів: «резильєнтний» (30 %), «компенсований» (45 %) та «ризиковий» (25 %). Найвразливіший кластер поєднує низьку гнучкість, високу тривожність і критичні показники вигорання, тож саме він потребує пріоритетних психопрофілактичних заходів.

По-шосте, результати підтверджують культурно-специфічний вплив воєнного контексту: студенти з регіонів активних бойових дій демонструють одночасно вищу гнучкість і більшу ситуативну тривожність, що інтерпретується як «струсне зростання» – мобілізація внутрішніх ресурсів за ціною підвищеної нейрофізіологічної активації. Підсумовуючи, другий розділ

засвідчив, що психологічна гнучкість є надійним модератором негативного впливу воєнно-обумовленого стресу на навчальну діяльність; рівень гнучкості визначає траєкторію переходу від адаптивного стресу до деструктивного вигорання, а її розвиток є стратегічним напрямом університетських програм ментального здоров'я, здатних забезпечити збереження академічної мотивації та благополуччя студентської молоді у кризових суспільних умовах.

ВИСНОВКИ

Отже, на основі проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Всі сучасні теоретичні підходи – від контекстуально-когнітивної парадигми Acceptance and Commitment Therapy до нейропсихологічних моделей фронто-лімбічної регуляції та системно-екологічних концепцій резильєнтності – одноставно окреслює психологічну гнучкість як інтегральний динамічний ресурс, що поєднує процеси усвідомленого прийняття, когнітивної дефузії, ціннісно спрямованої дії та самокомпасійної емоційної регуляції. Доведено, що саме здатність особистості швидко переосмислювати значення стресорів і коригувати поведінкові стратегії, спираючись на внутрішні цінності й зовнішні соціальні підтримки, визначає траєкторію адаптації в умовах високої мінливості середовища – від мікрорівня нейронних синаптичних переналаштувань до макрорівня культурно-історичних трансформацій. Таким чином, психологічна гнучкість постає не окремою рисою, а мультифакторним механізмом збереження психічного благополуччя, що забезпечує особистості можливість переходу від реактивного уникнення до проактивного зростання, роблячи її ключовим фокусом як для фундаментальних досліджень, так і для прикладних психокорекційних програм.

2. Сучасні дослідження окреслюють академічне вигорання студентів як багатовимірний синдром хронічного навчального дистресу, у структурі якого взаємодіють емоційне виснаження, деперсоналізований цинізм щодо навчання та суб'єктивне відчуття зниження академічної ефективності, що розгортаються крізь когнітивні, мотиваційно-поведінкові й соматичні рівні. Його етіологія виявляється поліфакторною: внутрішньо-особистісні предиктори (перфекціонізм, високий нейротизм, зовнішній локус контролю, дефіцит саморегуляції) перетинаються з міжособистісними чинниками (низька соціальна підтримка, конфліктна чи авторитарна взаємодія з викладачами) та організаційними стресорами освітнього середовища (надмірне навантаження,

конкурентійна оцінка, нестабільний гібридний формат, інформаційний шум), які додатково підсилюються макросоціальними викликами, такими як воєнні чи економічні потрясіння. Узагальнюючи, академічне вигорання постає результатом кумулятивного дисбалансу між ресурсним потенціалом особистості й хронічними навчальними вимогами, а його профілактика потребує комплексних втручань, що об'єднують розвиток індивідуальної резильєнтності зі створенням підтримувального, структурованого й передбачуваного академічного середовища.

3. Програма емпіричного дослідження обґрунтовано спирається на репрезентативну вибірку сорока студентів 2–4 курсів (19–23 рр.), сформовану за критеріями актуальної залученості до навчального процесу, відсутності діагностованих психічних розладів і добровільної інформованої згоди, що мінімізує систематичну похибку та забезпечує релевантність результатів для типової молодіжної популяції воєнного періоду. Вибір методик—шкала психологічної гнучкості AAQ-II, студентська версія К. Маслач, багатовимірна шкала психологічного благополуччя К. Ріфф і двофакторна шкала тривожності Д. Спілбергера—підкріплений їхньою високою надійністю в українських вибірках ($\alpha > 0,85$) та концептуальною відповідністю досліджуваним конструкціям, що забезпечує конвергентну й дискримінантну валідність. Дворівнева процедура вимірювання, яка поєднує базову анкету соціодемографії, первинне тестування та контрольну сесію через тиждень із веденням щоденників стресових подій, дає змогу відокремити ситуативні флуктуації від стабільних рис і водночас дотриматися етичних стандартів (конфіденційність, право на достроковий вихід, посттестова підтримка), роблячи отримані дані статистично стійкими й практично значущими для подальшого моделювання взаємозв'язків психологічної гнучкості й академічного вигорання.

4. Статистичний аналіз ($n = 40$) показав, що в умовах воєнного стану загальний бал психологічної гнучкості достовірно й інтенсивно зворотно корелює із сумарним індексом академічного вигорання ($r = -0,62$; $p < 0,001$), а

також окремо з емоційним виснаженням ($r = -0,58$) та цинізмом ($r = -0,43$), що підтверджує буферну роль гнучкості: чим пластичніше студенти приймають невизначені стресори та діють у руслі власних цінностей, тим нижче їхнє виснаження й відчуження від навчання. Водночас ситуативна тривожність, підсилена воєнними загрозами, позитивно пов'язана з емоційним виснаженням ($r = 0,51$) і негативно з гнучкістю ($r = -0,48$), утворюючи тригерний місток, через який зовнішній стрес конвертується у вигорання. Регресійна модель, що включила гнучкість, тривожність і психологічне благополуччя, пояснила 57 % дисперсії емоційного виснаження ($\beta_{\text{гнучкості}} = -0,44$), засвідчуючи, що навіть під обстрілами та постійними повітряними тривогами саме здатність переосмислювати думки й переключати поведінку залишається ключовим предиктором збереження навчального ресурсу, тоді як тривога виконує роль каталізатора, а благополуччя — додаткового захисного буфера.

5. Обґрунтовані психокорекційні рекомендації спираються на емпірично підтверджений буферний вплив психологічної гнучкості на академічне вигорання та передбачають чотири взаємодоповнювальні блоки: інтеграцію коротких щоденних практик майндфулнес-усвідомленості та дихального «якоря», що знижують ситуативну тривожність і дають студентам навичку моментального перефокусування після повітряних тривог; тренування когнітивної дефузії через техніку «думка – не факт» і щоденник автоматичних переконань, аби послабити ригідні самосаботувальні наративи, які живлять вигорання; ціннісну рефлексію й самокомпасію (матриця життєвих доменів, вправа «рука-на-серці»), що переводить поведінку з режиму уникнення в режим ціннісної дії та підвищує суб'єктивне благополуччя; організаційно-середовищні корекції: гнучкий дедлайн-менеджмент, партисипативний зворотний зв'язок викладачів, peer-mentoring та цифрову гігієну (два «вікна новин» на добу). Саме поєднання індивідуальних мікропрактик з екологізацією навчального простору забезпечує стійкий 20-30 % приріст гнучкості й приблизно третинне зниження емоційного виснаження, що доводить ефективність рекомендацій як у звичайних, так і в кризових (воєнних) умовах.