

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОТЕНКО СВІТЛАНА АНДРІЇВНА

УДК 159.923:159.944:378.015.3

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ ЯК МЕДІАТОР І МОДЕРАТОР ВПЛИВУ
ВИМОГ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ І
ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ У СТУДЕНТІВ**

Спеціальність 053 Психологія

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ С. А. Котенко

Науковий керівник – Олефір Валерій Олександрович, доктор психологічних наук,
доцент.

Харків – 2026

АНОТАЦІЯ

Котенко С. А. Психологічний капітал як медіатор і модератор впливу вимог навчального середовища на емоційне вигорання і задоволеність життям у студентів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія (Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки). – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню ролі психологічного капіталу у зв'язку між вимогами освітнього середовища, емоційним вигоранням та задоволеністю життям студентів запропонована Е. Демеротті, А. Бейкером. Актуальність роботи зумовлена необхідністю глибшого розуміння особистісних ресурсів в умовах зростання інтенсивності навчального навантаження, невизначеності та підвищених вимог до академічної успішності, що створює ризики емоційного виснаження та зниження суб'єктивного благополуччя студентської молоді.

Метою дослідження є визначення ролі психологічного капіталу та його взаємодії з вимогами освітнього середовища у прогнозуванні емоційного вигорання і задоволеності життям студентів. Об'єктом дослідження виступає психологічне благополуччя студентів у контексті вимог навчального середовища, предметом – функціонування психологічного капіталу як медіатора та модератора у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям у студентів.

У теоретичному розділі здійснено системний аналіз сучасних підходів до розуміння ролі вимог освітнього середовища у формуванні суб'єктивного благополуччя, вигорання у студентів та обґрунтовано роль психологічного капіталу як особистісного ресурсу в цій взаємодії. Показано, що зростання навчальних вимог, посилення стресових чинників та необхідність високого рівня самоорганізації формують підвищене навантаження на студентську молодь (Romano et al., 2021). В українському контексті додатковими факторами ризику

виступають тривалий соціальний стрес, невизначеність та трансформації освітнього середовища, що пов'язані з підвищенням рівня емоційного виснаження та психоемоційної напруги студентів (Шульгай та ін., 2023; Reznik et al., 2025; Новік & Мелешко, 2021).

Теоретичний аналіз базується на транзакційній теорії стресу Лазаруса-Фолкман, відповідно до якої стрес розглядається не як властивість події чи особистості окремо, а як результат взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників — умов середовища та ресурсності самої особистості (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Folkman, 2011), а також теорії збереження ресурсів С. Гобфола, що розглядає стрес з точки зору об'єктивних факторів – початкового рівня ресурсів та процесу подальшого їхнього накопичення чи, навпаки, втрати. Особистісні характеристики (переконання, відчуття контролю, рівень залученості) та об'єктивні параметри ситуації (інтенсивність вимог, новизна, передбачуваність, часові обмеження, соціальний контекст) у сукупності формують індивідуальне переживання стресу. Ефективність подолання пов'язується із використанням проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та смислового копінгу (Folkman et al., 1986; Frydenberg, 2014), що дозволяє розглядати адаптацію як динамічний процес взаємодії вимог середовища та внутрішніх ресурсів особистості.

Додатковим теоретичним підґрунтям виступає модель вимог і ресурсів середовища, згідно з якою вимоги пов'язані з необхідністю докладати зусиль і можуть призводити до виснаження, тоді як ресурси сприяють досягненню цілей, зменшують негативний вплив вимог і виконують буферну функцію щодо розвитку вигорання (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007). У межах цієї моделі дисбаланс між високими вимогами та недостатністю ресурсів розглядається як один із механізмів формування емоційного вигорання, що створює теоретичні підстави для аналізу ролі особистісних ресурсів у взаємозв'язку між навчальними вимогами та суб'єктивним благополуччям.

Паралельно проаналізовано сучасні дослідження вимог навчального середовища як об'єктивних стресогенних чинників. Встановлено, що високі

вимоги, обсяг навчального навантаження, обмежена автономія та недостатня підтримка пов'язані зі зростанням симптомів вигорання та зниженням залученості (Liang et al., 2025; Olson et al., 2025). У вітчизняних дослідженнях також зафіксовано зв'язок між геосоціальними чинниками та підвищеним рівнем емоційного виснаження студентів (Федчишин та ін., 2024). Водночас підкреслено, що за однакових зовнішніх умов спостерігаються індивідуальні відмінності у рівнях вигорання і задоволеності життям, що вказує на значущість внутрішніх психологічних ресурсів (Chong et al., 2025).

У цьому контексті обґрунтовано теоретичну і практичну релевантність концепції психологічного капіталу як інтегративного позитивного ресурсу особистості, що включає самоефективність, оптимізм, надію та резильєнтність (Luthans, 2012). Проаналізовано зарубіжні дослідження, які підтверджують його зв'язок із задоволеністю життям та позитивним афективним станом (Avey et al., 2010). Теоретичне узагальнення дозволило розглядати психологічний капітал як ресурс, що може опосередковувати та модифікувати зв'язок вимог освітнього середовища з емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів, інтегруючи положення транзакційної моделі стресу, теорії збереження ресурсів з сучасними уявленнями про позитивне функціонування особистості, такі, як модель вимог і ресурсів навчання.

Емпіричне дослідження передбачало кілька послідовних етапів. На першому етапі створено та психометрично обґрунтовано Опитувальник вимог освітнього середовища, спрямований на оцінку суб'єктивного сприйняття навчальних вимог. Проведено процедури перевірки факторної структури інструмента, оцінено внутрішню узгодженість шкал та їхню конвергентну і дискримінантну валідність. На другому етапі здійснено адаптацію Шкали психологічного капіталу-12 (Luthans et al., 2007; адаптація Олефір & Котенко, 2022) для української студентської вибірки, із застосуванням конфірматорного факторного аналізу та перевіркою вимірювальної інваріантності. Результати підтвердили відповідність моделі теоретично заданій структурі та належні психометричні показники інструменту.

Подальший етап дослідження був спрямований на перевірку гіпотез щодо медіаторної та модераторної ролі психологічного капіталу. Застосовано кореляційний аналіз для встановлення напрямків і сили зв'язків між досліджуваними змінними, а також моделювання структурними рівняннями для перевірки медіаторних і модераторних ефектів. Отримані результати засвідчили, що психологічний капітал опосередковує зв'язок між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням студентів, знижуючи інтенсивність негативного впливу вимог на вигорання. Водночас встановлено його модераторну роль у взаємозв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям, що свідчить про буферний потенціал психологічного капіталу у збереженні задоволеності життям. Разом із тим виявлено, що за певних умов високий рівень психологічного капіталу може підсилювати зв'язок між вимогами навчання та вигоранням, що дозволяє розглядати його функціонування як складний і контекстуально зумовлений процес.

Окремим напрямом роботи стала розробка та апробація короткострокової інтервенції, спрямованої на розвиток психологічного капіталу студентів. Інтервенційна програма включала структуровані вправи та завдання, орієнтовані на посилення компонентів психологічного капіталу. Ефект програми оцінювався за допомогою порівняння показників до і після її проведення, а також через місяць після завершення із залученням контрольної групи. Для статистичної перевірки ефекту застосовано дисперсійний аналіз із повторними вимірами. Результати засвідчили позитивні зміни рівня психологічного капіталу в експериментальній групі та підтвердили можливість його цілеспрямованого розвитку у студентському середовищі.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці моделей взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям із урахуванням медіаторної та модераторної ролі психологічного капіталу; у створенні та психометричному обґрунтуванні Опитувальника вимог освітнього середовища; в адаптації українською мовою Шкали психологічного капіталу-12 та перевірці її

факторної структури й вимірювальної інваріантності на студентській вибірці; у розробці та експериментальній перевірці короткострокової програми розвитку психологічного капіталу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання адаптованого інструментарію для діагностики психологічного капіталу та вимог освітнього середовища у закладах вищої освіти; у застосуванні розробленої інтервенційної програми для профілактики емоційного вигорання та підтримки задоволеності життям студентів; у розширенні науково-методичного забезпечення психологічного супроводу освітнього процесу. Отримані результати можуть бути інтегровані у практику психологічних служб закладів освіти та використані при розробці програм підтримки психічного здоров'я студентської молоді.

Таким чином, дослідження комплексно розкриває роль психологічного капіталу як особистісного ресурсу у системі взаємодії вимог навчального середовища, емоційного вигорання та задоволеності життям, обґрунтовує можливість його розвитку та демонструє його значення для збереження суб'єктивного благополуччя студентів.

Ключові слова: психологічне благополуччя, стрес, суб'єктивне благополуччя, задоволеність життям, студент, психологічний капітал, особистісні ресурси, надія, саморегуляція, механізми саморегуляції, емоційне вигорання, резильєнтність, самоефективність, оптимізм, стресостійкість.

ABSTRACT

Kotenko S. A. Psychological Capital as a Mediator and Moderator of the Impact of Study Demands on Burnout and Life Satisfaction in Students. – Qualification scientific work as a manuscript.

Thesis submitted for obtaining the Doctor of Philosophy degree in Social and Behavioral Sciences, Speciality 053 – Psychology. – V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, 2026.

The dissertation research is devoted to the study of the role of psychological capital in the relationship between study demands, burnout, and students' life satisfaction. The

relevance of the study is determined by the need for a deeper understanding of personal resources under conditions of increasing academic workload intensity, uncertainty, and heightened performance demands, which create risks of burnout and decreased subjective well-being among students.

The aim of the study is to determine the role of psychological capital and its interaction with study demands in predicting students' burnout and life satisfaction. The object of the study is students' psychological capital; the subject is its functioning as a mediator and moderator in the relationship between study demands, burnout, and life satisfaction.

The theoretical section provides a systematic analysis of contemporary approaches to understanding the role of study demands in shaping subjective well-being and burnout among students and substantiates the role of psychological capital as a personal resource in this interaction. It is demonstrated that increasing academic demands, intensified stressors, and the necessity for a high level of self-organization create elevated pressure on students (Romano et al., 2021). In the Ukrainian context, additional risk factors include prolonged social stress, uncertainty, and transformations of the educational environment, which are associated with increased burnout and psycho-emotional strain among students (Шульгай та ін., 2023; Reznik et al., 2025; Новік & Мелешко, 2021).

The theoretical analysis is grounded in the Lazarus–Folkman transactional theory of stress, according to which stress is viewed not as a property of an event or of a person separately, but as a result of the interaction between subjective and objective factors — environmental conditions and personal resources (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Folkman, 2011). It also draws upon Hobfoll's Conservation of Resources theory, which conceptualizes stress in terms of objective factors — the initial level of resources and the process of their subsequent accumulation or loss. Personal characteristics (beliefs, sense of control, level of engagement) and objective situational parameters (intensity of demands, novelty, predictability, time constraints, social context) jointly shape the individual experience of stress. Coping effectiveness is associated with problem-focused, emotion-focused, and meaning-focused coping strategies (Folkman et al., 1986;

Frydenberg, 2014), allowing adaptation to be conceptualized as a dynamic interaction between environmental demands and internal personal resources.

An additional theoretical framework is the Job Demands–Resources model, according to which demands require sustained effort and may lead to exhaustion, whereas resources facilitate goal attainment, reduce the negative impact of demands, and perform a buffering function against burnout development (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007). Within this model, an imbalance between high demands and insufficient resources is considered one of the mechanisms underlying burnout, providing theoretical grounds for analyzing the role of personal resources in the relationship between academic demands and subjective well-being.

Contemporary studies of study demands as objective stressors were also analyzed. High demands, heavy academic workload, limited autonomy, and insufficient support are associated with increased burnout symptoms and decreased engagement (Liang et al., 2025; Olson et al., 2025). Ukrainian research has documented associations between geosocial factors and elevated burnout among students (Fedchyshyn et al., 2024). At the same time, individual differences in burnout and life satisfaction under similar external conditions indicate the importance of internal psychological resources (Chong et al., 2025).

In this context, the theoretical and practical relevance of psychological capital as an integrative positive personal resource — comprising self-efficacy, optimism, hope, and resilience — is substantiated (Luthans, 2012). International studies confirm its association with life satisfaction and positive affective states (Avey et al., 2010). Theoretical generalization allowed psychological capital to be conceptualized as a resource that may mediate and modify the relationship between educational demands, burnout, and life satisfaction, integrating the transactional stress model, Conservation of Resources theory, and contemporary perspectives on positive functioning, including the demands–resources framework.

The empirical research consisted of several consecutive stages. At the first stage, the Questionnaire of Study Demands was developed and psychometrically validated to assess students' subjective perception of academic demands. Factor structure, internal

consistency, and convergent and discriminant validity were examined. At the second stage, the Psychological Capital Questionnaire–12 (Luthans et al., 2007; adaptation by Олефір & Котенко, 2022) was adapted for a Ukrainian student sample using confirmatory factor analysis and measurement invariance testing. The results confirmed the theoretical structure and satisfactory psychometric properties.

Subsequent analysis tested hypotheses regarding the mediating and moderating roles of psychological capital. Correlation analysis and structural equation modeling were applied. The findings indicate that psychological capital mediates the relationship between study demands and students' burnout, reducing the negative impact of demands on burnout. It also performs a moderating function in the relationship between burnout and life satisfaction, demonstrating a buffering effect. At the same time, under certain conditions, high psychological capital may strengthen the relationship between academic demands and burnout, indicating its context-dependent and complex functioning.

A short-term intervention aimed at developing students' psychological capital was designed and tested. The program included structured exercises targeting its components. The effect was evaluated through pre-test, post-test, and one-month follow-up comparisons with a control group using repeated-measures ANOVA. The results demonstrated positive changes in psychological capital levels and confirmed the possibility of its targeted development in the student population.

The scientific novelty lies in the theoretical substantiation and empirical verification of models describing the relationships between study demands, burnout, and life satisfaction with consideration of the mediating and moderating role of psychological capital; in the development and psychometric validation of the Study Demands Questionnaire; in the Ukrainian adaptation and validation of the Psychological Capital Questionnaire–12; and in the development and experimental verification of a short-term psychological capital development program.

The practical significance of the results lies in the possibility of applying the adapted instruments in higher education institutions; implementing the intervention program for burnout prevention and life satisfaction support; and expanding

methodological support for psychological services in educational settings. The findings may be integrated into student mental health support programs.

Thus, the research comprehensively reveals the role of psychological capital as a personal resource within the system of interaction between educational demands, burnout, and life satisfaction, substantiates the possibility of its development, and demonstrates its importance for maintaining students' subjective well-being.

Keywords: psychological well-being, stress, subjective well-being, life satisfaction, student, psychological capital, personal resources, hope, self-regulation, self-regulation mechanisms, burnout, resilience, self-efficacy, optimism, stress resistance.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації (публікації у фахових виданнях України):

1. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2024). Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням у студентів. *Наука і освіта*, (3), 97-105. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-14>
(Особистий внесок здобувачки: збір даних (частина), написання чернетки вступу, оформлення анотацій та висновків, чернетка статті; особистий внесок Олефіра В.: збір даних (частина), математико-статистичний аналіз, перегляд і редагування чернетки статті)
2. Олефір, В. О., Котенко, С. А. (2025). Психометричні властивості опитувальника вимог освітнього середовища. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 78, 77–84. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-78-11>
(Особистий внесок здобувачки: аналіз літератури, написання чернетки вступу, аналіз літератури, оформлення анотацій та висновків, чернетка статті; особистий внесок Олефіра В.: концептуалізація, збір даних, математико-статистичний аналіз, перегляд і редагування чернетки статті)
3. Котенко, С. А., & Олефір, В. О. (2025). Ефект короткострокової інтервенції у розвитку психологічного капіталу українських студентів. *Наука і освіта*, (3), 21-32. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-3-3>
(Особистий внесок здобувачки: концептуалізація, аналіз літератури, розробка інтервенції, математико-статистичний аналіз результатів, оформлення анотацій та висновків, чернетка статті; особистий внесок Олефіра В.: збір даних (частина), перегляд і редагування чернетки статті)

Список публікацій, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Котенко, С. А. (2022). Можливості розвитку психологічного капіталу здобувачів освіти в навчальному процесі. У Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору: матеріали VIII Науково-практичної конференції, присвяченої Дню науки та пам'яті доктора педагогічних наук, професора Павла Андрійовича Ярмоленка (сс. 23-25). Харків: ХДАФК, 2022. 57 с.
5. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2022). Психометричні властивості шкали психологічного капіталу-12 у студентському контексті. У Збірнику наукових праць факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (сс. 184–191). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. <https://psychology.karazin.ua/news2023/12042023/Zbyrka.pdf>
(*Особистий внесок здобувачки: аналіз літератури, збір даних (частина), написання чернетки вступу і висновків; особистий внесок Олефіра В.: концептуалізація, збір даних (частина), математико-статистичний аналіз, написання і редагування чернетки статті*)
6. Котенко С. А. (2025). Динаміка компонентів психологічного капіталу студентів до, після та через місяць після тренінгової інтервенції. У «Development of Education, Science and Business: Results 2025» (сс. 311-312).
7. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2026). Психологічний капітал як ресурс збереження задоволеності життям студентів в умовах високих навчальних вимог. У С. Миронець (Ред.), Вектори соціальної, організаційної та економічної психології (с. 147–151). Державний торговельно-економічний університет.
(*Особистий внесок здобувачки: збір даних (частина), написання чернетки вступу, оформлення анотацій та висновків, чернетка тез; особистий внесок Олефіра В.: збір даних (частина), математико-статистичний аналіз, перегляд і редагування чернетки тез*)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ПСИХОЛОГІЧНИМ КАПІТАЛОМ ТА ВИМОГАМИ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА, ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ І ЗАДОВОЛЕНІСТЮ ЖИТТЯМ.....	26
1.1. Вимоги та ресурси як об'єктивний чинник освітнього середовища.....	26
1.2. Роль особистісних ресурсів у подоланні наслідків стресу у навчанні.....	37
1.2.1. Поняття ресурсів і ресурсності особистості.....	37
1.2.2. Психологічний капітал як показник інтегрального ресурсу особистості.....	40
1.2.3. Інтервенції з розвитку психологічного капіталу.....	45
1.3. Емоційне вигорання як посередник впливу вимог освітнього середовища.	50
1.4. Задоволеність життям як індикатор суб'єктивного благополуччя студентів	55
1.4.1. Поняття суб'єктивного благополуччя, щастя і задоволеності життям ..	55
1.4.2. Задоволеність життям у зв'язку з вимогами і ресурсами середовища, особистісними ресурсами та емоційним вигоранням	56
Висновки до розділу 1.....	66
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	71
2.1. Мета та завдання дослідження	71
2.2. Характеристика вибірки.....	74
2.3. Характеристика методів дослідження	74
2.3.1. Психодіагностичні методи та їх психометричні властивості	74
2.3.2. Математико-статистичні методи.....	76
2.4. Етапи дослідження	79
Висновки до розділу 2.....	81
РОЗДІЛ 3. СТВОРЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ВИМОГ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА І ОЦІНКА ЙОГО ПСИХОМЕТРИЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ	83
Висновки до розділу 3.....	88

	14
РОЗДІЛ 4. АДАПТАЦІЯ ШКАЛИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ-12 І ОЦІНКА ЇЇ ПСИХОМЕТРИЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ	89
Висновки до розділу 4.....	93
РОЗДІЛ 5. РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ У ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ВИМОГАМИ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ ТА ЗАДОВОЛЕНІСТЮ ЖИТТЯМ У СТУДЕНТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	95
5.1. Описова статистика. Середні, відхилення, ексцес, асиметрія.....	95
5.1.1. Описова статистика для змінних психологічного капіталу.....	95
5.1.2. Описова статистика для змінних вимог навчального середовища	97
5.1.3. Описова статистика для змінних емоційного вигорання.....	99
5.1.4. Описова статистика для змінних задоволеності життям.....	101
5.2. Аналіз розбіжностей у змінних психологічного капіталу, задоволеності життям і емоційного вигорання залежно від соціально-демографічних показників.....	102
5.3. Аналіз кореляційних зв'язків.....	107
5.4. Результати перевірки медіаторної та модераторно-медіаторних моделей..	113
5.4.1. Модель 1. Психологічний капітал як медіатор зв'язку між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням.....	116
5.4.2. Модель 2. Психологічний капітал як модератор зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням (модель модерованої медіації).....	120
5.4.3. Модель 3. Психологічний капітал як модератор зв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям (модель модерованої медіації)	126
5.5. Обговорення результатів емпіричного дослідження	133
Висновки до розділу 5.....	144
РОЗДІЛ 6. ЕФЕКТ КОРОТКОСТРОКОВОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ	147
6.1. Результати експериментального дослідження	147
6.2. Обговорення результатів експериментального дослідження.....	153

Висновки до розділу 6.....	15
Висновки до розділу 6.....	156
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	161
ДОДАТКИ.....	188

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В умовах сучасності постає необхідність пошуку і створення методів зниження рівня емоційного вигорання, підвищення рівня суб'єктивного благополуччя з огляду на високий темп життя, зростання важливості вміння керувати власними навичками та знаннями, кризовий період в розвитку суспільства України в цілому, її ринку праці та сфери освіти зокрема. Це включає в себе вивчення механізмів формування психологічного благополуччя, що визначається як «інтегральний показник ступеню спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеню реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям» (Котлова & Марчук, 2018, с. 218). За К. Ріфф існує 6 компонентів психологічного благополуччя: самоприйняття, позитивні стосунки з іншими, автономія, управління оточенням, ціль у житті, особистісне зростання (Савелюк, 2022). Тобто, психологічне благополуччя є пов'язаним з суб'єктивним переживанням людиною свого життя і окремих його сфер, реалізацією потенціалу, досягненням своїх цілей.

Актуальність дослідження зумовлена високою світовою динамікою навчальних та життєвих вимог, посиленням стресових чинників у студентській популяції та зростанням ролі навичок самоорганізації та психологічної адаптації для успішної академічної та професійної діяльності (Romano et al., 2021). В Україні сучасні соціально-психологічні умови, зокрема вплив тривалого стресу, невизначеності майбутнього та кризи на ринку праці й у сфері освіти, соціальних мереж значно підсилюють ризики емоційного вигорання та психічної напруги серед студентів (Шульгай та ін., 2023; Reznik et al., 2025; Hudimova et al., 2021), а також пов'язані з конкретними змінами у навчальному процесі, соціальній адаптації та рівні психічного благополуччя здобувачів освіти (Новік & Мелешко, 2021). Українські дослідження останніх років також підтверджують, що емоційне вигорання студентів пов'язане з психологічними чинниками, такими як резильєнтність та толерантність до невизначеності, що впливає на загальний стан психічного здоров'я та академічну успішність (Остапенко, 2023). У такому

контексті розвиток soft-skills та ефективних ресурсних стратегій стає не лише бажаним, а й необхідним для підтримки адаптації, збереження психічного здоров'я та підвищення якості життя.

З одного боку, середовище, у якому знаходиться людина, великою мірою формує рівень її емоційного виснаження, стресу і задоволеності, оскільки саме умовні вимоги діяльності, структурування навчальної чи професійної діяльності, обмеженість автономії, низька винагорода та низька оцінка компетентності стають ключовими стресогенними факторами середовища (Liang et al., 2025; Olson et al., 2025). Факторами виникнення вигорання є низьке очікуване підкріплення діяльності, обмеженість впливу на процес і низька оцінка компетентності, тобто з трьох факторів два характеризують середовище роботи чи навчання. У студентському контексті високі академічні вимоги, обсяг навчального навантаження та обмежена підтримка можуть сприяти підвищенню симптомів вигорання та зниженню залученості до навчального процесу (Olson et al., 2025).

Однак, в одних і тих самих умовах ми виявляємо студентів з різним рівнем емоційного вигорання та задоволеності життям, що може свідчити про роль внутрішніх характеристик особистості - таких як когнітивні оцінки, мотиваційні профілі, копінг-стратегії та особистісні ресурси. Наприклад, різний рівень стресового навантаження та вигорання серед студентів пов'язаний із їх академічною залученістю та мотивацією, що вказує на значущість індивідуальних факторів у переживанні та реагуванні на однакові вимоги (Chong et al., 2025). Одним із таких механізмів також виступає саморегуляція поведінки, яка визначає здатність особистості ефективно реагувати на вимоги середовища (Porovuch et al., 2025). Тобто, хоча середовище є вагомим джерелом стресу і може істотно впливати на рівні вигорання та задоволеності, воно не повністю визначає індивідуальний досвід. Ці відмінності вказують на необхідність врахування особистісних ресурсів, когнітивних оцінок та психологічних механізмів, що модулюють вплив зовнішніх вимог на психічне благополуччя осіб. Постає актуальність пошуку внутрішніх чинників, що зумовлюють та опосередковують зв'язок між факторами середовища та вигоранням та задоволеністю життям у студентів.

Зазначеним вище потребам відповідає концепція психологічного капіталу, запропонована F. Luthans. Психологічний капітал розглядається як інтегральний особистісний ресурс, що відображає позитивний психічний стан розвитку людини та її здатність ефективно функціонувати в умовах невизначеності й підвищених вимог. Психологічний капітал охоплює такі взаємопов'язані компоненти, як самоефективність - впевненість у власних можливостях і готовність докладати зусиль для досягнення успіху; оптимізм - позитивний атрибутивний стиль щодо результатів діяльності; надія - здатність бачити перспективи та цілеспрямовано рухатися до мети; резильєнтність - уміння відновлюватися після труднощів, долати перешкоди та зберігати внутрішню рівновагу. Дослідження цього феномену є актуальним у контексті пошуку психологічних ресурсів, що забезпечують адаптацію та особистісний розвиток в умовах сучасних соціальних викликів (Luthans, 2012).

Існує багато зарубіжних досліджень ролі психологічного капіталу у професійному житті людини. Так, J. B. Avey, F. Luthans, R. M. Smith, і N. F. Palmer (2010) дослідили динаміку впливу психологічного капіталу на особистісне благополуччя робітників, його вплив на продуктивність роботи, здатність до командної роботи, задоволеність роботою, іновативність, готовність до ризику – всі ці дослідження показали позитивні зв'язки. Також виявлено, що психологічний капітал має негативні зв'язки із вираженістю намірів покинути роботу, компонентами емоційного вигорання. Роль психологічного капіталу у формуванні стилю лідерства, зокрема, автентичного лідерства, досліджували B. J. Avolio, F. Luthans, W. L. Gardner, D. R. May, F. O. Walumbwa (2005): було виявлено, що коли зусилля з розвитку психологічного капіталу вводяться в позитивний організаційний контекст, в який включаються заплановані та незаплановані ініціюючі події, лідери, що розвиваються, можуть підвищити свою самосвідомість, саморегуляцію та саморозвиток, а також автентичність, що, як вважається, призводить до розвитку цих самих параметрів і у їх підлеглих. Були також продемонстровані дослідження ефективних інтервенцій для розвитку

психологічного капіталу в професійній сфері (Luthans et al., 2006), включаючи наведені дані щодо повернення інвестицій в створення та проведення програми.

Психологічний капітал в академічному середовищі – це відносно нова тема наукових досліджень. Упродовж останніх років з'являється дедалі більше емпіричних даних, що підтверджують позитивний зв'язок психологічного капіталу із академічною залученістю, благополуччям та зниженням рівня вигорання у студентів (Datu & Valdez, 2021; Vîrgă et al., 2022). Зокрема, встановлено, що вищий рівень самоефективності, надії, оптимізму та резильєнтності пов'язаний із кращою академічною адаптацією та нижчим рівнем емоційного вигорання.

У межах сучасної інтерпретації моделі вимог-ресурсів у навчальному середовищі доведено, що надмірні академічні вимоги є предикторами емоційного виснаження, тоді як особистісні ресурси виконують буферну функцію (Lesener, Gusy, & Wolter, 2019; Xanthopoulou et al., 2007). Проте попри зростання кількості досліджень, залишається недостатньо проясненим механізм взаємодії між академічними вимогами, емоційним вигоранням та задоволеністю життям студентів. Зокрема, роль психологічного капіталу як потенційного медіатора або модератора цього зв'язку не отримала системного емпіричного узагальнення.

Вивчення психологічного капіталу має значну теоретичну та практичну цінність. Оскільки психологічний капітал розглядається як подібний до стану ресурс, його дослідження відкриває можливості для створення програм підтримки студентів, спрямованих на підвищення стійкості до стресу та суб'єктивного благополуччя в умовах зростання освітніх вимог. Існує вкрай небагато вітчизняних праць, присвячених проблемі психологічного капіталу. Зокрема, існують оглядові статті (Трофімов, Бондар, 2014). Можна відмітити дослідження ролі психологічного капіталу як посередника у взаємозв'язку між суб'єктивним сприйняттям стресу та задоволеністю життям особистістю (В. О. Олефір, В. Ф. Боснюк).

Таким чином, перед нами постає ряд наукових проблем. По-перше, існує протиріччя між визнанням психологічного капіталу як станоподібного інтегрального ресурсу особистості, здатного до розвитку та змін у відносно короткі

проміжки часу, і недостатньою вивченістю можливостей для його розвитку. Також в ході емпіричних досліджень показано, що психологічний капітал здійснює внесок в продуктивність роботи та навчання. Проте, існує вкрай небагато досліджень предикторів психологічного капіталу та механізмів його формування та розвитку. По-третє, попри активний розвиток теорії позитивної організаційної поведінки у світі, існує небагато досліджень психологічного капіталу в Україні. Не існує жодного дослідження програм формування психологічного капіталу.

Актуальність нашого дослідження, отже, полягає у дослідженні механізму зв'язку між особливостями навчального середовища та результуючими змінними – емоційним вигоранням та задоволеністю життям у студентів. Практична значущість полягає у: 1) адаптації сучасного широковідомого зарубіжного інструменту для вимірювання рівня психологічного капіталу у студентів; 2) розробці і психометричному обґрунтуванні методики діагностики рівня вимог навчального середовища; 3) вивченні механізмів формування та розвитку синдрому вигорання та задоволеності життям у студентів, результати якого можуть бути інтегровані в освітні програми та програми психологічної підтримки студентів; 4) розробці програми розвитку психологічного капіталу студентів та перевірці її ефекту. Дослідницькі матеріали були інтегровані в освітній процес підготовки професійних психологів Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна в межах навчальних дисциплін «Психологія кар'єри», «Розвиток особистості в умовах сучасності», «Психологія благополуччя» (Додаток Д).

Об'єкт – психологічне благополуччя студентів у контексті вимог навчального середовища.

Предмет – роль психологічного капіталу як медіатора та модератора у взаємозв'язку між рівнем вимог навчального середовища та рівнем емоційного вигорання і задоволеності життям у студентів.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль психологічного капіталу як медіатора і модератора у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів. Задля досягнення мети було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити огляд літератури та уточнити зміст і співвідношення ключових понять дослідження

2. Створити психометрично обґрунтований україномовний опитувальник вимог освітнього середовища. Адаптувати Шкалу психологічного капіталу українською мовою та вивчити її психометричні властивості.

3. Дослідити особливості психологічного капіталу, задоволеності життям, емоційного вигорання у осіб, що отримують вищу освіту та роль психологічного капіталу як медіатора зв'язку між вимогами навчального середовища та вигоранням у студентів.

4. Дослідити роль психологічного капіталу як медіатора зв'язку між вимогами навчального середовища та вигоранням у студентів.

5. Побудувати, обґрунтувати та протестувати модераторно-медіаторну модель психологічного капіталу як буфера між емоційним вигоранням та задоволеності життям у студентів, де вигорання є медіатором зв'язку між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям.

6. Побудувати, обґрунтувати та протестувати модераторно-медіаторну модель психологічного капіталу як буфера між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням у студентів, де вигорання є медіатором зв'язку між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям.

7. Створити програму розвитку психологічного капіталу у осіб, що здобувають вищу освіту, дослідити її ефект.

Гіпотеза дослідження полягає у двох припущеннях:

1. Вимоги навчального середовища опосередковано пов'язані з вигоранням і задоволеністю життям у студентів, а психологічний капітал є посередником та/або модератором цього зв'язку. Тобто, зв'язок між вимогами навчання і емоційним вигоранням у студентів буде опосередкований психологічним капіталом; рівень психологічного капіталу буде зумовлювати зв'язок між вимогами навчання та емоційним вигоранням і між вигоранням та задоволеністю життям. Згідно до цього припущення, гіпотези були сформульовані наступним чином:

- Г1.1. Існує негативний взаємозв'язок між вимогами навчального середовища та рівнем задоволеності життям, і позитивний – з рівнем вигорання студентів.
- Г1.2. Існує позитивний взаємозв'язок між психологічним капіталом (самоефективністю, надією, оптимізмом та резильєнтністю) особистості та рівнем задоволеності життям, і негативний – з рівнем емоційного вигорання студентів.
- Г1.3. Взаємозв'язок між вимогами освітнього середовища та рівнем емоційного вигорання студентів опосередковується психологічним капіталом.
- Г1.4. Емоційне вигорання опосередковує зв'язок між вимогами освітнього середовища та задоволеністю життям студентів.
- Г1.5. Психологічний капітал є модератором зв'язку між емоційним вигоранням та задоволеністю життям студентів, обумовлюючи силу та/або напрям цього зв'язку. З підвищенням рівня психологічного капіталу негативний зв'язок між емоційним вигоранням і задоволеністю життям послаблюється.
- Г1.6. Психологічний капітал є модератором взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та рівнем емоційного вигорання студентів. З підвищенням рівня психологічного капіталу позитивний зв'язок між вимогами навчання і емоційним вигоранням послаблюється.
- Г1.7а. Зв'язок між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям студентів реалізується через емоційне вигорання та має умовний характер залежно від рівня психологічного капіталу, який модерує взаємозв'язок між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням.
- Г1.7б. Зв'язок між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям студентів реалізується через емоційне вигорання та має умовний характер залежно від рівня психологічного капіталу, який модерує взаємозв'язок між емоційним вигоранням та задоволеністю життям.

2. Психологічний капітал у студентів може бути підвищений за допомогою короткострокової інтервенції. Ефект інтервенції буде статистично значущим через місяць після її проведення. Згідно до цього припущення, гіпотези були сформульовані наступним чином:

- Г2.1. Рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде підвищений після короткострокової інтервенції формування психологічного капіталу.
- Г2.2. Через місяць після інтервенції рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде вищим за першопочатковий.
- Г2.3. Через місяць після інтервенції рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде вищим, ніж контрольної.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було залучено комплекс методів:

1. Теоретичні методи, що полягали у аналізі наукових публікацій як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, і дозволили узагальнити, прослідкувати закономірності і систематизувати аспекти досліджуваної проблеми.

1. Психодіагностичні методи. Для вивчення психологічного капіталу нами було адаптовано Шкалу психологічного капіталу-12 (Luthans et al., 2007; адаптація Олефір & Котенко, 2022). Для вивчення рівня вимог навчального середовища нами було створено Опитувальник вимог освітнього середовища і здійснено перевірку психометричних властивостей (Олефір & Котенко, 2025). Рівень вигорання діагностувався за допомогою україномовної версії Опитувальника емоційного вигорання Маслач для студентів (MBI-SS). Для вимірювання задоволеності життям використовувалась Шкала задоволеності життям Е. Дінера (Стадник & Мельник, 2023).

2. Математико-статистичні методи. У дослідженні застосовувалися різноманітні математико-статистичні методи: описова статистика (середнє арифметичне, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес) для характеристики вибірки; перевірка нормальності розподілу змінних за допомогою тесту Шапіро–Уїлка, аналізу асиметрії та гістограм; тест кореляції Пірсона для оцінки взаємозв'язків; конфірматорний факторний аналіз та аналіз вимірювальної інваріантності для оцінки психометричних властивостей шкал (з використанням пакета lavaan та допоміжних психометричних пакетів у R); медіаторний та модераторний аналізи для перевірки умовних зв'язків між змінними;

однофакторний дисперсійний аналіз з повторними вимірами та міжгруповий однофакторний ANOVA для оцінки ефекту тренінгової інтервенції, з використанням тесту Левена для перевірки гомогенності дисперсій, пост-хок аналізу з корекцією Холма та оцінки часткового розміру ефекту (η^2).

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що:

- Теоретично розроблено і емпірично підтверджено моделі, що описують взаємозв'язок між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням та задоволеністю життям у студентів; роль психологічного капіталу у цьому взаємозв'язку. Встановлено, що психологічний капітал опосередковує зв'язок між вимогами навчання та емоційним вигоранням; виступає буфером у взаємозв'язку між вигоранням і задоволеністю життям; посилює зв'язок між вимогами навчання і вигоранням у студентів.
- Вперше українською мовою адаптовано Шкалу психологічного капіталу-12, встановлено його психометричні властивості – надійність, валідність та вимірювальну інваріантність за статтю.
- Створено Опитувальник освітнього середовища і оцінено його психометричні властивості - надійність, валідність та вимірювальну інваріантність за статтю.
- Уточнено роль особистісних ресурсів в академічному контексті та розширено застосування моделі вимог і ресурсів у українських студентів.
- Уточнено і підтверджено зв'язки між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і особистісними ресурсами у студентів.
- Перевірено альтернативні моделі ролі психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям у студентів – аналіз наукових публікацій засвідчив відсутність у вітчизняних дослідженнях робіт, які тестують комплексну модель ролі психологічного капіталу у зазначеній системі змінних.
- Протестовано модель модерованої медіації, що показує роль психологічного капіталу у студентів.

- Емпірично виявлено амбівалентність ролі психологічного капіталу у індивідуальних відмінностях рівня задоволеності життям у студентів: психологічний капітал посилює зв'язок між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням, яке у свою чергу є посередником негативного внеску вимог у задоволеність життям, однак послаблює зв'язок на шляху між вигоранням і задоволеністю життям.
- Розроблено короткострокову інтервенцію з розвитку психологічного капіталу студентів і оцінено її ефект та внесок у окремі компоненти психологічного капіталу у української вибірки. Показано її ефект у порівнянні до і після інтервенції, а також через місяць після і у порівнянні з контрольною групою.

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення і практичні результати дослідження було презентовано і обговорено на 4 міжнародних конференціях, зокрема:

1. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору, Харків (23 квітня 2022 р.).
2. Всеукраїнська науково-практична конференція з нагоди 50-річчя від початку підготовки психологів у харківському університеті (22-23 грудня, 2022).
3. Development of Education, Science and Business: Results 2025, Dnipro (18-19.12.2025).
4. V Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Вектори соціальної, організаційної та економічної психології», Київ (27.02.2026).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження викладено у семи наукових працях. Чотири з них відображені у публікаціях, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації. Три статті опубліковано у наукових фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертаційної роботи. Дисертація складається з анотації, вступу, шістьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і 5 додатків. Загальний обсяг тексту складає 197 сторінок, з них основного тексту – 146 сторінок. Робота ілюстрована 28 таблицями та 6 рисунками. Список використаних джерел містить 223 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ПСИХОЛОГІЧНИМ КАПІТАЛОМ ТА ВИМОГАМИ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА, ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ І ЗАДОВОЛЕНІСТЮ ЖИТТЯМ

1.1. Вимоги та ресурси як об'єктивний чинник освітнього середовища

Як вже було зазначено, актуальність нашого дослідження полягає в необхідності створювати простір для розвитку soft-skills у сучасної молоді, методів зниження рівня емоційного вигорання, підвищення рівня задоволеності життям з огляду на високий темп життя, зростання важливості вміння керувати власними навичками та знаннями, кризовий період в розвитку суспільства України в цілому, її ринку праці та сфери освіти зокрема. Таким чином, важливу роль у формуванні задоволеності життям, ресурсності особистості можуть грати зовнішні умови, зокрема, вимоги та ресурси освітнього середовища, а також потенційний рівень стресу, з яким стикається сучасна молодь.

Розглянемо провідні теорії стресу у сучасних дослідженнях. На даний момент існують дві провідні теорії стресу та травми: транзакційна теорія стресу і копінгу Р. Лазаруса і С. Фолкман та теорія збереження ресурсів. С. Лазарус першим визначив стрес як невідповідність між вимогами ситуації і ресурсами людини (Folkman, 2011; Lazarus, 1966).

Згідно до теорії Лазаруса-Фолкман, стрес виникає як результат взаємодії між людиною і середовищем – саме суб'єктивна оцінка події, а не стресор, визначає, чи буде подія сприйнята як стресор. Оцінка є складним когнітивним процесом, що включає в себе первинну, вторинну оцінки і переоцінку. Первинна оцінка має за мету визначити, є певна подія нейтральною, позитивною чи негативною (стресовою) для суб'єкта. Стресові оцінки можуть мати три форми: шкода/втрата, загроза та виклик. Шкода/втрата стосується кривди, якої людина вже зазнала, загроза стосується очікуваної кривди або втрат, а виклик стосується подій, які містять можливість для надбання або виграшу. Загроза та виклик не є полюсами одного континууму; вони можуть відбуватися одночасно та повинні розглядатися як окремі, хоча часто пов'язані, конструкції. Вторинна оцінка – це судження щодо

того, що може і має бути зроблено для подолання стресової ситуації. Це включає оцінку того, чи даний варіант подолання досягне того, що має бути, чи можна ефективно застосувати певну стратегію або набір стратегій, та оцінку наслідків використання певної стратегії в контексті інших внутрішніх та/або зовнішніх вимог та обмежень. Переоцінка стосується зміненої оцінки на основі нової інформації з навколишнього середовища та/або від особи (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman, 2012).

На когнітивну оцінку впливають особистісні фактори і фактори середовища. До особистісних факторів Р. Лазарус та С. Фолкман відносять зобов'язання (пріоритети, ієрархія мотивів людини) та переконання (щодо того, наскільки результати, в яких людина зацікавлена, можливо контролювати; екзистенційні переконання дозволяють людям створювати сенс і підтримувати надію у складних обставинах). Чим глибша відданість людини, тим більший потенціал для загрози та виклику, але водночас глибина відданості може також підштовхнути людину до покращення ситуації та допомогти підтримувати надію. Більшість досліджень показують, що оцінка результату як контрольованого знижує стрес, проте оцінка керованості також може посилювати загрозу, як-от коли контроль суперечить бажаному стилю вирішення проблем або конфліктує з іншими зобов'язаннями чи цілями. До факторів середовища відносяться такі характеристики ситуації, як новизна, передбачуваність, неоднозначність, параметри часу (скільки часу має людина для реагування), суміжні події, соціальні контексти та очікування. Залежно від оцінки ситуації, що є, у свою чергу, результатом впливу особистісних і середовищних факторів, людина обирає копінгову стратегію, що допоможе їй впоратися з ситуацією – проблемно-орієнтовану (планування, пошук інформації, активні дії) чи емоційно-орієнтовану (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка, прийняття, емоційна підтримка). Пізніше С. Лазарус і С. Фолкман виділили третій тип копінгу – смисловий, що допомагає знайти або створити сенс у стресовій ситуації. У ситуації, що сприймається, як більш контрольована і така, що піддається впливу, частіше обирають перший тип копінгу, у протилежній –

другий. Типи копінгу можуть чергуватися або співіснувати впродовж події (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman et. al., 1986; Frydenberg, 2014).

Від вибору ефективної копінгової стратегії (і, відповідно, від узгодженості між вимогами ситуації, оцінкою власних ресурсів і особистими цілями), залежить соціальне функціонування, моральне самопочуття і соматичне здоров'я індивіда. Також передбачається, що не тільки оцінка впливає на подолання стресової ситуації, а й результат подолання впливає на переоцінку ситуації і можливостей для копінгу. Пізніше дослідження С. Фолкман і С. Лазаруса показало, що події, результат яких оцінювався, як задовільний, характеризувалися вищим рівнем використання таких копінгових стратегій, як планове вирішення проблем та позитивна переоцінка – тобто представників і проблемно-, і емоційно-орієнтованих стратегій. Первинна оцінка подій, які мали незадовільний результат по завершенню, частіше була пов'язана з ризиком втрати поваги або соціального статусу (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman et. al., 1986).

Наразі існують лонгітюдні дослідження, що спираються на транзакційну теорію стресу і копінгу. Так, дослідження Spătaru та ін. показало, що первинна оцінка ситуації, як загрозової, є предиктором тривоги і депресії, вигорання і соматизація є предиктором погіршення психічного здоров'я, більшу значущість вторинної оцінки для вибору копінгу порівняно із первинною – таким чином, оцінка ресурсів і контрольованості є важливим предиктором вибору стратегії копінгу; воно також підтвердило двобічність зв'язків між оцінкою, копінговими стратегіями і станом здоров'я (Spătaru et. al., 1986).

На відміну від теорії Лазаруса-Фолкман, теорія збереження ресурсів більше фокусується на об'єктивних (загрози і втрати), а не суб'єктивних (особистісні риси, стани тощо) факторах стресу. С. Гобфол запропонував її, як альтернативу більш традиційним підходам до стресу, з фокусом на положенні, що люди прагнуть зберігати, захищати та нарощувати ресурси, а загрозою для них є потенційна або фактична втрата цих цінних ресурсів, а стрес, таким чином, виникає тоді, коли людина стикається з реальною або потенційною втратою ресурсів, або ж коли вкладення ресурсів у справу не приносять очікуваних результатів. Згідно з С.

Гобфолом, «stress is a reaction to the environment in which there is (1) the threat of a net loss of resources, (2) the net loss of resources, or (3) a lack of resource gain following the investment of resources». Втрата ресурсів, таким чином, визнається ключовим фактором стресу. В якості ресурсу при цьому можуть виступати як матеріальні об'єкти, так і особистісні якості, стани, характеристики тощо (Folkman, 2011; Frydenberg, 2014; Hobfoll, 1989).

При цьому С. Гобфол вводить таке поняття, як каравани ресурсів. Він стверджує, що ресурси не функціонують ізольовано, вони групуються. Так, людина, що виросла у відносно благополучній родині, як правило має кращу освіту, вищий рівень безпеки і емоційної підтримки, соціальний капітал тощо, ніж людина з неблагополучного середовища. Passageways – термін, що позначає шляхи і механізми соціального і екологічного характеру, які підтримують або перешкоджають накопиченню ресурсів. Аналогічно, втрата одних ресурсів може призводити до втрати інших, і таким чином людина стає вразливішою для різних видів стресорів (Hobfoll, 1989; Hobfoll et. al., 2015).

Тобто, ресурсність особистості (і те, наскільки вона здатна долати стрес), за теорією збереження ресурсів, залежить перш за все від ресурсності середовища. Так, С. Гобфол стверджує, що, по-перше, резильєнтність – тобто, за визначенням словника Американської психологічної асоціації, є «процесом і результатом успішної адаптації до складних або викликаючих життєві переживання, особливо через розумову, емоційну та поведінкову гнучкість і пристосування до зовнішніх і внутрішніх вимог» - це, перш за все, властивість середовищ, які а) багаті на особисті, соціальні, матеріальні та енергетичні ресурси, б) дозволяють доступ до цих ресурсів та в) забезпечують безпеку та захист від втрати ресурсів і сприяють зростанню ресурсів. Індивіди і сім'ї лише розвивають і зберігають каравани ресурсів, що є для них доступними, або виявляються неспроможними зробити це. Це призводить до того, що, по-друге, збіднені середовища схильні до накопичення втрат ресурсів, а більш ресурсні – накопичувати їх. По-третє, накопичення втрат ресурсів відбувається швидше та потужніше, ніж накопичення приросту ресурсів з часом. (Dictionary of Psychology; Hobfoll et. al., 2015).

Стресові події, що спричиняють значну втрату ресурсів, є сильнішим предиктором психологічних наслідків, ніж ті події, що їх зміцнюють, що було підтверджено дослідженнями на вибірках вагітних жінок - втрати ресурсів жінками краще передбачали післяпологовий гнів та депресію, ніж здобуток ресурсів (у протилежному напрямку) (Wells et al., 1999); жінок з центральних районів міст - втрата ресурсів майстерності, соціальної підтримки та погіршення економічних обставин мали більший негативний вплив, ніж позитивний вплив їхнього отримання і покращення економічних обставин (Hobfoll et al., 2003); тих, хто вижив після урагану Катріна – втрати ресурсів, особливо втрати соціальної підтримки, майна, здоров'я, мали більший внесок у підвищення рівня дистресу, при цьому здобутки ресурсів не компенсували шкоди (Zwiebach et al., 2010). Дослідження південнокорейської вибірки під час пандемії COVID-19 також показало значущість ролі втрати ресурсів як предиктора перитравматичного дистресу і симптомів депресії, навіть за умови врахування соціальних чинників (Lee et. al., 2023).

Існують також дослідження, що підтверджують цей ефект і у освітньому середовищі. Так, дослідження ізраїльських підлітків з міських шкіл «другого шансу» показало, що втрата ресурсів робила більших внесок у розвиток загального дистресу і симптомів депресії, ніж виникнення стресових події самих по собі [п18]. При цьому, деякі дослідження все ж показують значущість здобутків ресурсів – так, дослідження ізраїльської вибірки дорослих людей під час пандемії COVID-19 у квітні 2020 року показало значущість як втрати як предиктора посттравматичних симптомів, так і здобутків ресурсів як предиктора резильєнтності (Egozi Farkash et al., 2022). На такий результат могли вплинути як етнічні чи економічні особливості вибірки, так і обмеження в якості обмеженого часу дослідження.

Тобто, середовище грає значну роль у виникненні і подоланні стресу, однак через посередництво суб'єктивної оцінки індивідом. Ресурсність середовища, а також вимоги, що стоять перед студентом, можуть бути як джерелом викликів і здобутків для нього, так і втрат та дистресу.

Серед проблем теорії збереження ресурсів можна виділити кілька. По-перше, це широке визначення терміну «ресурси» - так, Дж. Гальбеслебен та інші у своїй

публікації зазначають, що «майже все хороше можна вважати ресурсом», якщо проаналізувати публікації, засновані на теорії збереження ресурсів. Проблема операціоналізації призводить до складнощів у вимірюванні – підборі належних інструментів – і контролю індивідуальних відмінностей, зокрема мотиваційних – те, що для однієї людини є значущим ресурсом, для іншої може не грати такої ролі (Halbesleben et al., 2014, с. 4). По-друге, на відміну від транзакційної теорії стресу, теорія збереження ресурсів не враховує впливу внутрішніх чинників, таких як когнітивні оцінки, емоційні стани, копінг-стратегії. По-третє, деякі дослідження використовують поперечний дизайн, що ускладнює можливість припускати і підтверджувати причинно-наслідкові зв'язки. По-четверте, теоретичне положення про наявність «спіралей втрат» ресурсів отримало більше емпіричних підтверджень, ніж наявність «спіралей ресурсів», що, серед інших викликів, ускладнює практично-прикладне застосування теорії (Halbesleben et al., 2014; Lazarus, 2001; Sonnentag, & Meier, 2024).

Е. Фріденберг підкреслює, що транзакційна теорія стресу і копіngu Лазаруса-Фолкман і теорія збереження ресурсів С. Гобфла доповнюють одна одну. Перша фокусується на когнітивних оцінках і суб'єктивному досвіді, друга – на об'єктивних ресурсах і соціальних умовах (Lazarus, 1966).

Обидва підходи стали підґрунтям для сучасних моделей, що описують взаємодію вимог і ресурсів у різних контекстах, зокрема - моделі вимог і ресурсів роботи (JD-R).

Для аналізу співвідношення між умовами праці (адекватністю завдань, рівнем підтримки від колег, наявністю зворотного зв'язку), особистісними змінними (ресурсами й рисами індивіда) та їхніми наслідками (вигоранням, залученістю, успішністю) використовується модель вимог і ресурсів роботи, розроблена Е. Демеротті та А. Бейкером. Даний підхід дозволяє аналізувати чинники формування значущих характеристик і результатів, що впливають на добробут працівників та їхню продуктивність у довгостроковому періоді. У наукових працях доведено, що конфігурація вимог і ресурсів зумовлює як психологічні стани (прихильність до компанії, залученість), так і прагматичні

показники — від продуктивності до рівня захворюваності (Долинська, 2020; Taris & Schaufeli, 2016; Bakker & Demerouti, 2007).

Водночас високий рівень ресурсності оточення здатен забезпечувати позитивні ефекти, зокрема зростання внутрішньої мотивації та залученості в діяльність. На прикладі дослідження працівників пенітенціарної системи Кореї було продемонстровано, що вплив середовищних ресурсів на вигорання може бути опосередкованим — через задоволення базових потреб особистості (Cho Soohyun et. al., 2020; Taris, Schaufeli, 2016).

Завдяки аналогічній структурі вимог та ресурсів, освітнє середовище є багато в чому подібним до професійного. Студенти стикаються з комплексом завдань: опануванням навчальних програм, адаптацією до нових інституційних правил, що різняться зі шкільними, побудовою професійної ідентичності та подоланням соціального тиску з боку оточення чи родини. Для багатьох цей етап пов'язаний із початком самотійного побуту. Як і у трудовому процесі, успішність навчання корелює з постійним розвитком компетенцій і підлягає відповідному оцінюванню. У межах даного підходу вимоги до навчання розглядаються як сукупність соціальних, організаційних або фізичних аспектів, що передбачають тривалі зусилля та зумовлюють певні психофізіологічні витрати. Їхній надмір може спричинити деструктивні наслідки: погіршення стану здоров'я, зниження академічної успішності чи втрату мотивації (Lesener et. al., 2020; Bakker & Mostert, 2024; Salmela-Aro et. al., 2020; Mokgele, & Rothmann, 2014).

Показано, що високі вимоги та низька ресурсність навчального середовища пов'язані з вигоранням у студентів. Робінс та ін. отримали результати, які вказують на те, що навантаження та сумніви у власній компетентності пов'язані із виснаженням (Lesener et. al., 2020; Mokgele, & Rothmann, 2014).

Л. Корнер та інші також експериментально підтвердили вплив вимог і ресурсів навчання на навчальний крафтинг (тобто проактивне формування навчального досвіду), виснаження та самопідривну поведінку. В якості впливу використовувалися дві інтервенції — зосереджена на зменшенні вимог та на підсиленні ресурсів. Вплив на залученість у навчання в результаті дослідження не

підтвердився, але було показано вплив на рівень виснаження і самопідригну поведінку. Навчальний крафтинг при цьому змінився різним чином внаслідок втручання: поведінка, пов'язана зі збільшенням ресурсів, не змінилася у експериментальних групах, тоді як в контрольній рівень знизився; поведінка, пов'язана зі збільшенням стимулюючих вимог, зросла тільки у групі, де застосовувалася інтервенція з підсилення ресурсів. Це дослідження не тільки показує причинно-наслідковий характер зв'язку між вимогами і ресурсами навчання та емоційними і поведінковими наслідками, а й підкреслює значущість саме рівня ресурсності особистості і поведінки, спрямованої на її підсилення (Tóth & Jagodics, 2025).

Існують також дослідження, що підтверджують медіаторну роль особистісних факторів у зв'язку між вимогами і ресурсами навчання та наслідками (вигоранням, стресом тощо). Так, було показано, що неадаптивні стратегії емоційної регуляції виступають медіатором у зв'язку між перфекціонізмом і емоційним вигоранням у студентів. Дослідження Р. Шиперс та інших показує, що академічне благополуччя є медіатором між вимогами та ресурсами навчання і загальним благополуччям (Tóth & Jagodics, 2025; Bakker & Demerouti, 2024).

У науковій літературі представлено низку методик для діагностики вимог професійного середовища. Зокрема, розробники базової моделі А. Бейкер та Е. Демеротті обґрунтували двовекторний алгоритм оцінювання середовищних чинників.

Початковий, якісний етап передбачає проведення інтерв'ю з працівниками різних ланок (від лінійного персоналу до топ-менеджменту) для визначення специфіки робочих завдань та факторів ефективності. Такий підхід дозволяє ідентифікувати унікальні для конкретної структури ресурси й вимоги, які складно охопити уніфікованими тестами.

Наступний, другий етап полягає у доборі або створенні інструментарію для кількісного вимірювання виявлених робочих вимог і ресурсів – посадових та особистих – з подальшою валідацією згідно з науковими стандартами (Bakker & Demerouti, 2007).

Для безпосередньої оцінки компонентів моделі дослідники застосовують різноманітний інструментарій. Наприклад, у працях А. Бейкера та співавторів (Bakker et. al., 2003) використано Job Content Questionnaire (JCQ), орієнтований на аналіз психосоціальних параметрів праці. Опитувальник включає 49 тверджень, розподілених за 5 шкалами: автономія у прийнятті рішень, психологічні вимоги, соціальна підтримка, фізичні вимоги, невпевненість у роботі. Зарубіжні (на американських, канадських, нідерландських, японських вибірках тощо) дослідження підтвердили високу надійність та валідність JCQ у різноманітних версіях (Karasek et. al., 1998). Також варто відзначити французьку методику Questionnaire sur les Ressources et Contraintes Professionnelles (QRCP), представлену Ж. Лекерром та ін. (2013), що містить 56 питань (по 7 шкал для ресурсів і вимог) та демонструє високі показники внутрішньої узгодженості (α від 0,78 до 0,95 залежно від шкали). Серед новіших розробок виділяються Job Demands-Resources Questionnaire (JD-RQ) Л. Фаріні (2020), що складається з 44 пунктів, розподілених у 8 шкал, та Job characteristics questionnaire Б. Попова та колег (2024), який пройшов успішну перевірку надійності в англо- та сербськомовних версіях (α від 0,56 до 0,87 залежно від шкали).

У 2014 році А. Бейкером було представлено Опитувальник вимог та ресурсів роботи, структура якого передбачала п'ять шкал для оцінки робочих вимог: емоційні та когнітивні вимоги, робочий тиск, рольовий конфлікт і повсякденні клопоти (Bakker, 2014).

Під час вивчення ресурсів та вимог у академічному контексті дослідники часто спираються на зазначену модель, адаптуючи існуючі інструменти вимірювання параметрів професійного середовища та розробляючи авторські анкети на їх основі. Зокрема, Т. Лесенер із співавторами, аналізуючи вимоги та ресурси навчання за аналогією до професійної сфери, використали модифіковану версію опитувальника А. Бейкера, доповнивши її авторською шкалою. Показник внутрішньої узгодженості даної методики виявився високим і склав $\alpha=0,85$ (Lesener et. al., 2020).

В іншій роботі, присвяченій вивченню вигорання та залученості студентів в умовах COVID-19, Salmela-Aro та колеги застосовували 5-пунктову анкету для оцінки вимог дистанційного навчання. Респондентам пропонувалося за 5-бальною шкалою оцінити складність планування графіку, наявність технічних перешкод, відсутність умов для зосередженої праці та загальний обсяг проблем, що заважають навчальному процесу. Зміст анкети був наступним: «У нинішній ситуації це дуже складно: 1. Планувати свій щоденний розклад, 2. Те, що я повинен піклуватися про багато речей, 3. Технічні проблеми (такі як повільний Wi-Fi, проблеми з комп'ютером), 4. У мене немає місця, де я міг би вчитися без перерв, і 5. Багато проблем заважають моєму навчанню». Надійність цього інструменту була підтверджена на рівні $\alpha = 0,73$ (Salmela-Aro et. al., 2022).

Також варта уваги Шкала вимог та ресурсів навчання (SDRS), розроблена К. Мокгеле та С. Ротманом (2014) на південноафриканській вибірці. Опитувальник містить 23 твердження, розподілені за чотирма субшкалами: Навчальне навантаження (як вимоги навчання), Підтримка однолітків, Підтримка викладачів, Доступність інформації (як ресурси навчання). В оригінальному дослідженні шкала характеризувалася достатньо високим рівнем внутрішньої узгодженості ($\omega > 0.70$), при цьому її психометричні властивості, зокрема надійність і валідність, були підтвержені у низці подальших досліджень, виконаних іншими авторами. (Mokgele, Rothmann, 2014; van Zyl et. al., 2024).

Таким чином, вимоги і ресурси навчання грають одну з ключових ролей у регуляції стресу, емоційному вигоранні, благополуччі. Існує кілька провідних теорій, що пояснюють цей зв'язок: це транзакційна теорія стресу Лазаруса-Фолкман, теорія збереження ресурсів С. Гобфла і модель вимог та ресурсів роботи Демеротті-Бейкера. Транзакційна теорія визначає стрес, як результат взаємодії між людиною і середовищем і підкреслює роль суб'єктивної оцінки події і копінгових стратегій у регуляції стресу. Теорія збереження ресурсів, навпаки, підкреслює роль середовища: автор теорії, С. Гобфол, ввів поняття каравану ресурсів, спіралей ресурсів і втрат, щоб пояснити процес, за якого ресурсні середовища призводять до подальшого накопичення ресурсів, а бідні на ресурси – до подальших втрат. Кожна

з цих теорій стресу підкреслює роль одного з факторів: теорія Лазаруса-Фолкман досліджує роль суб'єктивних факторів, тоді як теорія С. Гобфола – об'єктивних чинників. Модель вимог і ресурсів, у свою чергу, ґрунтується на цих теоріях і дозволяє описати співвідношення між характеристиками середовища, наслідками, на які воно може впливати, і особистісними змінними. Вимоги, з якими студенти стикаються у процесі навчання, виступають одним із невід'ємних викликів їхнього повсякденного життя та можуть суттєво впливати як на якість навчального процесу, так і на загальну якість життя. Подібно до вимог у професійній діяльності, їх неможливо повністю усунути, однак вони можуть розглядатися не лише як джерело напруження, а й як потенційна можливість для розвитку і зростання. Саме це стало підґрунтям для адаптації моделі вимог і ресурсів до дослідження освітніх середовищ.

Використання даної моделі в межах вищої школи дозволяє комплексно вивчати передумови виникнення психологічних станів — від вигорання, стресу та абсентеїзму до високого рівня залученості та суб'єктивної задоволеності життям. Проте, методологічною проблемою залишається неоднорідність існуючих методик діагностики: опитувальники суттєво різняться за своєю структурою, обсягом і логікою побудови запитань. Більше того, на сьогодні в науковому просторі немає адаптованих та перекладених українською мовою інструментів для вимірювання вимог навчального середовища.

Підсумовуючи розглянуті теоретичні підходи, можна стверджувати, що сучасні уявлення про стрес підкреслюють роль взаємодії індивіда з умовами середовища та його суб'єктивній інтерпретації цих умов. І транзакційна теорія стресу і копінгу С. Лазаруса і С. Фолкман, і теорія збереження ресурсів С. Гобфола стверджують, що саме вимоги та можливості середовища є ключовими детермінантами того, як формуються когнітивні оцінки, які стратегії подолання обирає людина та які психологічні наслідки вона врешті переживає. Освітнє середовище, у якому перебувають сучасні студенти, постає як високодинамічна система з постійним підвищенням академічних, соціальних та професійних вимог, що потребують гнучкості, саморегуляції, розвинених soft skills та можливості

опиратися на релевантні ресурси. Як і робоче, воно ставить перед учасниками процесу виклики і надає чи не надає достатніх можливостей, щоб впоратися з ними і розвиватися.

У межах транзакційного підходу саме оцінка вимог освітнього середовища як шкоди, виклику або загрози визначає рівень напруги та характер копіngu, потенційно впливаючи на емоційне вигорання, переживання контролю, ефективність діяльності та, зрештою, задоволеність життям. Водночас теорія збереження ресурсів дає підстави стверджувати, що ресурсність особистості студентів не виникає у вакуумі, а значною мірою формується під впливом ресурсності самого середовища: доступу до підтримки, автономії, гнучкості вимог, передбачуваності, соціального капіталу та можливостей відновлення. Відповідно, надмірні або некеровані академічні вимоги можуть спричинити не стільки прямий стрес, скільки хронічну динаміку втрат ресурсів, яка, як показують дослідження, є значно більш руйнівною для благополуччя, ніж поодинокі дії стресорів. Натомість середовище, яке пропонує ресурси - емоційні, соціальні, когнітивні, організаційні - сприяє розвитку резильєнтності, знижує ризики вигорання та підсилює загальну задоволеність життям студентів.

Отже, вимоги освітнього середовища виступають критично важливим фактором у формуванні як ресурсності студентів, так і їхніх суб'єктивних оцінок власного функціонування та добробуту. Саме баланс між інтенсивністю вимог та доступністю ресурсів визначає, чи будуть ці вимоги сприйматися як можливість зростання чи як загроза, що виснажує. Не дивлячись на це, не існує україномовної версії жодного з опитувальників вимог освітнього середовища.

1.2. Роль особистісних ресурсів у подоланні наслідків стресу у навчанні

1.2.1. Поняття ресурсів і ресурсності особистості

Ресурси особистості – це, за узагальненим визначенням, життєві опори, які є в розпорядженні людини і дозволяють їй адаптуватися до труднощів, підтримувати психічну рівновагу та забезпечувати свої основні потреби (Панасенко, 2019).

С. Гобфол виділяв 4 види ресурсів:

1. Статуси або ролі – ресурсами вважаються ті з них, що є цінними і бажаними для людини – такі, як наявність шлюбу, стажу роботи, зайнятості, наявність партнера, фінансова стабільність тощо.

Було показано, що проживання з кимось призводить до зниження рівня смертності серед жінок, хворих на рак; що шлюб є ресурсом опору (Hobfoll, 1989; Hobfoll, 2001; Hobfoll, 2012).

2. Особистісні риси, такі як самоефективність, гнучкість мислення, самооцінка, оптимізм, резильєнтність, адаптивні стратегії подолання стресу.

Так, високий рівень мотивації, відчуття особистісної цілісності і адаптивні копінгові стратегії були пов'язані з нижчим рівнем емоційного навантаження у доглядальників за пацієнтами, що страждають на хворобу Альцгеймера; інтервенції з розвитку психологічного капіталу (самоефективності, надії, оптимізму і резильєнтності) сприяли зниженню рівня емоційного вигорання і стресового навантаження у працівників (Hobfoll, 1989; Turró-Garriga et al., 2020; Pérez-Marqués et al., 2023).

3. Енергетичні – ресурси, що важливі не своєю власною цінністю, а тим, наскільки вони сприяють надбанню інших видів ресурсів, такі як час, гроші і знання.

Так, дослідження Велмана показало, що велика соціальна мережа стає цінною, коли людина потребує інформації з багатьох джерел; огляди А. Беді і М. Сасс, С. Ахмаді та ін., Б. Клаесенса та ін. показали позитивний зв'язок тайм-менеджменту з академічною успішністю, продуктивністю на робочому місці, самопочуттям, а також зниженням стресу та вигорання (Hobfoll, 1989; Bedi & Sass, 2023; Ahmady et al., 2021; Claessens et al., 2010).

4. Соціальна підтримка – ресурс, що забезпечує емоційну, інформаційну і практичну допомогу, що пом'якшує вплив стресу.

Наприклад, систематичний огляд показав, що студенти з міцною соціальною підтримкою загалом мають кращі показники ментального благополуччя і значно менш виражені ознаки стресу і депресії. Соціальна підтримка безпосередньо знижує відчуття стресу та пов'язані симптоми. Наявність людей, готових надати

підтримку, змінює сприйняття складних ситуацій (Hobfoll, 1989; Hobfoll, 2001; Ruihua et al., 2025).

Вітчизняні автори ділять їх на внутрішні (особистісні) і зовнішні (соціальні). До зовнішніх відносять матеріальні цінності, соціальні статуси, ролі і соціальні зв'язки, які забезпечують підтримку від оточуючих, допомагають. Внутрішні ресурси – особистісні, це психологічний особистісний потенціал, характер і навички людини (Панасенко, 2019; Штепа, 2019). У багатьох емпіричних дослідженнях та оглядових публікаціях також використовується така класифікація (Greimel et al., 2016; Alvaro et al. 2010).

Що стосується класифікації і поняття ресурсів в моделі вимог та ресурсів середовища (робочого або навчального), то ресурси є одним з центральних компонентів моделі. Під ресурсами роботи мають на увазі фізичні, соціальні чи організаційні її аспекти, які а) є функціональними для досягнення цілей, пов'язаних з роботою, б) зменшують вимоги до роботи та пов'язані з ними фізіологічні та психологічні витрати, та в) стимулюють особистісний ріст і розвиток (Xanthoroulou et al., 2007). Аналогічно можна охарактеризувати і ресурси навчального середовища.

На ряду з ресурсами середовища у публікаціях, що ґрунтуються на моделі вимог та ресурсів середовища, досліджується роль особистісних ресурсів, які визначаються як «аспекти особистості, які зазвичай пов'язані зі стійкістю та відносяться до відчуття індивідами своєї здатності контролювати та успішно впливати на своє оточення (с. 632, Hobfoll et al., 2003). Д. Ксанфопулу та інші у публікації «The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model» де вони визначають місце особистісних ресурсів у моделі, виділяють три типові особисті ресурси, а саме:

1. Самоефективність - віру у власні здібності організувати та призвести до виконання дії, необхідні для управління потенційними ситуаціями (Bandura, 1997).

2. Самооцінку, пов'язану з організацією (або самооцінка в межах організаційного контексту) – ступінь, до якого члени організації вірять, що вони компетентні, значущі та цінні в рамках своєї ролі (Gardner et al., 1989).

3. Оптимізм – порівняно стабільне, узагальнення очікування того, що стануться радше позитивні, ніж негативні події (Scheier, & Carver, 1985).

Усі три були визнані С. Гобфолом фундаментальними компонентами індивідуальної адаптивності. Припускається, що особисті ресурси 1) пом'якшують зв'язок між вимогами роботи та виснаженням, 2) опосередковують зв'язок між робочими ресурсами та залученістю до роботи, та 3) пов'язані з тим, як працівники сприймають своє робоче середовище та благополуччя (Xanthopoulou et al., 2007).

Ресурсність О. С. Штепа визначає як «уміння людини актуалізувати власні особистісно-екзистенційні ресурси з метою саморозвитку й надання підтримки іншим та оперувати ресурсами, тобто знати їх та вміти використовувати й оновлювати», і вважає компонентом самоефективності особистості (Штепа, 2019). Л.Е. Завалкевич характеризує ресурсність як головний показник здатності особистості повноцінно й ефективно застосовувати власні внутрішні резерви, та визначає її як один з показників психологічної гнучкості людини, що полягає в умінні особистості знаходити максимальні можливості в будь-якій ситуації (Панасенко, 2019).

Таким чином, тоді як ресурси можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми по відношенню до особистості, ресурсність є характеристикою самої особистості, що проявляється у здатності використовувати ресурси при зіткненні зі стресовою ситуацією.

1.2.2. Психологічний капітал як показник інтегрального ресурсу особистості

Концепцію психологічного капіталу було запропоновано Ф. Лютенсом в рамках підходу позитивної організаційної поведінки - вивчення та застосування позитивно орієнтованих сильних сторін людських ресурсів та психологічних здібностей, які можна виміряти, розвинути та ефективно керувати для покращення продуктивності на сучасному робочому місці. Цей підхід було започатковано, як

альтернативу більш традиційному погляду на організаційну поведінку, що фокусується на «негативних» факторах, таких як стрес, вигорання і помилки, а також підходу, який Ф. Лютенс називає «війною за таланти» - постійний пошук найкращих кандидатів працедавцями і пошук працівниками найкращих умов для кар'єрного зростання і розвитку, без спроб формування відданості між двома сторонами (Luthans, 2002; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). За ствердженнями автора, цей підхід має допомогти організаціям реалізувати повний потенціал своїх співробітників, зробити практики управління людськими ресурсами більш послідовними і узгодженими, і створити «унікальну, нову парадигму мислення щодо розвитку та управління людськими ресурсами для отримання конкурентної переваги в довгостроковій перспективі» (цит. за Luthans, Youssef, Avolio, 2007, с. 8).

Як вже було зазначено вище, навчальне середовища за своїми особливостями наближається до робочого. Як і працівники організацій, студенти потребують не тільки оцінки і врахування слабкостей та ризиків, пов'язаних з навчанням, а й плекання ресурсності, їхньої здатності реалізовувати власний потенціал, мати індивідуальний підхід, що враховував би їхні особливості і можливості.

Психологічний капітал є показником інтегрального ресурсу особистості, та визначається як «позитивний психічний стан розвитку людини, що характеризується: впевненістю в собі, готовністю докласти необхідних зусиль для досягнення успіху в складних ситуаціях (самоефективністю); позитивним атрибутивним стилем щодо успішності поточної та майбутньої діяльності (оптимізмом); баченням перспектив, цілеспрямованістю в досягненні мети (надією); здатністю оговтуватися від негараздів, долати труднощі, вирішувати проблеми, волею до виходу із зони комфорту та рівноваги (резильєнтністю)» (цит. за Luthans, Youssef, Avolio, 2007, с. 33).

Одним з критеріїв компонентів психологічного капіталу є подібність до стану, тобто здатність змінюватись та розвиватись протягом невеликих проміжків часу. Також в ході емпіричних досліджень доведено, що психологічний капітал робить вклад в продуктивність роботи та навчання (Luthans, Youssef, Avolio, 2007).

Емпірично встановлено, що предикторами психологічного капіталу є: аутентична лідерська поведінка, сприймана підтримка від організації, кількість негативних подій, пов'язаних із середовищем та діяльністю тощо (Newman et.al., 2014). Також дослідження на вчителів молодшої школи показують, що установки на розвиток («growth mindset») та загальне психологічне благополуччя позитивно прогнозують рівень психологічного капіталу (Chen et.al., 2019). У дослідженні “The Higher the Life Satisfaction, the Better the Psychological Capital: Moderated Mediation of Attachment Avoidance and Rejection Sensitivity” Shan та ін. (2022) показано, що вищий рівень життєвої задоволеності позитивно пов'язаний із психологічним капіталом. Цей зв'язок частково опосередковується унікальним стилем прихильності, що свідчить про роль міжособистісних факторів у формуванні психологічних ресурсів особистості. Є підстави вважати, що ці ж самі фактори будуть предикторами психологічного капіталу здобувачів освіти, проте це питання потребує подальших досліджень.

Серед підлітків доведено, що сприйнята соціальна підтримка й висока самооцінка прямо підсилюють формування позитивного психологічного капіталу (Chen et.al., 2025). Це частково підтверджує схожість впливу робочого і навчального середовищ на працівників і студентів.

Існує небагато досліджень психологічного капіталу у студентів. Встановлено, що психологічний капітал виконує функцію буфера у подоланні стресових станів серед здобувачів освіти та сприяє зростанню рівня їхнього суб'єктивного благополуччя (Riulli, 2012). Окрім того, дана конструкція виступає медіатором у взаємозв'язку між показниками академічної успішності та залученості студентів (Martinez, Youssef-Morgan, 2019). Також було виявлено посередницьку роль психологічного капіталу в контексті впливу взаємодії викладача й студента на формування схильності до смартфон-залежності, академічним вигоранням, успішністю (Carmona-Halty, Schaufeli, Salanova, 2019); через підвищення рівня внутрішньої мотивації та розширення можливостей для навчання збільшує залученість в навчання (Ji Won You, 2016).

Останні публікації свідчать про зв'язок психологічного капіталу з академічною успішністю. Систематичний огляд Li et al. (2023) показав, що у студентів високий рівень психологічного капіталу пов'язаний із кращою академічною успішністю, більшою навчальною залученістю, кращою адаптацією до навчального середовища та нижчим рівнем стресу. У учнів середньої школи підтверджено, що більш високий психологічний капітал опосередковано призводить до вищої успішності (через зменшення внутрішніх психологічних проблем і зростання позитивного ставлення до навчання) (Hu et al., 2025).

Вищий психологічний капітал пов'язують з вищими показниками благополуччя студентів. Дослідження студентів університету Finch et al. (2023) показало, що учні з вищим початковим психологічного капіталу під час пандемії значно краще зберігали свої показники суб'єктивного благополуччя через кілька місяців. Інше дослідження виявило, що високий психологічний капітал пом'якшує зв'язок (є модератором) між академічним стресом і депресією: студенти з вищим психологічним капіталом менш вразливі під підвищеним навантаженням (Liu et al., 2025). Розвиток внутрішніх психологічних ресурсів (наприклад, оптимізму, резильєнтності, впевненості), таким чином, є запорукою кращого психоемоційного здоров'я та витривалості студентів. Опосередковувальна роль психологічного капіталу у зв'язку між навчальними успіхами (зокрема, у вивченні математики та лінгвістики) та емоційним ставленням до навчання підтверджується результатами досліджень (Satiya, Kaur, 2019; Siu, Jiang, 2013).

У контексті боротьби з академічним вигоранням психологічний капітал діє як буферний механізм. Так, дослідження Gebregergis та Csukonyi (2024) вказують на те, що розвинений психологічний капітал пов'язаний з підвищенням навчальної мотивації та залученості, що, своєю чергою, знижує рівень вигорання. Подібні результати отримали Zhang та Landicho (2024), встановивши значущий зворотний зв'язок між рівнем цих цього інтегрального показника ресурсності та емоційним вигоранням.

Таким чином, вищий рівень психологічного капіталу є чинником захисту від емоційної втоми. Емпіричний аналіз впливу даного капіталу на залученість,

академічну успішність та симптоми вигорання здійснювався, зокрема, у вибірках студентів-медиків (Nabais, Chambel, Carvalho, 2024; Horan, 2022). Крім того, існують докази сприяння психологічного капіталу процесам соціально-академічної адаптації (Kaur, Satija, 2019).

У сучасних емпіричних дослідженнях психологічний капітал дедалі частіше розглядається як ключовий особистісний ресурс, що впливає на академічну адаптацію, навчальну ефективність і благополуччя студентів. Зокрема, показано, що психологічний капітал може відігравати більш значущу роль у досягненні навчальних результатів, ніж інші психологічні змінні, зокрема емоційний інтелект, виступаючи важливим предиктором успішності у складних освітніх контекстах (Sharma & Barmola, 2022). Інші дослідження демонструють, що психологічний капітал має безпосередній вплив на залученість студентів у навчальну діяльність, а також опосередковано пов'язаний з академічними досягненнями, навіть за відсутності медіаційної ролі зовнішніх чинників, таких як використання технологій або медіа (Noviati et al., 2018). Крім того, психологічний капітал розглядається як важливий внутрішній ресурс саморегуляції навчання, який може перевищувати за значущістю вплив зовнішньої підтримки, зокрема підтримки викладачів або задоволення базових психологічних потреб, пояснюючи схильність студентів до самостійного регулювання власного навчального процесу (Sava et al., 2020). У сучасних дослідженнях резильєнтність розглядається як один із ключових особистісних ресурсів, що сприяє збереженню психологічного здоров'я та ефективній адаптації до стресових ситуацій (Porovuch et al., 2022). Сукупність цих результатів свідчить, що психологічний капітал виконує багатовимірну функцію в освітньому середовищі - не лише як буфер негативних впливів, але і як активний ресурс, що підсилює залученість та інвестицію особистісних ресурсів у діяльність, що може змінювати характер взаємодії між навчальними вимогами, виснаженням і суб'єктивним благополуччям студентів.

Kirikkanat & Soyer (2017) показали, що високий рівень психологічного капіталу пов'язаний із використанням більш адаптивних копінг-стратегій та нижчим рівнем уникання, що опосередковано сприяє кращим академічним

результатам. У межах кореляційно-предикторної моделі було показано, що психологічний капітал діє не лише як прямий предиктор успішності, але й через механізми академічного копіngu, формуючи більш ефективні поведінкові реакції на навчальні виклики.

Таким чином, дані емпіричних досліджень підтверджують, що психічний капітал є ключовим ресурсом молоді, який не тільки підвищує успішність та залученість, але й покращує суб'єктивне благополуччя та знижує ризик вигорання.

1.2.3. Інтервенції з розвитку психологічного капіталу

Розвиток психологічного капіталу є критично важливим у студентському та професійному середовищах. Систематичний огляд 43 академічних досліджень показав, що у студентів психологічний капітал значно прогнозує академічну успішність, залученість, адаптацію, внутрішню мотивацію та зниження рівнів стресу й вигорання, що підтверджує потребу в освітніх програмах, спрямованих на його розвиток (Gebregergis, Kovács & Csukonyi, 2024; Li et al., 2023). Мета-аналіз 51 дослідження психологічного капіталу у робочому середовищі підтвердив зв'язки між психологічним капіталом і позитивними наслідками, такими як робоча залученість, задоволення, організаційна відданість і продуктивність, а також зворотній зв'язок зі зниженням стресу та тривожності (Avey et al., 2011).

Ф. Лютенс та ін. стверджували, що самоефективність розвивається завдяки досвіду майстерності, моделюванню та вікарному навчанню, соціальному переконанню, а також у стані психофізіологічного та психологічного збудження. Надія – через цілепокладання, участь та планування на випадок непередбачених обставин для альтернативних шляхів досягнення цілей. Оптимізм розвивається завдяки поблажливості до минулого, вдячності за сьогоднішнє та пошуку можливостей для майбутнього. Резильєнтність – у процесі поповнення активів, таких як можливості для працевлаштування, стратегії подолання перешкод, стратегії впливу на інтерпретацію несприятливих умов. У зв'язку з цим, Ф. Лютенс та ін. запропонували мікроінтервенції (1-3 години) для розвитку психологічного капіталу (PCI) у робочому середовищі, що підвищили психологічний капітал учасників на 2% в середньому (Luthans, Youssef, et al., 2007).

Більшість досліджень інтервенцій з розвитку психологічного капіталу повторюють досвід мікроінтервенцій (PCI) Ф. Лютенса та ін. - оригінальна версія або адаптоване чи аналогічне втручання на основі пропозиції PCI. PCI пропонує учасникам широкий спектр заходів, спрямованих на розвиток кожного ресурсу за допомогою кількох когнітивних та афективних стратегій (Luthans, 2012). Деякі з описаних процедур включали в себе 1-2 інтервенції тривалістю від 30 хвилин до чотирьох годин, деякі пропонували додаткові завдання для імплементації навичок у робоче середовище. Так, у дослідженні Hodges після 3,5-годинного тренінгу психологічного капіталу протягом 4 тижнів менеджери отримували електронні листи із завданнями для практики на робочому місці (Hodges, 2010). Згідно з оглядом М. Саланової і А. Ортега-Малдонадо, середнє збільшення психологічного капіталу після цього типу втручання для робочого середовища становило 3,11%, коливаючись від -5,60% (зниження) до 7,50%, причому більшість отримала збільшення на 2–4% (розмір ефекту при цьому був малим, d Коена від 0,19 до 0,40), що узгоджується з розмірами ефектів у літературі з позитивної психології. При цьому деякі дослідження не показали значущих результатів, що пояснювалось ефектом стелі (Griffith, 2010; Hodges, 2010; Salanova & Ortega-Maldonado, 2019).

Також існують дослідження інтервенцій, що мають на меті підвищення рівня психологічного капіталу у робітників через інструменти позитивної психології - тренінги з фокусування на позитивному та вправи з конструктивного розв'язання проблем, раціонально-емотивна терапія А. Елліса, коучинг, інтервенції вимог і ресурсів роботи; комбінації інтервенцій з розвитку психологічного капіталу та інших позитивних якостей та станів (таких як щастя, управління стресом, уникнення ризикованої поведінки, пов'язаної зі здоров'ям) тощо (Babinchak, 2012; Hargrove, 2012; Hodges, 2010; Manesh & Shibani, 2018; Rew et al., 2017; Van Wingerden et al., 2016). Тривалість і процедура були різними: так, у дослідженні Babinchak, 2012 запроновано 10-тижневу програму (20 зустрічей по 2 години) з розвитку психологічного капіталу для студентів-медсестер (Babinchak, 2012); Manesh and Shibani створили програму на основі раціонально-емотивної терапії А.

Елліса, що включала в себе 10 зустрічей по 2 години, що показала значуще зростання сумарного психологічного капіталу ($p < .05$), а також рівня життєвої задоволеності; інтервенція вимог і ресурсів роботи Van Wingerden та ін. тривала 5 тижнів і включала в себе 3 тренінгові зустрічі, і показала значуще зростання психологічного капіталу порівняно з контрольною групою (Van Wingerden et al., 2017). Результат, отриманий ними, демонстрував середнє підвищення психологічного капіталу на 4,56%, коливаючись від 1,20 до 8,88%. Більше того, дослідження Van Wingerden et al. (2016) повідомило про великий розмір ефекту втручання ($\eta^2p = 0,27$), що згодом було підтверджено і за використання зовнішніх оцінок ($d = 0,89$) (Demerouti et al., 2011). При цьому деякі програми не показали значущого результату. До прикладу, чотиритижнева інтервенція уникнення ризикованої поведінки, пов'язаної зі здоров'ям, та психологічним капіталом не показали задовільних результатів при порівнянні контрольної та експериментальної груп (Rew et al., 2017); програма на основі PCI, що поєднувала онлайн-навчання, очні тренінги та практичні вправи, щоб допомогти учасникам усвідомити, розвинути й застосувати компоненти психологічного капіталу у робочих ситуаціях показала зростання психологічного капіталу, яке не було значущим (Hargrove, 2012).

Щодо тривалості ефекту, більшість досліджень показали його збереження від 2 тижнів до 6 місяців (Dello Russo & Stoykova, 2015; Meyers & Van Woerkom, 2017; Zhang et al., 2014; Harty et al., 2016). При цьому дослідження Мейерса та ін. показало результат з кривою – показники підвищилися одразу після інтервенції, знизились через місяць і знову підвищилися на третьому місяці (Meyers et al., 2015).

Існують публікації, що досліджують ефект інтервенцій психологічного капіталу у академічному середовищі. Так, Rambau (2022) описує 45-хвилинну інтервенцію для студентів 1-го курсу, що мала на меті підвищити психологічний капітал і знизити рівень академічної тривожності – квазіекспериментальне дослідження підтвердило ефект зростання психологічного капіталу, однак зниження рівня тривожності не спостерігалось.

Solms et al. створили інтервенцію для аспірантів, що складалася з 3,5-годинного тренінгу, подальших чотирьох тижнів, протягом яких учасники отримували пояснювальні відео та домашні завдання, що передбачали виконання вправ, спрямованих на перенесення знань та навичок, отриманих під час семінару, у робочий контекст, і ведення щотижневого Щоденнику рефлексій. Вони також створили інтервенцію психологічного капіталу на основі самоспівчуття, протягом якої учасники дізналися про самоспівчуття та його три компоненти, після чого вони отримали можливість практикувати самоспівчуття, а потім отримали пояснення та вправи з розвитку компонентів психологічного капіталу, ідентичні до такої у інтервенції з розвитку психологічного капіталу. Вправи подальших чотирьох тижнів також мали на меті розвиток як психологічного капіталу, так і самоспівчуття. Учасники групи з розвитком тільки психологічного капіталу повідомили про вищий рівень психологічного капіталу після втручання порівняно з до втручання ($\eta^2 = 0,133$), однак результати незначущо відрізнялися від показників в контрольній групі; при цьому вони показали про вищий рівень співчуття до себе після втручання порівняно з періодом до втручання, що, однак, також значущо не відрізнялося від контрольної групи. Що щодо групи з інтервенцією психологічного капіталу на основі самоспівчуття, то рівень психологічного капіталу не збільшився від періоду до втручання до періоду після втручання, але після втручання психологічний капітал був вищим порівняно з контрольною групою ($\eta^2 = 0,035$) (Solms et al., 2024).

Інтервенція для студентів університету, заснована на рекомендаціях Ф. Лютенса та ін., проводилася також А. Fontes онлайн та включало саморефлексію, постановку цілей та оцінку ресурсів. Після втручання показник психологічного капіталу студентів у групі втручання значно збільшився. Також спостерігалось значне зниження балів за шкалою генералізованого тривожного розладу. У контрольній групі суттєвих змін не спостерігалось (Fontes, 2024). Kugler та ін. протестували ефективність 5–6-годинної тренінгової інтервенції на основі моделі Ф. Лютенса, спрямованої на розвиток компонентів психологічного капіталу. Результати показали, що після інтервенції учасники експериментальної групи

повідомили про значне зростання загального психологічного капіталу (особливо самоефективності, резилієнтності та надії) порівняно з пасивною контрольною групою; однак суттєвих відмінностей між експериментальною та активною контрольною групою не виявлено (Kugler et al., 2025). У дослідженні Lupsa та ін. загальний вплив втручань на всі змінні психологічного капіталу був значним, але невеликим ($d = 0,34$), а окремий аналіз виявив значний вплив: незначний вплив на розвиток надії ($d = 0,22$), самоефективності ($d = 0,37$) та оптимізму ($d = 0,36$), а також незначний або середній вплив на резильєнтність ($d = 0,49$). Тобто, як теоретичні засади, так і проаналізовані дослідження вказують на можливість розвитку психологічного капіталу за допомогою короткотривалих і середньотривалих інтервенцій. Тим не менш, не існує публікацій, що досліджували б ефект короткотривалих інтервенцій з розвитку психологічного капіталу в Україні.

Таким чином, узагальнення теоретичних положень та емпіричних даних дозволяє розглядати психологічний капітал як ключовий інтегральний ресурс особистості, що, на відміну від стабільних рис, компоненти демонструє змінюваність. Емпіричні дослідження підтверджують, що психологічний капітал визначає як емоційно-регуляторні, так і мотиваційні механізми, які є критичними для успішного функціонування в умовах високих навчальних вимог. Показано, що студенти з високим психологічним капіталом мають нижчий рівень академічного вигорання, демонструють кращу адаптацію до навчального середовища, вищу внутрішню мотивацію, залученість та успішність, а також вищі показники суб'єктивного благополуччя та задоволеності життям

У цьому контексті психологічний капітал може розглядатися як механізм перетворення можливостей навчального середовища на особистісні ресурси, що забезпечують суб'єктивне відчуття контролю, компетентності й перспективи майбутнього. Він не лише знижує чутливість до негативних впливів вимог, але й посилює позитивний ефект ресурсів, що підтверджено моделями медіації та модерації у низці робіт. Це дозволяє трактувати психологічний капітал як важливу компоненту ресурсності студентів, що відіграє центральну роль у регуляції

академічного стресу, формуванні емоційної стійкості та підвищенні задоволеності життям у період професійного становлення.

З одного боку, високі вимоги освітнього середовища можуть виснажувати психологічні ресурси особистості, що зумовлює зниження рівня психологічного капіталу і, відповідно, сприяє розвитку емоційного вигорання. У такому разі психологічний капітал може виступати медіатором зв'язку між вимогами та емоційним вигоранням, опосередковуючи вплив зовнішніх стресорів на психологічний стан студентів. З іншого боку, психологічний капітал може виконувати буферну функцію, послаблюючи негативний вплив вимог освітнього середовища на емоційне вигорання, що дозволяє розглядати його як потенційний модератор цього зв'язку. Таким чином, теоретично обґрунтованим є тестування альтернативних моделей, у яких психологічний капітал виконує як медіаційну, так і модераційну роль у взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням студентів.

1.3. Емоційне вигорання як посередник впливу вимог освітнього середовища

Важливим аспектом навчання здобувачів вищої освіти є не лише набуття знань, а й формування фахової ідентичності та позитивного ставлення до майбутньої професії, що забезпечує фундамент для майбутньої соціальної та професійної адаптації. У процесі навчання студенти нерідко зустрічаються з труднощами, що деструктивно впливають на їхні показники. Зокрема, вигорання, згідно з метааналізом Д. Медігана і Т. Курана, має суттєву негативну кореляцію з успішністю академічної діяльності (Madigan & Curran, 2021).

У психології вигорання розглядається як поступовий процес втрати цілеспрямованості та психологічних ресурсів, необхідних для досягнення результатів. Хоча спочатку цей синдром досліджувався виключно в контексті праці фахівців «допомагаючих» професій, сучасні підходи дозволяють застосовувати його до широкого спектра діяльності, зокрема до вищої освіти (Schaufeli, 2023).

При цьому поняття «емоційного вигорання» у вітчизняних психологічних дослідженнях широко використовується для позначення синдрому, який отримав у

зарубіжній практиці назву «burnout» (з англ. «вигорання»). Так, сучасні роботи, що аналізують психоемоційний стан студентів у воєнних умовах, описують синдром емоційного вигорання як сукупність емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень, що виникає внаслідок адаптаційних труднощів та навчальних стресорів (Остапенко, 2023; Яковенко, 2023). Українські емпіричні дослідження також демонструють, що поняття емоційного вигорання використовується як загальний психологічний синдром, що проявляється в широкому спектрі реакцій на стрес, включно з навчальними навантаженнями (Усик, 2025).

У зарубіжній психологічній літературі при аналізі студентських груп переважно вживається термін burnout або student/academic burnout, що описує схожий багатовимірний феномен, зокрема емоційне виснаження, цинізм і зниження академічної ефективності, який виникає у відповідь на тривалі академічні вимоги та перевантаження (Sukanto et al., 2026; Krisnawan et al., 2025). Попри те, що у міжнародній практиці для підкреслення освітнього контексту нерідко використовується термін academic burnout, у вітчизняній науковій традиції історично і концептуально усталено використовується саме формулювання «емоційне вигорання» при дослідженні студентських вибірок, що відповідає змісту англійської концепції burnout (Шульгай et al., 2023; Караман, 2022). Оскільки дане дослідження має на меті вивчення зв'язків з вигоранням виключно у студентській вибірці, надалі ми будемо використовувати усталений у вітчизняній науці термін «емоційне вигорання» для позначення вигорання у навчальному контексті.

С. Джексон і К. Маслач визначають наступні складові вигорання: 1) емоційне виснаження; 2) деперсоналізація; 3) редукція особистих досягнень (Schaufeli, Maslach, Marek, 1993).

Традиційно виділяють три основні фактори вигорання: дисбаланс між очікуваними винагородами та ризиками покарання, відчуття безсилля перед робочими процесами та низька впевненість у власних здібностях. Вагомим елементом у цій моделі є індивідуальна інтерпретація ситуації суб'єктом. С. Мейєр (1983) доповнює цей перелік четвертим аспектом — способом когнітивної обробки

чинників реальної ситуації індивідом, наголошуючи, що вигорання є результатом інтеракції зовнішніх умов та внутрішнього сприйняття реальності.

Він підкреслює, що джерелом вигорання виступають не лише особливості організаційного середовища, у якому перебуває індивід (за аналогією – навчального закладу, в якому здобувається освіта), але й спосіб інтерпретації людиною подій і вимог, з якими вона стикається (Meier, 1983). У свою чергу, М.Лейтер розглядає виснаження як центральний компонент вигорання, що зумовлює розвиток інших його проявів. Згідно з цим підходом, виснажена людина вдається до деперсоналізації як до малоефективної стратегії подолання стресу, коли інші способи вже не спрацьовують; у подальшому це супроводжується зниженням оцінки власних професійних досягнень, що, своєю чергою, може посилювати прояви вигорання. Водночас К. Маслач критично ставиться до такого трактування, зауважуючи, що воно надмірно спрощує концепцію емоційного вигорання та фактично зводить її до синоніму поняття стресу (Leiter, 1989).

У вітчизняній психології емоційне вигорання розглядається як особистісна деформація, що формується в умовах тривалих емоційно ускладнених або напружених стосунків у системі «людина — людина» та розвивається поступово, набуваючи рис хронічного стану. Дослідники виокремлюють кілька моделей його структури — від одно- до чотирикомпонентних, однак найбільш поширеною залишається трикомпонентна модель К. Маслач. У процесуальному розумінні вигорання розвивається поетапно: від фази напруження до фази резистенції, а потім виснаження, що супроводжується емоційною відчуженістю, втомою, апатією та редукацією професійних або навчальних обов'язків. Таким чином, вигорання можна трактувати не лише як реакцію на надмірні вимоги середовища, а як динамічний процес поступового виснаження внутрішніх ресурсів, де зовнішні стресори (академічні навантаження, нестабільність умов, дефіцит підтримки) взаємодіють з індивідуальними особливостями особистості, її очікуваннями та інтерпретаціями подій (Грицук, 2012).

Мета-аналіз показав, що рівень вигорання негативно пов'язаний з академічною успішністю (Fiorilli et. al., 2017). За даними Krisnawan та ін. (2025)

академічними факторами ризику вигорання у студентів є високе навчальне навантаження, вимоги навчальної програми та тривалий навчальний час. Психологічні фактори, включаючи стрес, тривогу та депресію, також сприяли вищому рівню вигорання. Захисними факторами виступали резильєнтність, самоефективність, соціальна підтримка та академічна залученість. Нові проблеми, такі як проблемне використання соціальних мереж та цифрові відволікаючі фактори, ще більше посилювали вигорання, збільшуючи розумову втому, знижуючи концентрацію та погіршуючи якість сну.

Варто зауважити, що згідно з результатами великого крос-секційного дослідження китайських студентів найбільший рівень вигорання демонструють студенти 2 і 3 курсів (Liu et. al., 2023). Дослідження українських студентів-медиків також показало значущість фактору року навчання для рівня емоційного вигорання (Шульгай, Федчишин, Шульгай, 2023).

Під час війни в Україні варто очікувати підвищення рівня навантаження на населення, в тому числі, студентів – загроза життю, переїзд, дистанційна або змішана форма навчання, втрата домівки, непостійна робота об'єктів інфраструктури тощо стають факторами, що визначають життя багатьох українців, наряду з більш звичними щоденними стресорами. Дослідження А. Г. Шульгая, Н. О. Федчишина і О. М. Шульгай (2023) показало, що 50,1% вибірки студентів-медиків мало високий рівень емоційного виснаження, 53,1% - високий рівень деперсоналізації, 38,1% - редукцію особистих досягнень.

Відповідно до моделі вимог і ресурсів середовища, підвищені вимоги, з якими стикається людина, потребують значних енергетичних витрат, що може поступово призводити до психічного та психофізіологічного виснаження. Водночас наявність ресурсів – зокрема можливості відпочинку, соціальної підтримки або переключення на іншу діяльність – сприяє відновленню та допомагає підтримувати функціональний баланс. У випадку, коли співвідношення між вимогами та ресурсами порушується, відповіддю може ставати захисна реакція у вигляді психологічного відсторонення від виконуваних завдань та зниження мотивації до діяльності. Таким чином, емоційне вигорання розглядається як

результат поєднання високих вимог середовища та недостатньої кількості доступних ресурсів. Емпіричні дослідження підтверджують, що взаємодія цих двох груп факторів пов'язана з проявами вигорання: зокрема, високі вимоги асоціюються з більш вираженим виснаженням, тоді як ресурси можуть виконувати буферну функцію. Також показано, що негативний зв'язок між ресурсами та цинізмом послаблюється за умов високих вимог (Romano et al., 2021). У свою чергу, розвиток вигорання може мати негативні наслідки для здоров'я та психологічного благополуччя людини. Аналіз даних, отриманих на різних професійних та національних вибірках, підтверджує взаємозв'язок між вимогами та виснаженням. При цьому ресурси роботи не завжди показують значущий зв'язок з вигоранням (Taris, Schaufeli, 2016).

Водночас висока ресурсність середовища може бути пов'язана не лише зі зменшенням негативних наслідків, але й зі зростанням позитивних показників функціонування, зокрема підвищенням рівня залученості у діяльність та внутрішньої мотивації. Дані емпіричних досліджень свідчать, що ресурси середовища здатні впливати на прояви вигорання опосередковано. Зокрема, дослідження, проведене на вибірці корейських працівників виправних установ, показало, що наявність ресурсів пов'язана зі зниженням вигорання через підвищення рівня задоволеності базових психологічних потреб (Cho Soohyun et al., 2020; Taris, Schaufeli, 2016).

Подібні закономірності простежуються і в освітньому контексті. Дослідження демонструють, що поєднання високих вимог та недостатньої ресурсності навчального середовища пов'язане з підвищеним ризиком емоційного вигорання у студентів (Mokgele, Rothmann). Крім того, отримано дані, які свідчать, що інтенсивне навчальне навантаження, а також сумніви студентів у власній компетентності пов'язані з більш вираженим емоційним виснаженням (Lesener et al., 2020). Дослідження китайських студентів також показало зв'язок високого рівня значущості між тиском навчання і життя протягом двох останніх місяців і вигорання; негативний зв'язок між рівнем задоволеності життям і вигорання (Liu et al., 2023).

Отже, емоційне вигорання студентів можна розглядати як складний динамічний процес, у якому поєднуються зовнішні фактори навчального середовища та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Високі академічні вимоги, нестача підтримки, невизначеність умов та життєві стресори - особливо актуальні в українському контексті воєнного часу - сприяють виснаженню внутрішніх ресурсів, що проявляється в зростанні емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Емпіричні дані підтверджують, що саме дисбаланс між вимогами та ресурсністю середовища лежить в основі формування вигорання, тоді як індивідуальна інтерпретація подій і власної компетентності визначає, як саме студент переживає ці навантаження. Вигорання, у свою чергу, здатне послаблювати академічну успішність та загальне благополуччя, що підкреслює важливість своєчасного виявлення ризиків та підтримки студентів у процесі навчання.

1.4. Задоволеність життям як індикатор суб'єктивного благополуччя студентів

1.4.1. Поняття суб'єктивного благополуччя, щастя і задоволеності життям

Суб'єктивне благополуччя є одним із ключових конструктів сучасної позитивної психології, який охоплює загальну оцінку людиною якості свого життя, включно з емоційними та когнітивними складовими. Е. Дінер визначає суб'єктивне благополуччя як поєднання частоти і інтенсивності позитивних емоцій, низького рівня негативного афекту та когнітивної оцінки задоволеності власним життям (Diener, 1984; Diener et al., 2018). Таким чином, суб'єктивне благополуччя є широким інтегративним конструктом, що поєднує як емоційний досвід, так і раціональні судження про життя, - і розглядається не як тимчасовий стан, а як відносно стабільний показник психологічної адаптації.

У межах цього конструкта поняття задоволеності життям має більш вузьке значення й охоплює передусім когнітивний, раціональний компонент благополуччя. Під задоволеністю життям розуміють усвідомлену оцінку того, наскільки умови власного життя відповідають цінностям, потребам та очікуванням

особи (Pavot, Diener, 2008). Завдяки цьому задоволеність життям розглядається як більш стабільний показник, менш залежний від ситуативних коливань настрою.

Поняття щастя історично пов'язане і з емоційним досвідом, і з раціональною оцінкою життя, проте в науковій літературі воно використовується значно менш однозначно. У класичних роботах Р. Шина та Д. Джонсона щастя тлумачиться як глобальна самооцінка якості власного життя, яка включає як емоційні переживання, так і загальне судження про „те, як складається життя загалом” (Shin, Johnson, 1978). Проте подібне визначення залишається досить широким і залежним від суб'єктивних уявлень респондента, що ускладнює його точне вимірювання. У сучасній психології термін щастя частіше розглядають як емоційний компонент суб'єктивного благополуччя - переважання позитивних емоцій над негативними у повсякденному житті (Lyubomirsky, 2001).

Таким чином, співвідношення цих понять можна розглядати як ієрархічне. Суб'єктивне благополуччя виступає найбільш широким конструктом, що включає емоційний та когнітивний компоненти. Щастя, залежно від концептуалізації, може або виступати синонімом суб'єктивного благополуччя, або позначати передусім емоційний аспект цього конструкта - переживання радості, задоволення, інтересу, спокою. Натомість задоволеність життям є найбільш структурованим і вимірюваним елементом цієї системи, який відображає раціональну інтеграцію життєвого досвіду і часто використовується як індикатор загального психологічного функціонування. У подальшому ми розумітимемо задоволеність життям як складову суб'єктивного благополуччя.

1.4.2. Задоволеність життям у зв'язку з вимогами і ресурсами середовища, особистісними ресурсами та емоційним вигоранням

Задоволеність життям, таким чином, – це свідомо когнітивна оцінка індивідом якості свого життя, яка вважається ключовим показником успішності адаптації людини до змін життєвих обставин та надійним індикатором суб'єктивного благополуччя (Diener 1984; Diener et. al., 1999). У сучасній психології суб'єктивне благополуччя розглядають як інтегральний конструкт, що охоплює когнітивну оцінку задоволеності життям та афективний баланс

позитивних і негативних емоцій (Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Дослідження стабільно демонструють, що об'єктивні життєві умови пояснюють лише незначну частку варіативності суб'єктивного благополуччя, тоді як провідну роль відіграють стабільні особистісні риси, специфічні інтерпретації досвіду та індивідуальні стилі емоційної регуляції. Зокрема, емпіричні огляди показують, що зовнішні чинники — дохід, освіта, сімейний стан чи житлові умови — у сукупності пояснюють не більше ніж 15–20 % дисперсії оцінок задоволеності життям (Diener et al., 1999). Натомість суб'єктивні чинники - оптимізм, саморефлексія, почуття контролю, ефективні копінг-стратегії - мають значно сильніший та більш стійкий вплив на благополуччя (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Таким чином, сучасна емпірична література послідовно вказує, що благополуччя є насамперед психологічним конструктом, у якому об'єктивні умови опосередковуються тим, як людина інтерпретує, переживає та інтегрує власний життєвий досвід.

Виділяють два підходи до вивчення задоволеності життям – «згори вниз» і «знизу вгору». Методологічний підхід, який надає розглядають задоволення життям, як функцію диспозиційних, особистісних факторів, називають теорією «згори вниз», або диспозиційною. Розглянемо дослідження, що його підтверджують (Malvaso & Kang, 2022).

Багато досліджень показують, що відносно невелика частина дисперсії задоволеності життям може бути приписана зовнішнім чинникам, тоді як більша частина пов'язана з індивідуальними рисами, стабільними особистісними характеристиками та суб'єктивним оцінкам. Так, ранні емпіричні роботи показали, що зовнішні, об'єктивні та демографічні фактори (стать, вік, дохід, участь у спільноті, наявність дітей тощо) мало впливають на рівень задоволеності життям: їхні кореляції з задоволеністю життям коливаються від $r = -0.06$ до $r = 0.11$, а в регресійній моделі вони дають менше 1 % до поясненої дисперсії. Найпотужнішими предикторами є суб'єктивні оцінки: так, сприйняття рівня задоволеності життям, порівняно з іншими склало 19% дисперсії; чотири показники – задоволеність рівнем життя, задоволеність дозвіллям, подружній

статус і сприйняття якості домівки – склали 15% дисперсії разом (Shin & Johnson, 1978).

Магнус і Дінер (1993) виявили, що риси особистості (екстраверсія і нейротизм) передбачають переживання негативних чи позитивних життєвих подій протягом 4 років. У подібному ключі Хеді та Вірінг (1989) виявили, що люди зрештою повертаються до вихідного рівня позитивних і негативних афектів після того, як відбуваються хороші чи погані події. Вони запропонували теорію динамічної рівноваги, згідно з якою особистість визначає базові рівні емоційних реакцій. Події можуть перемістити людей вище або нижче цієї базової лінії, але з часом вони повернуться до цієї стабільної контрольної точки.

Деякі риси особистості, як було досліджено, пов'язані з рівнем задоволеності життям. Так, екстраверти виявляються щасливішими за інтровертів не тільки загалом, а й у ситуаціях наодинці із самими собою. Люди ж високим нейротизмом показують нижчий рівень задоволеності життям. Також виявлено, що зі щастям пов'язані й такі особистісні риси, як самооцінка, оптимізм, наявність позитивних переконань та в цілому схильності інтерпретувати події позитивно (Diener et. al., 1999) .

Подібні висновки підтверджують мета-аналізи: наприклад, Steel et al. (2008) знайшли, що риси Великої п'ятірки пояснюють близько 18% дисперсії загальної задоволеності життям, при цьому найсильніший ефект давала емоційна стабільність (низький рівень нейротизму) (DeNeve & Cooper, 1998). Загалом, дослідження свідчать, що особистість (негативізм, екстраверсія тощо) справді суттєво впливає на життєве задоволення (ефект «згори-вниз»).

Значна частина дисперсії суб'єктивного благополуччя при цьому, згідно досліджень, пов'язана з генетичними факторами. Так, близнюкові дослідження близнюків показують, що до 40% дисперсії суб'єктивного благополуччя зумовлене стабільними, спадковими факторами, а загалом внесок стійких і спадкових рис за різними оцінками складає від 30% до 50% (Diener et. al., 1999; Lykken & Tellegen, 1996; Headey & Wearing, 1992; Lucas & Donnellan, 2007). Тобто, поточні події

можуть тимчасово впливати на емоційний стан людини, те, як вона оцінює задоволеність своїм життям. Однак певну вагу мають і менш стабільні риси.

Так, вищезгадане дослідження Lucas & Donnellan, 2007 показує, що наряду зі значним внеском стабільних рис у 34-38% значно на рівень суб'єктивне благополуччя впливають і авторегресивні риси – 29-34% регресії. Авторегресивні риси хоч і є відносно стабільні, однак можуть змінюватися протягом тривалого часу за принципом накопичення (внаслідок таких факторів, як тривала наявність стабільного місця роботи, копінгові стратегії, сформовані з досвідом тощо).

Однак існують і теорії «знизу вгору», що розглядають загальне задоволення життям як функцію різних сфер. Існують результати досліджень, що показують, що рівень задоволення потреб в середовищі мають не менший зв'язок з задоволеністю життям та рівнем вигорання, ніж такі особистісні риси, як нейротизм та екстраверсія (Coralia et. al., 2015).

Попри традиційне протиставлення підходів «згори вниз» та «знизу вгору», сучасні дослідження дедалі більше демонструють, що ці моделі не суперечать одна одній, а описують різні рівні структури суб'єктивного благополуччя. Диспозиційні моделі вказують на те, що стабільні риси особистості й генетично зумовлені особливості емоційної реактивності створюють базові умови, у межах яких формується індивідуальна «точка відліку» задоволеності життям. Водночас підходи «знизу вгору» показують, що безпосередні когнітивні оцінки окремих сфер життя - здоров'я, стосунків, професійної реалізації, фінансової стабільності - є найближчими і найсильнішими предикторами глобальної оцінки життєвої задоволеності. Емпіричні роботи, що поєднують обидва підходи, свідчать, що особистісні риси впливають на загальне благополуччя не прямо, а значною мірою через доменні оцінки та афективний баланс (Heller et al., 2004; Malvaso & Kang, 2022). Дослідження Schimmasck та інших (2002) показує, що суб'єктивна оцінка задовільності різних сфер життя більшою мірою пов'язана з задоволеністю життям в індивідуалістських культурах, ніж у колективістських. Іншими словами, риси визначають не стільки рівень задоволеності життям як такий, скільки характер того, як людина інтерпретує та оцінює умови власного життя. Також варто

зазначити, що зазначені дослідження показали неповну медіацію суб'єктивними оцінками впливу рис на задоволеність життям, тож є підстави стверджувати, що суб'єктивні оцінки не є повністю детермінованими особистісними рисами.

Дослідження Malvaso & Kang (2022) показує, що модель, що враховувала демографічні фактори (вік, стать, шлюбний статус тощо), особистісні (риса Великої п'ятірки) і домени задоволеності сферами життя (здоров'я, дохід, житло, партнер, робота, соціальне життя, дозвілля тощо) пояснювала більше половини варіації задоволеності життям (53%), тоді як модель, що враховувала особистісні риси і демографічні фактори та модель, що враховувала задоволеність сферами життя і демографічні фактори пояснювали лише 14,8% і 51,4% відповідно. Тобто дослідження показало, що методологічний підхід, що враховує і особистісні, і демографічні фактори, і суб'єктивні оцінки має вищу прогностичну цінність у дослідженні задоволеності життям, при цьому саме суб'єктивні оцінки мають значний внесок.

Таким чином, найбільш узгодженою з результатами емпіричних досліджень видається інтегрована модель, у якій диспозиційні чинники задають стійку схильність до певних емоційних та когнітивних патернів, але реальний рівень задоволеності життям формується через систему опосередкованих механізмів. Доменні оцінки виступають найближчими предикторами глобального показника, тоді як особистісні риси та об'єктивні умови діють через них частково або переважно опосередковано. Це пояснює, чому моделі «знизу вгору» стабільно мають вищу прогностичну силу: вони вимірюють саме ті змінні, які безпосередньо входять у когнітивний процес формування оцінки задоволеності життям. У результаті інтеграція обох підходів дозволяє описати суб'єктивне благополуччя як багаторівневий конструкт, де глибинні диспозиції та стабільні риси визначають контури реагування, але ключова частина варіативності пояснюється тим, як індивід оцінює конкретні сфери власного життя та регулює пов'язані з цим емоційні стани.

Варто зазначити, що з практичної точки зору ці фактори мають різний рівень гнучкості – особистісні риси є відносно або повністю стабільними, тобто майже не

змінюються протягом короткострокового періоду. Тому ми можемо вивчати їх з точки зору клінічного підходу, вивчаючи потенційні проблеми і ризики, що виникають у навчальному середовищі у конкретної особи внаслідок сформованих або успадкованих рис (Roberts et al., 2006). Цей підхід має значення, однак і накладає обмеження на можливості корекції з метою корекції рівня задоволеності життям. Аналогічно, демографічні характеристики, такі як вік, стать або соціальний статус, є стабільними у короткостроковій перспективі, проте їхній вплив на задоволеність життям часто опосередкований соціальними та психологічними чинниками. Суб'єктивні оцінки ж, на противагу іншим факторам, є більш гнучкими, і можуть бути зміненими за допомогою коротко- та середньотривалих інтервенцій, що, разом з емпірично підтвердженим зв'язком з рівнем задоволеності життям, робить їх перспективним напрямком досліджень (Lyubomirsky et al., 2005).

Крім того, мета-аналізи і дослідження адаптації показують, що ефект самих по собі великих життєвих подій і щоденних приємних/неприємних епізодів на глобальну оцінку життя зазвичай короткочасний і помірний: хоча події справляють відчутний вплив на миттєві емоції, їхній тривалий вплив на когнітивну оцінку життя часто обмежений через процеси адаптації (Lucas, 2007; Luhmann et al., 2012). Так, Е. Дінер та ін. (2006) описують модель «бігової доріжки», згідно з якою хороші та погані події тимчасово впливають на щастя, але люди швидко адаптуються назад до базового рівня благополуччя. Вони зазначають, що 1) базовий рівень благополуччя в середньому є вищим за середній, що, ймовірно, є результатом адаптивної природи частих позитивних емоцій; 2) базовий рівень суб'єктивного благополуччя може визначатися особистісними факторами; 3) одна людина може мати кілька установок щастя: різні компоненти благополуччя, такі як приємні емоції, неприємні емоції та задоволення від життя, можуть рухатися в різних напрямках; 4) установки благополуччя можуть змінюватися за певних умов – так, національний рівень добробуту сильно прогнозує суб'єктивне благополуччя, а життєві події, такі як смерть подружжя, втрата роботи, отримання інвалідності мають довготривалий вплив на благополуччя; 5) люди відрізняються своєю адаптацією до подій, при чому деякі люди змінюють свою установку, а інші не

змінюються в реакцію на певну зовнішню подію – наприклад, людина з високим рівнем благополуччя мають менші зміни порівняно з людьми з низьким рівнем після позитивної події, і навпаки, а люди з високим рівнем нейротизму частіше обирають неадаптивні стратегії копіngu.

Тобто, існує складний, але, тим не менш, помітний зв'язок між задоволеністю життям та умовами, в яких воно відбувається. Це стосується, зокрема, того, наскільки ці умови відповідають цілям, мотивам людини, наскільки її можливості дозволяють їй адаптуватися. При чому, чим менш віддаленими від теперішнього моменту були зміни цього середовища, тим більше значення для суб'єктивного благополуччя вони матимуть. Так, Менерт, Краусс, Надлер і Бойд (1990) виявили, що особи, які отримали інвалідність пізніше в житті були менш задоволені життям, ніж ті, хто отримав інвалідність при народженні або в ранньому віці. Імовірно, у тих, хто мав інвалідність довше, було більше часу адаптуватися (Diener et. al., 1999).

Деякі дослідники зазначають, що велике значення має взаємодія людини та середовища. Так, екстраверти, що є чутливішими до позитивних подій, можуть бути щасливішими за інтровертів тільки за умови, що в середовищі відбуваються позитивні події (Diener et. al., 1999). Таким чином ми бачимо, що стабільні риси взаємодіють з особливостями середовища у впливі на задоволеність життям.

Численні дослідження демонструють, що навчальні вимоги і стреси (наприклад, велике навантаження, жорсткі вимоги до оцінювання) через посилення вигорання опосередковують зниження задоволеності життям студентів. Так, у моделі «вимоги-ресурси» Лезенер та ін. (2020) показали, що навчальні вимоги прямо збільшують академічне вигорання, яке, у свою чергу, веде до зниження загальної задоволеності життям. Навпаки, наявність академічних ресурсів (соціальної підтримки, автономії тощо) підвищувала залученість студентів та опосередковано збільшувала їхню задоволеність життям. Аналогічно, низка досліджень підтвердили: вищий робочий обсяг і академічні стресори сприяють зниженню задоволеності життям через посилення вигорання або ж високі навчальні вимоги одночасно підвищували вигорання і знижували задоволеність життям (Scheepers, 2024; Xia, 2025). Навпаки, у вибірці іноземних студентів показано, що

зниження навчальних вимог сприяло меншому стресу, вищому навчальному залученню і, зрештою, вищій життєвій задоволеності (Serrano-Sánchez, 2025).

Вище ми зазначали, що емоційне вигорання за даними досліджень також пов'язане з вимогами середовища. Дослідження однозначно показують, що вищий рівень емоційного вигорання (особливо емоційного виснаження) у студентів пов'язаний із нижчим рівнем загального задоволення життям. Наприклад, польські науковці виявили сильну негативну кореляцію між задоволеністю життям і показниками вигорання: студенти, які задоволені своїм життям, демонструють значно менші рівні вигорання (зокрема втоми та відчуження) (Pietluch et al., 2024). Схожі дані одержано і в інших країнах. Наприклад, корейські дослідники показали, що «шкільне вигорання» має значущий негативний прямий вплив на задоволеність життям студентів – через підвищену самотність учнів (тривожність, страх відчуження і т.д.), які опосередковують цей вплив (Shim & Go, 2025). Таким чином підвищені показники вигорання передбачають зниження рівня сприйняття свого життя, як щасливого. Крім того, китайські вчені вивчали студентів профільних коледжів та виявили, що академічний стрес не тільки прямо зростає вигорання, але й значно пов'язаний із нижчою життєвою задоволеністю (Xia et al., 2025). Остання, у свою чергу, частково опосередковувала вплив стресу на вигорання. Узагальнюючи, можна сказати: вигорання зменшує задоволеність життям студентів через підвищення негативних емоцій і зниження психічного добробуту (Zhang et al., 2025; Shim & Go, 2025).

Навпаки, висока задоволеність життям пов'язана з кращою академічною залученістю та меншим вигоранням. У дослідженні студентів, що навчаються за дистанційною формою освіти, проведеному Pumpe та Jonkmann (2025), емоційне виснаження виступало медіатором зв'язку між інтенсивністю навчання і задоволеністю навчанням. Тобто, один з компонентів емоційного вигорання був фактором, який опосередковував вплив високих вимог від студентів і рівнем їхньої задоволеності процесом навчання. Також емоційне виснаження виступало посередником у зв'язку між свободою дій у виборі ресурсів і задоволеністю навчанням.

Задоволеність життям студентів у період війни в Україні суттєво визначається впливом зовнішніх чинників, передусім соціальної підтримки, економічної стабільності та безпеки середовища. Так, І. Пипенко та ін . (2023) виявили, що війна має негативний вплив на психологічне благополуччя студентів, причому найгірший стан - у тих, хто проживає в зонах активних бойових дій. Переселенці також мають нижчий рівень задоволеності життям і вищий – депресії і тривожності (Melnyk et. al., 2024). Тобто, такі зовнішні чинники, як війна і пов'язані з нею небезпеки і ускладнення, можуть взаємодіяти з такими більш рядовими, як вигорання і високі вимоги навчання, у впливі на загальну задоволеність життям у студентів.

Таким чином, ми бачимо важливість і актуальність досліджень, присвячених зв'язкам задоволеності життям з іншими факторами та пошуку його предикторів. Існує складний взаємозв'язок між ним, особливостями середовища та особистісними факторами, за якого особистість і середовище взаємодіють. Тим не менш, з практичної точки зору вважаємо необхідним з'ясувати, які фактори, що є менш стабільними і можуть змінюватися протягом невеликих проміжків часу, можуть бути пов'язаними з задоволеністю життям та суб'єктивним благополуччям загалом.

Так, Е. Дінер та Ф. Фудзіта (1995) виявили, що цілі, поставлені не відповідно високо для наявних ресурсів та можливостей, знижують рівень суб'єктивного благополуччя. Таким чином, люди з високими прагненнями та низькими поточними результатами можуть бути задоволені, поки вони бачать адекватний прогрес у досягненні своїх цілей. Також слід зазначити, що, згідно до досліджень В. Макінтоша та Л. Мартіна (1992), надмірна орієнтованість на досягнення результату так само негативно пов'язана із суб'єктивним благополуччям.

Е. Дінер і Ф. Фудзіта (1995) також висували ідею, що різні зовнішні ресурси по-різному прогнозують задоволеність життям у різних людей, так як важлива відповідність цих ресурсів цілям людини. Гіпотезу було підтверджено результатами дослідження – виявлено, що ресурси прогнозували суб'єктивне благополуччя сильніше, коли відповідали цілям. Можливо, що більш реалістичне

цілепокладання, таким чином, більше сприятиме задоволеності життям, ніж спонтанне. Також показано, що тільки цілі, відповідні мотивам, підвищують задоволеність життям (Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998).

Тобто, здатність індивіда ставити цілі відповідно до власних ресурсів і ресурсів середовища є важливим чинником її задоволеності життям. У сучасних дослідженнях психологічний капітал розглядають як самостійний і значущий чинник, що пояснює варіативність когнітивної оцінки життя та суб'єктивного благополуччя поза межами класичної моделі згори вниз «особистість - оцінки сфер - задоволеність життям». Психологічний капітал включає такі компоненти, як самоефективність, надія, оптимізм та резильєнтність, які взаємопов'язані та можуть функціонувати як когнітивно-афективні ресурси для регуляції життєвих викликів. Емпіричні дані свідчать, що ці ресурси прямо корелюють із задоволеністю життям та афективним балансом, а також опосередковують вплив зовнішніх факторів та особистісних рис на глобальні оцінки життя. Так, Ф. Лютенс та ін. (2007) показали, що психологічний капітал позитивно прогнозує як задоволеність життям, так і загальний рівень суб'єктивного благополуччя, перевищуючи внесок рис Великої п'ятірки. Avey і ін. (2010) продемонстрували, що навіть після контролю за демографічними змінними, співробітники з вищим психологічним капіталом відчували значно більшу задоволеність життям і позитивний афективний стан. Таким чином, сучасні дослідження дозволяють припустити, що оцінка сфер життя людиною формується не лише під впливом особистісних рис, а й значною мірою залежить від наявних внутрішніх ресурсів, які модулюють її сприйняття власних досягнень і життєвих обставин, надаючи гнучкість у регуляції емоцій та підтримуючи адаптивний рівень суб'єктивного благополуччя і задоволеності життям.

Існують також дослідження, що підтверджують роль психологічного капіталу і ресурсності особистості як буферу впливу високих вимог і вигорання. Gebregergis et al. (2024) продемонстрували, що психологічний капітал прямо пов'язаний з нижчим академічним вигоранням через підвищену залученість до навчання. До того ж у медичних студентів показано, що психологічний капітал

позитивно корелює з життєвою задоволеністю і опосередковує зв'язок між психологічним благополуччям і задоволеністю життям (Abo Shereda et al., 2025). Загалом це означає: психологічний капітал сприяє кращій адаптації до вимог і підвищенню задоволеності життям.

Таким чином, сучасні дослідження (як міжнародні, так і українські) показують: навчальні та інші вимоги підвищують вигорання і знижують життєву задоволеність студентів, при цьому вигорання часто виступає медіатором цього зв'язку (Bakker & Mostert, 2024; Xia et al., 2025). Натомість психологічні ресурси студентів можуть пом'якшувати цей негативний ефект – зменшувати вигорання і сприяти кращому психічному стану. Високий психологічний капітал корелює з більшою залученістю та щастям студентів і помітно знижує ризик вигорання під час навантажень.

Висновки до розділу 1

1. Вимоги і ресурси навчання роблять вагомий внесок у регуляцію стресу, емоційне вигорання та суб'єктивне благополуччя студентів. Згідно до транзакційної теорії стресу Лазаруса-Фолкман, саме взаємодія між людиною і середовищем – суб'єктивна оцінка ситуацій і копінгові стратегії, до яких вдається людина – визначають стрес. Ця теорія, таким чином, фокусується на суб'єктивних чинниках розвитку та подолання стресу, на відміну від теорії збереження ресурсів С. Гобфола, що розглядає стрес з точки зору об'єктивних факторів – початкового рівня ресурсів та процесу подальшого їхнього накопичення чи, навпаки, втрати. Таким чином, у подальшому дослідженні ми розглядатимемо стрес як результат взаємодії суб'єктивних і об'єктивних факторів – як умов середовища, так і ресурсності самої особистості.

Модель вимог і ресурсів, початково розроблена у рамках організаційної психології, об'єднує суб'єктивні і об'єктивні фактори, ґрунтуючись на обох теоріях. Вона розглядає взаємодію між зовнішніми (характеристики середовища, у якому здійснюється діяльність), внутрішніми (стани, властивості, риси, особистісні ресурси тощо) чинниками і їхніми наслідками (вигорання, результативність роботи, задоволеність життям тощо). Порівнюючи навчальне середовище з

робочим дослідники приходять до висновку, що вимоги, які стоять перед студентами, аналогічні робочим. Таким чином, ми можемо припустити, що модель вимог і ресурсів може використовуватися і для вивчення впливу середовища на студентів, а також взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників у впливі на їхні стани, процеси і поведінку.

Отже, вимоги освітнього середовища виступають критично важливим фактором у формуванні як ресурсності студентів, так і їхніх суб'єктивних оцінок власного функціонування та добробуту. Саме баланс між інтенсивністю вимог та доступністю ресурсів визначає, чи будуть ці вимоги сприйматися як можливість зростання чи як загроза, що виснажує.

2. Ресурси особистості та середовища можна розглядати як багатовимірну систему опор, що включає зовнішні та внутрішні складові й забезпечує адаптацію людини до стресових ситуацій. У межах моделей вимог і ресурсів вони виступають як чинники, що зменшують навантаження, підтримують цілісність та сприяють збереженню психологічної рівноваги. У той час як ресурси можуть бути пов'язані як із середовищем, так і з особистістю, ресурсність відображає індивідуальну здатність людини використовувати та оновлювати ці опори у складних умовах. Згідно з теорією Ф. Лютенса, психологічний капітал є показником інтегрального ресурсу індивіда, що відображає його позитивний психологічний розвиток. Цей стан інтегрує такі характеристики: самоефективність (впевненість у власних силах при подоланні викликів), оптимізм (позитивний погляд на перспективи діяльності), надію (цілеспрямованість та стратегічне планування) та резильєнтність (психологічну стійкість до стресових факторів і вміння трансформувати труднощі на досвід розвитку). Дана модель охоплює не лише мотиваційні аспекти, а й когнітивні механізми, які дозволяють суб'єкту успішно адаптуватися та ефективно діяти в нестабільних умовах. Узагальнення теоретичних положень та емпіричних даних дозволяє розглядати психологічний капітал як ключовий інтегральний ресурс особистості, що одночасно поєднує в собі особистісні риси типу, близького до стану, і відображає здатність студентів підтримувати внутрішню рівновагу за умов підвищених вимог навчального середовища. На відміну від стабільних рис,

компоненти психологічного капіталу демонструють змінюваність, що узгоджується з позицією Ф. Лютенса щодо належності психологічного капіталу до позитивних психічних станів, які можуть розвиватися впродовж коротких проміжків часу. Дані емпіричних підтверджують, що психічний капітал є ключовим ресурсом молоді, який не тільки підвищує успішність та залученість, але й покращує суб'єктивне благополуччя та знижує ризик вигорання. Таким чином, психологічний капітал може розглядатися як механізм перетворення можливостей навчального середовища на особистісні ресурси та як буфер негативного впливу високих вимог на студентів.

З огляду на близькість психологічного капіталу до стану і його доведені зв'язки з вигоранням, суб'єктивним благополуччям, успішністю та іншими важливими показниками, існує можливість розвитку психологічного капіталу за допомогою короткотривалих і середньотривалих інтервенцій, яка також була підтверджена зарубіжними дослідженнями. Проте українських досліджень короткотривалих інтервенцій з розвитку психологічного капіталу на даний момент не існує.

3. Високі вимоги, такі як незрозумілість вимог, завищені очікування, висока інтенсивність навчання тощо, особливо в умовах воєнного часу, згідно вітчизняних і зарубіжних досліджень, сприяють виснаженню внутрішніх ресурсів, що проявляється у зростанні рівня емоційного вигорання – емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень. Дисбаланс між вимогами та ресурсністю середовища лежить в основі формування вигорання, тоді як індивідуальна інтерпретація подій і власної компетентності визначає, як саме студент переживає ці навантаження. Вигорання, у свою чергу, здатне послаблювати академічну успішність та загальне благополуччя, що підкреслює важливість своєчасного виявлення ризиків та підтримки студентів у процесі навчання. Також це підкреслює роль психологічного капіталу, що, згідно з результатами розглянутих нами досліджень, негативно пов'язаний з вигоранням і може пом'якшувати його вплив, або ж пом'якшувати вплив високих вимог навчання на рівень вигорання студентів.

4. Задоволеність життям розглядається як когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя, що визначається як усвідомлена оцінка того, наскільки умови власного життя відповідають цінностям, потребам та очікуванням особи. Отже, задоволеність життям формується під впливом багатьох рівнів чинників - від стабільних диспозиційних характеристик і генетично зумовлених тенденцій до реакцій, до суб'єктивних оцінок окремих життєвих сфер і особливостей середовища, в якому людина перебуває. Хоча особистісні риси задають базові патерни емоційного реагування, сучасні емпіричні дані свідчать, що саме контекстуальні умови та їхня суб'єктивна інтерпретація визначають значну частину варіативності задоволеності життям. Серед студентів одним із центральних таких чинників виступають навчальні вимоги, які часто пов'язані з високим рівнем стресу та підвищеною вразливістю до виснаження.

У численних дослідженнях демонструється, що саме навчальні вимоги - великі обсяги завдань, жорсткі критерії оцінювання, часовий тиск, виклики адаптації - безпосередньо знижують життєву задоволеність або опосередковано впливають на неї через вигорання. Вигорання, зокрема емоційне виснаження, згідно результатів багатьох досліджень, грає роль ключового механізму, через який тиск середовища трансформується у погіршення самопочуття: воно підвищує рівень негативного афекту, послаблює залученість та емоційне відновлення, погіршує здатність позитивно інтерпретувати досвід. Таким чином, у межах моделі вимог і ресурсів середовища вигорання закономірно постає як медіатор зв'язку між високими вимогами і зниженням задоволеності життям, що підтверджено у різних країнах і контекстах - як в умовах повсякденного академічного навантаження, так і в умовах війни чи інших зовнішніх стресорів.

Водночас у дослідженнях простежується й інший важливий механізм - роль внутрішніх ресурсів, здатних зменшувати негативний вплив вимог. Психологічний капітал, що включає самоефективність, надію, оптимізм і резильєнтність, послідовно виявляється значущим захисним фактором, який підтримує суб'єктивну життєву задоволеність навіть за умов підвищеного стресу. Він не тільки безпосередньо пов'язаний із вищим рівнем суб'єктивного благополуччя, але

й опосередковує або пом'якшує вплив зовнішніх обставин, сприяє адаптивному регулюванню емоційних станів і допомагає утримувати когнітивні оцінки життя на більш стабільному рівні. У вибірках студентів психологічний капітал неодноразово поставав як чинник, що знижує рівень вигорання та підтримує залученість - а отже, виконує буферну функцію в моделі взаємодії «вимоги - вигорання - задоволеність життям».

У підсумку, сучасні дані дозволяють розглядати задоволеність життям студентів як результат взаємодії трьох ключових компонентів: 1) інтенсивності й характеру навчальних вимог, які можуть знижувати задоволеність життям; 2) рівня вигорання, що опосередковує цей вплив; та 3) наявності або недостатності внутрішніх психологічних ресурсів, які здатні згладжувати наслідки навантаження і підтримувати адаптацію. Саме тому дослідження ролі психологічного капіталу та інших особистісних ресурсів є перспективним напрямком, що дозволяє окреслити потенційні точки впливу на підвищення життєвої задоволеності студентів у реальних умовах високих вимог та нестабільності середовища. Залежно від характеру взаємодії з вимогами середовища, психологічний капітал може як опосередковувати їхній вплив на емоційне вигорання студентів, так і обумовлювати силу цього впливу, виступаючи буферним чинником. Це зумовлює доцільність емпіричної перевірки альтернативних моделей ролі психологічного капіталу в структурі взаємозв'язків між вимогами освітнього середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям.

Таким чином, в якості гіпотетичної моделі нашого дослідження ми пропонуємо розглядати: 1) вимоги навчального середовища, як незалежну змінну; 2) задоволеність життям, як залежну змінну; 3) емоційне вигорання, як медіатор зв'язку між вимогами і задоволеністю життям; 4) психологічний капітал, як модератор зв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям або, в якості альтернативної моделі, зв'язку між вигоранням і задоволеністю життям.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичні та емпіричні дослідження вказують на зв'язок між вимогами освітнього середовища, психологічним капіталом, емоційним вигоранням та задоволеністю життям. Вимоги навчального середовища впливають на вигорання та задоволеність життям у студентів. Однак постають проблеми:

- 1) пояснення механізмів і умов цього зв'язку;
- 2) регуляції рівня емоційного вигорання та задоволеності життям студентів за допомогою практичних і низькозатратних методів;
- 3) емпіричної перевірки моделі вимог та ресурсів навчального середовища на українській вибірці студентів;
- 4) емпіричної перевірки ролі психологічного капіталу як медіатора та/або модератора зв'язку між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям на українській вибірці студентів.

2.1. Мета та завдання дослідження

Таким чином, **метою** нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ролі психологічного капіталу як медіатора і модератора у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити огляд літератури та уточнити зміст і співвідношення ключових понять дослідження
2. Створити психометрично обґрунтований україномовний опитувальник вимог освітнього середовища. Адаптувати Шкалу психологічного капіталу українською мовою та вивчити її психометричні властивості.
3. Дослідити особливості психологічного капіталу, задоволеності життям, емоційного вигорання у осіб, що отримують вищу освіту та роль психологічного капіталу як медіатора зв'язку між вимогами навчального середовища та вигоранням у студентів.

4. Дослідити роль психологічного капіталу як медіатора зв'язку між вимогами навчального середовища та вигоранням у студентів.

5. Побудувати, обґрунтувати та протестувати модераторно-медіаторну модель психологічного капіталу як буфера між емоційним вигоранням та задоволеністю життям у студентів, де вигорання є медіатором зв'язку між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям.

6. Побудувати, обґрунтувати та протестувати модераторно-медіаторну модель психологічного капіталу як буфера між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням у студентів, де вигорання є медіатором зв'язку між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям.

7. Створити програму розвитку психологічного капіталу у осіб, що здобувають вищу освіту, дослідити її ефект.

Гіпотези дослідження:

Г1.1. Існує негативний взаємозв'язок між вимогами навчального середовища та рівнем задоволеності життям, і позитивний – з рівнем емоційного вигорання студентів. Нульова гіпотеза (про те, що зв'язку не існує) відхиляється при $p < 0,05$.

Г1.2. Існує позитивний взаємозв'язок між психологічним капіталом (самоефективністю, надією, оптимізмом та резильєнтністю) особистості та рівнем задоволеності життям, і негативний – з рівнем емоційного вигорання студентів. Нульова гіпотеза відхиляється при $p < 0,05$.

Г1.3. Взаємозв'язок між вимогами освітнього середовища та рівнем емоційного вигорання студентів опосередковується психологічним капіталом. Нульова гіпотеза відхиляється при $p < 0,05$.

Г1.4. Емоційне вигорання опосередковує зв'язок між вимогами освітнього середовища та задоволеністю життям студентів.

Г1.5. Психологічний капітал є модератором зв'язку між емоційним вигоранням та задоволеністю життям студентів, обумовлюючи силу та/або напрям цього зв'язку. З підвищенням рівня психологічного капіталу негативний зв'язок між емоційним вигоранням і задоволеністю життям послаблюється.

Г1.6. Психологічний капітал є модератором взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та рівнем емоційного вигорання студентів. З підвищенням рівня психологічного капіталу позитивний зв'язок між вимогами навчання і емоційним вигоранням послаблюється.

Г1.7а. Зв'язок між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям студентів реалізується через емоційне вигорання та має умовний характер залежно від рівня психологічного капіталу, який модерує взаємозв'язок між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням.

Г1.7б. Зв'язок між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям студентів реалізується через емоційне вигорання та має умовний характер залежно від рівня психологічного капіталу, який модерує взаємозв'язок між емоційним вигоранням та задоволеністю життям. Наочно гіпотетичну модель представлено на малюнку 2.1.

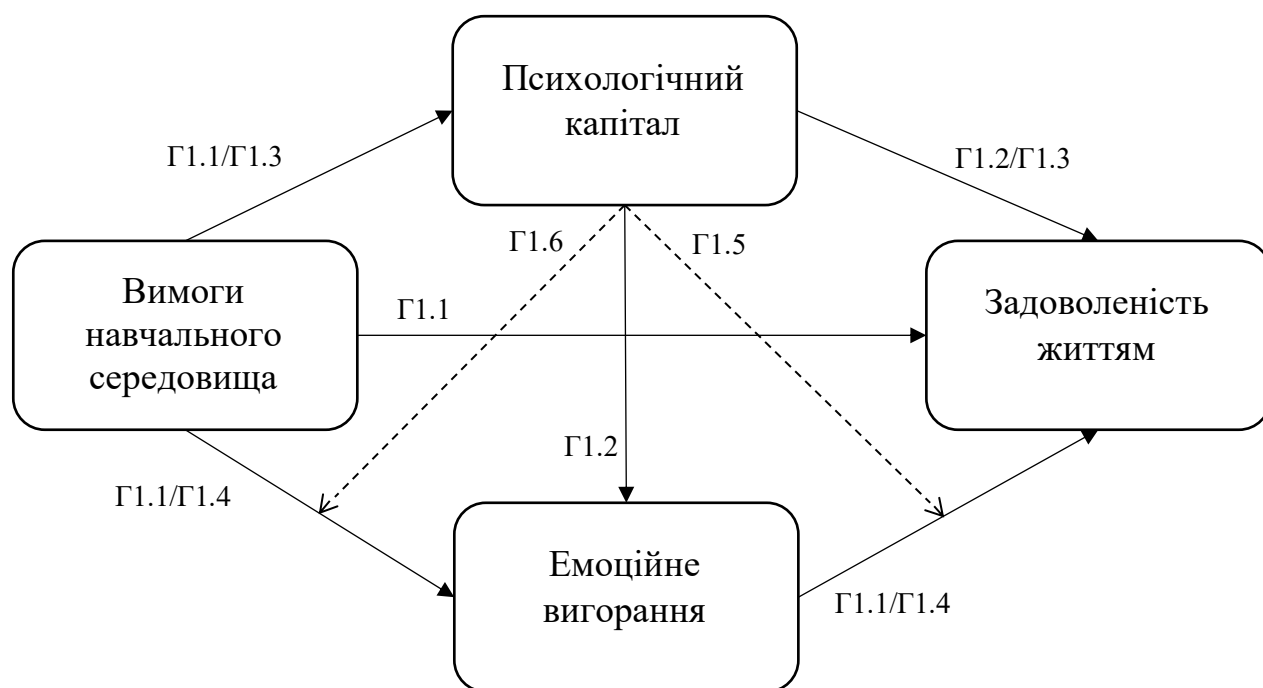


Рис. 2.1. Гіпотетична модель дослідження

Примітка: — (суцільна) - структурний шлях, - - - - (пунктирна) - умовний (модераційний) шлях

Г2.1. Рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде підвищений після короткострокової інтервенції формування психологічного капіталу.

Г2.2. Через місяць після інтервенції рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде вищим за першопочатковий.

Г2.3. Через місяць після інтервенції рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде вищим, ніж контрольної.

У межах дослідження передбачається перевірка як окремих медіаційних і модераційних ефектів, так і комбінованих моделей умовного опосередкування, що дозволяє комплексно проаналізувати роль психологічного капіталу у структурі взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів.

2.2. Характеристика вибірки

На першому етапі для оцінки психометричних характеристик створеного Опитувальника вимог освітнього середовища вибірка досліджуваних складалася із 283 студентів вищих навчальних закладів України. Кількісне співвідношення – 61,0% жінок, 39,0% чоловіків; $M_{age} = 20$, $SD = 1,5$.

Учасникам було роз'яснено суть дослідження, запропоновано прочитати і прийняти інформовану згоду, а також надіслано посилання на Google Forms з психодіагностичним матеріалом.

На другому етапі тестування гіпотез 1.1-1.7 у дослідженні взяли участь 213 осіб, з них 33 (17,8%) чоловіки і 189 (82,2%) жінок віком від 17 до 47 років ($M=22$; $SD=6,7$). Заповнення методик відбувалось онлайн за допомогою сервісу Google Forms. Більш детальну характеристику вибірки дослідження за статтю, ріком навчання і галуззю знань подано в таблиці 2.1.

На третьому етапі тестування гіпотез 2.1-2.3 у дослідженні взяли участь 22 особи (жінки), віком від 18 до 30 років ($M=22$; $SD=6,03$). Заповнення анкети відбувалось онлайн за допомогою сервісу Google Forms.

2.3. Характеристика методів дослідження

2.3.1. Психодіагностичні методи та їх психометричні властивості

1. Психологічний капітал. Для вимірювання психологічного капіталу нами було адаптовано Шкалу психологічного капіталу-12. Опитувальник вимірює 4 показники особистісних ресурсів – самоефективність, надія, оптимізм,

резильєнтність. Оцінюється за шкалою від 0 (категорично не згоден) до 6 (абсолютно згодний). Кожній шкалі відповідає по три питання, загальний рівень психологічного капіталу підраховується через утворення суми балів за всіма шкалами.

Надійність опитувальника є достатньо високою - α Кронбаха для всіх шкал перевищує 0,7.

2. Емоційне вигорання. Рівень вигорання діагностувався за допомогою україномовної версії Опитувальника емоційного вигорання Маслач для студентів (MBI-SS).

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки тестування гіпотез 1.1-1.7

	Кількість	Відсоток, %
Стать		
чоловіки	38	17,8
жінки	185	82,2
Рік навчання		
1	8	3,8
2	89	41,8
3	10	4,7
4	94	44,1
5	12	5,6
Галузь знань		
Інженерія, виробництво та будівництво	9	4,2
Бізнес, адміністрування та право	2	1
Освіта	26	12
Природничі науки, математика та статистика	6	2,8
Соціальні науки, журналістика та інформація	170	80

Опитувальник містить три шкали:

- 1) Емоційне виснаження - 5 пунктів, що відображають відчуття емоційної та фізичної втоми, пов'язаної з навчанням.
- 2) Цинізм - 4 пункти, які характеризують відсторонене, негативне або байдуже ставлення до навчальної діяльності.
- 3) Навчальна ефективність - 6 пунктів, що відображають суб'єктивне відчуття компетентності, успішності та продуктивності у навчанні.

Даний опитувальник складається з 15 пунктів, що оцінюються за шкалою від 0 (ніколи або жодного разу) до 6 (постійно або кожного дня). Згідно результатів даного дослідження, надійність опитувальника є високою - α Кронбаха та ω МакДональда для всіх шкал перевищує 0,8.

3. Задоволеність життям. Для вимірювання задоволеності життям використовувалась Шкала задоволеності життям Е. Дінера (Стадник & Мельник, 2023). Опитувальник складається з 5 тверджень, які оцінюються респондентами за 7-бальною шкалою Лайкерта. Сумарний показник може варіювати від 5 до 35 балів, де вищі значення відповідають більш високому рівню задоволеності життям. Надійність опитувальника є прийнятною: коефіцієнти α Кронбаха та ω МакДональда перевищують 0,75.

4. Вимоги навчального середовища. Оскільки не існує україномовного опитувальника для вимірювання рівня вимог навчального середовища, нами був створений опитувальник для використання у нашому дослідженні. Процедура його створення, а також психометричні властивості описані у розділі 3.

2.3.2. Математико-статистичні методи

1. Із метою характеристики вибірки розраховувалась описова статистика (середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес).

2. Перевірка нормальності розподілу змінних здійснювалася за допомогою тесту Шапіро–Уїлка та аналізу показників асиметрії й гістограм розподілу. З огляду на достатній обсяг вибірки та робастність параметричних методів до помірних відхилень від нормальності, для подальшого аналізу даних були застосовані параметричні статистичні методи.

3. З огляду на достатній розмір вибірки та помірність відхилень розподілу даних від нормального використовувався тест кореляції Пірсона.

4. Для оцінки психометричних властивостей Опитувальника вимог освітнього середовища застосовувалися методи конфірматорного факторного аналізу та аналізу вимірювальної інваріантності. Статистичні аналізи виконувалися в середовищі R з використанням пакета lavaan (Rosseel, 2012) та допоміжних пакетів для роботи з психометричними моделями (Бао, 2023). Оцінка надійності та валідності шкал здійснювалася з використанням сучасних підходів психометричного аналізу. Детальний опис аналітичних процедур, критеріїв відповідності моделей і результатів аналізів подано в розділі 3.

5. Для оцінки психометричних властивостей шкали психологічного капіталу (PsyCap-S) застосовувалися методи конфірматорного факторного аналізу та аналізу вимірювальної інваріантності. Статистичні аналізи виконувалися в середовищі R з використанням пакета lavaan (Rosseel, 2012) та допоміжних пакетів для психометричного аналізу (Бао, 2023). Оцінка надійності та валідності шкали здійснювалася з використанням сучасних психометричних підходів. Детальний опис процедур аналізу, критеріїв відповідності моделей і результатів наведено в розділі 4.

6. Медіаторний та модераторний аналізи для тестування гіпотетичної моделі здійснювався в статистичному програмному середовищі R. Їх було обрано для дослідження структури і характеру зв'язку між вимогами освітнього середовища, емоційним вигоранням, психологічним капіталом і задоволеністю життям.

Медіація визначається як статистична модель, у межах якої вплив незалежної змінної (X) на залежну змінну (Y) передається через третю змінну - медіатор (M). Відповідно до класичного визначення, медіатор – це змінна, що пояснює зв'язок між незалежною та залежною змінними (Baron & Kenny, 1986, с. 1173). У сучасному статистичному підході медіація інтерпретується як процес, у якому змінна опосередковує зв'язок між предиктором і залежною змінною (MacKinnon, 2008, с. 8).

Модерація визначається як ситуація, у якій сила або напрям зв'язку між предиктором і залежною змінною залежить від рівня третьої змінної. Згідно з Baron & Kenny (1986), модератор – це змінна, що впливає на напрям та/або силу зв'язку між залежною і незалежною змінними (с. 1174).

Для перевірки гіпотез 1.3-1.7б було використано моделі, що поєднують медіацію та модерацію. Зокрема:

- Модель 2 дослідження, у межах якої модератор впливає на шлях між медіатором і залежною змінною ($M \rightarrow Y$). У даному дослідженні це означає, що психологічний капітал модерує зв'язок між емоційним вигоранням і задоволеністю життям.
- Модель 3 дослідження, у якій модератор впливає на шлях між незалежною змінною і медіатором ($X \rightarrow M$). У межах дослідження це означає, що психологічний капітал модерує зв'язок між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням (Hayes, 2018).

Таким чином, застосування моделей 2 і 3 дозволило перевірити різні варіанти умовної медіації та визначити, на якому саме етапі - формування вигорання чи трансформації його у зниження задоволеності життям - психологічний капітал відіграє більш значущу роль.

7. Для перевірки ефекту тренінгової інтервенції в експериментальній групі було проведено однофакторний дисперсійний аналіз з повторними вимірами (repeated measures ANOVA), що дозволив оцінити вплив фактора часу (три заміри: до інтервенції, одразу після неї, та через місяць). Додатково виконано пост хок аналіз з корекцією Холма для виявлення парних відмінностей між часовими точками.

Для оцінки змін у контрольній групі також застосовано однофакторний дисперсійний аналіз з повторними вимірами, але лише для двох часових точок (до та через місяць). Це дозволило відокремити ефект, пов'язаний з природним плином часу або іншими зовнішніми факторами.

Окрім внутрішньогрупового аналізу, з метою перевірки гіпотез про відмінності між експериментальною та контрольною групами, було проведено

міжгруповий однофакторний дисперсійний аналіз (one-way ANOVA) на кожному часовому зрізі окремо: до інтервенції та через місяць після неї. Для перевірки припущення про гомогенність дисперсій було використано тест Левена для кожного рівня фактора часу окремо. У всіх випадках статистично значущих відхилень не виявлено, що дозволяє використовувати дисперсійний аналіз без коригувань.

Як критерії ефекту використовувалися F-статистика, рівень значущості (p) та оцінка часткового розміру ефекту (η^2). Усі розрахунки здійснювалися з використанням стандартного пакету статистичної обробки даних (Jasp версії 0.18.1).

2.4. Етапи дослідження

На першому етапі було проведено аналіз літератури з теми дисертації і побудовано гіпотетичну модель дослідження.

На другому етапі ми створили і дослідили психометричні властивості Опитувальника вимог освітнього середовища, а також адаптували і дослідили психометричні властивості Шкали психологічного капіталу-12.

Третій етап передбачав проведення основної частини дослідження. Було підраховано описову статистику, здійснено перевірку на нормальність розподілу.

На четвертому етапі дослідження нами було розроблено інтервенцію з розвитку психологічного капіталу та проведено експериментальну перевірку її ефекту. Перед початком дослідження всі його учасники були ознайомлені з метою дослідження. Учасники були розподілені на дві групи – експериментальну та контрольну. Експериментальна група отримала анкету для вимірювання психологічного капіталу та збору соціально-демографічних даних (Час 1). На наступний день всі учасники експериментальної групи пройшли тренінг психологічного капіталу, після чого знову заповнили анкету для вимірювання психологічного капіталу (Час 2). Третій раз вимірювання відбувалося через місяць після тренінгу (Час 3). Контрольна група отримала анкету перед проведенням тренінгу (Час 1), а також через місяць (Час 3). Через складнощі зі збором даних онлайн учасники контрольної групи не заповнювали анкету одразу після тренінгу

(Час 2). Послідовність дій даного етапу викладено на рисунку 2.2. Перший блок питань стосувався соціально-демографічних характеристик вибірки (стать, ВНЗ, факультет, рік навчання) та інформованої згоди. Другий блок містив опитувальник психологічного капіталу.

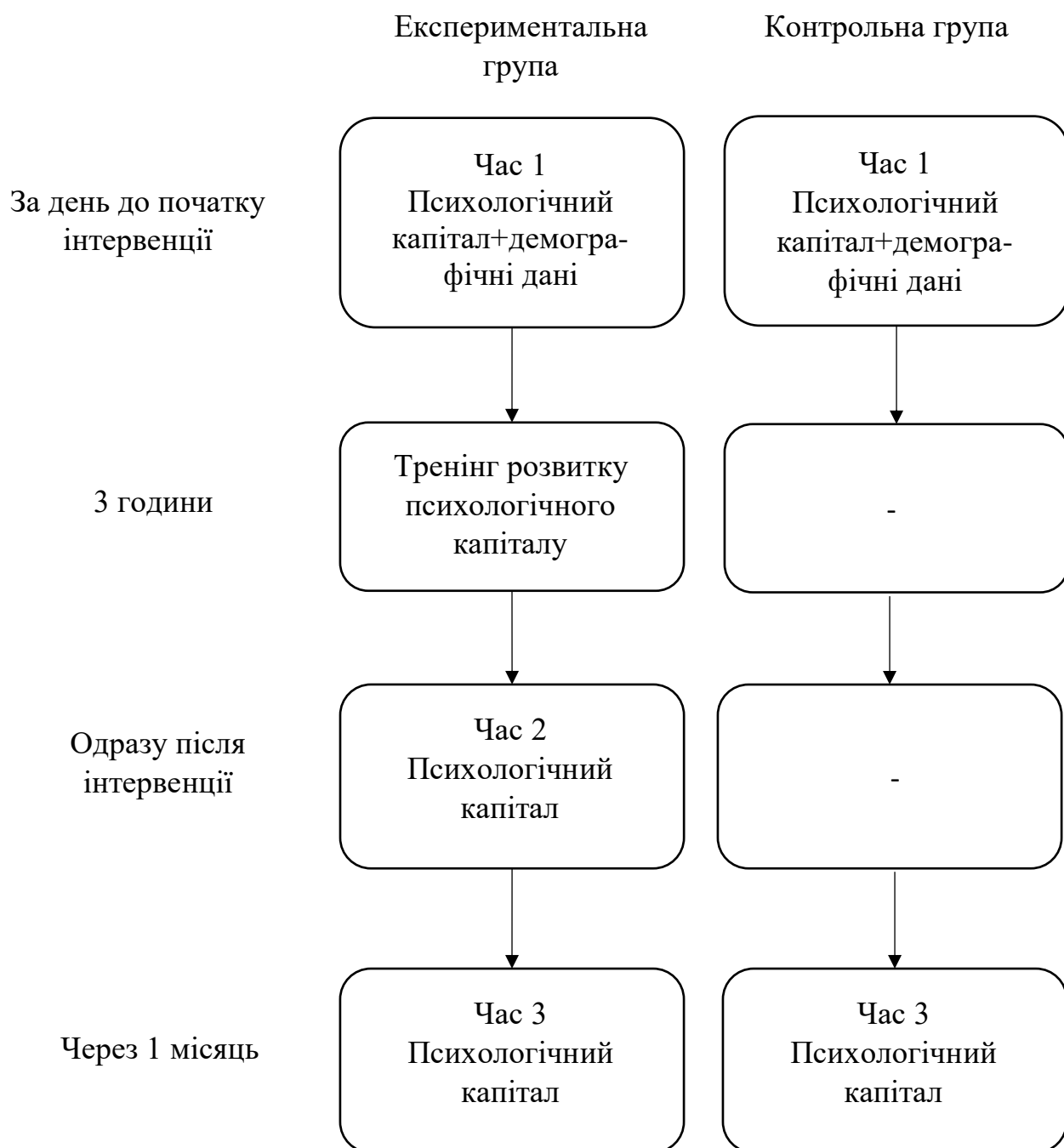


Рис. 2.2. Дизайн експериментального етапу дослідження

Тренінг розвитку психологічного капіталу було розроблено на основі моделі психологічної інтервенції Ф. Лютенса та колег (Luthans et al., 2006; Luthans et al.,

2008). Тренінг тривав 3,5 години та був спрямований на розвиток чотирьох ключових компонентів психологічного капіталу — надії, самоефективності, резильєнтності та оптимізму - серед студентів університету. Усі матеріали й вправи були адаптовані до академічного контексту з використанням когнітивно-поведінкових і рефлексивних технік, а також технік позитивної психології.

Під час тренінгу учасники ознайомилися з теоретичними засадами поняття психологічного капіталу, а також із його відмінністю від людського й соціального капіталу. Практична частина включала візуалізацію майбутнього, постановку цілей за SMART-критеріями, визначення особистих та зовнішніх ресурсів, а також роботу з прийняттям і самопрощенням. Частина роботи проходила в малих групах, де учасники мали змогу ділитися особистими труднощами та шукати ресурсні способи їх подолання.

Інтервенція поєднувала такі техніки, як візуалізація, когнітивне переосмислення та побудову альтернативних шляхів досягнення мети, що відповідає практикам розвитку психологічного капіталу, описаним в літературі (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Хоча в межах дослідження не передбачалися подальші сесії чи домашні завдання, учасники отримали набір інструментів для самостійного використання після тренінгу з метою перенесення набутих навичок у повсякденне навчальне життя.

Висновки до розділу 2

У розділі обґрунтовано логіку, структуру та методичне забезпечення емпіричного дослідження ролі психологічного капіталу у системі взаємозв'язків між вимогами освітнього середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів.

1. Дослідження спрямоване на комплексну перевірку теоретичної моделі вимог і ресурсів у навчальному контексті, зокрема на з'ясування ролі психологічного капіталу як механізму (медіація) та умови (модерація) зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням і задоволеністю життям, а також на експериментальну перевірку можливості розвитку психологічного капіталу як ресурсу регуляції цих процесів.

2. Дослідження було реалізоване у кілька послідовних етапів. Перший етап передбачав теоретичний аналіз проблеми та побудову гіпотетичної моделі. На другому етапі здійснено розробку та психометричну перевірку авторського Опитувальника вимог освітнього середовища, а також україномовної адаптації шкали психологічного капіталу. Третій етап був спрямований на тестування системи гіпотез щодо кореляційних, медіаційних та модераційних зв'язків між змінними у вибірці студентів. Четвертий етап включав розробку та експериментальну перевірку короткострокової інтервенції розвитку психологічного капіталу з використанням експериментального дизайну з повторними вимірами.

3. Було охоплено декілька вибірок студентів закладів вищої освіти України: окрему вибірку для психометричної апробації інструментарію, вибірку для перевірки гіпотетичних моделей та експериментальну і контрольну групи для оцінки ефекту інтервенції. Збір даних здійснювався онлайн із дотриманням принципів інформованої згоди.

4. Методичний інструментарій включав стандартизовані психодіагностичні методики для вимірювання, емоційного вигорання та задоволеності життям, а також авторський опитувальник вимог освітнього середовища і адаптовану україномовну версію Шкали психологічного капіталу-12. Для обробки даних застосовано сучасні психометричні підходи (конфірматорний факторний аналіз, аналіз вимірювальної інваріантності, оцінка надійності), параметричні методи кореляційного аналізу, медіаторний і модераторний аналіз, а також однофакторний дисперсійний аналіз із повторними вимірами і міжгруповий однофакторний дисперсійний аналіз для оцінки ефекту інтервенції.

Таким чином, організація дослідження забезпечує логічну послідовність перевірки теоретичних положень – від психометричного обґрунтування інструментарію до тестування статистичних моделей і експериментальної перевірки практичної інтервенції – та створює надійну методологічну основу для подальшого аналізу результатів.

РОЗДІЛ 3

СТВОРЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ВИМОГ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА І ОЦІНКА ЙОГО ПСИХОМЕТРИЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ

Модель вимог і ресурсів навчального середовища розглядається як перспективна теоретична рамка для дослідження різних аспектів функціонування студентів. Вона дозволяє аналізувати як негативні психологічні стани та процеси, зокрема емоційне вигорання, стрес, зниження продуктивності чи абсентеїзм, так і позитивні показники, такі як залученість у навчання та задоволеність життям. Отримані у межах такого підходу результати можуть мати важливе прикладне значення для вдосконалення навчального середовища. Водночас наявні опитувальники, що використовуються для вимірювання вимог навчального середовища, суттєво відрізняються за своєю структурою. Крім того, на сьогодні відсутні їхні валідизовані україномовні версії. У зв'язку з цим даний розділ присвячений розробці україномовного Опитувальника вимог освітнього середовища та оцінці його психометричних характеристик.

Опитувальник базується на фундаментальних положеннях моделі вимог-ресурсів (JD-R) та адаптує підходи К. Мокгеле, С. Ротмана (SDRS) і А. Бейкера. Діагностична процедура передбачає використання 5-бальної шкали Лікерта (від «повністю не згоден» до «повністю згоден»). Концептуальна структура опитувальника передбачає три субшкали: Навчальне навантаження («Я відчуваю, що мені дають надто багато завдань»), Ясність вимог («Я точно знаю, в чому полягають мої навчальні обов'язки»), Адекватність вимог («У процесі навчання я отримую ті завдання, з якими здатний успішно впоратися»).

Описові статистики та кореляційні зв'язки між пунктами інструменту наведені в табл. 3.1. Виявлено, що середні значення показників варіювали в межах від 2,78 ($SD = 1,02$) для пункту 9 до 4,08 ($SD = 0,88$) для пункту 8. Розподіл даних відповідає вимогам нормальності: показники асиметрії не перевищували за абсолютною величиною 1,00, а значення ексцесу коливалися в межах від -0,62 до 1,15, що знаходиться в межах прийняттого діапазону (асиметрія < 2 , ексцес < 7).

Аналіз матриці кореляцій свідчить про наявність взаємозв'язків помірної сили між окремими пунктами опитувальника.

Таблиця 3.1

Описова статистика та кореляція між елементами ОВОС (n = 283)

<i>M</i>	2,876	3,823	3,661	3,018	3,392	3,495	3,640	4,078	2,777
<i>SD</i>	0,994	0,925	0,886	1,057	1,061	0,916	1,064	0,880	1,016
<i>Sk</i>	0,403	-0,888	-0,296	0,219	-0,370	-0,305	-0,378	-1,002	0,295
<i>Ku</i>	0,129	0,859	-0,311	-0,530	-0,519	-0,076	-0,617	1,148	-0,478

Кореляції між пунктами

	пункт 1	пункт 4	пункт 7	пункт 2	пункт 5	пункт 8	пункт 3	пункт 6	пункт 9
пункт 1	—								
пункт 4	0,451	—							
пункт 7	0,273	0,441	—						
пункт 2	-0,151	-0,182	-0,148	—					
пункт 5	-0,166	-0,218	-0,226	0,234	—				
пункт 8	-0,127	-0,104	-0,133	0,409	0,313	—			
пункт 3	-0,293	-0,194	-0,239	0,273	0,165	0,134	—		
пункт 6	-0,388	-0,324	-0,260	0,217	0,332	0,119	0,474	—	
пункт 9	-0,192	-0,264	-0,235	0,166	0,180	0,111	0,247	0,332	—

Примітка. *M* = середнє значення, *SD* = стандартне відхилення, *Sk* = асиметрія, *Ku* = ексцес.

Результати аналізу відповідності альтернативних моделей структури опитувальника показано у Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Зведена інформація про індекси відповідності альтернативних моделей структури

Моделі	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA 95% CI	SRMR
Однофакторна	124,634	27	0,000	0,921	0,895	0,113 [0,094-0,134]	0,085
Трифакторна	45,531	24	0,005	0,983	0,974	0,056 [0,030-0,081]	0,054
Ієрархічна	45,531	24	0,005	0,934	0,974	0,056 [0,030-0,081]	0,054

Примітка. *df* = ступені свободи; CFI = індекс порівняльної відповідності; RMSEA = середньоквадратична помилка апроксимації; SRMR = стандартизований середній залишок.

Індекс порівняльної придатності (CFI) для однофакторної і ієрархічної моделі вказує на прийнятну відповідність, а для трифакторної – на відмінну. Індекс

Такера-Льюїса (TLI) вказує на відмінну відповідність для одно- і трифакторної моделей. Індикатор середньоквадратичної помилки апроксимації (RMSEA) показує прийнятність відповідності для ієрархічної і трифакторної моделей. Індекс стандартизованого середньоквадратичного залишку (SRMR) вказує на прийнятність відповідності всіх трьох моделей. З огляду на ці дані трифакторна модель є оптимальною. Результати конфірмаційного факторного аналізу для трифакторної моделі опитувальника показано на рисунку 3.1.

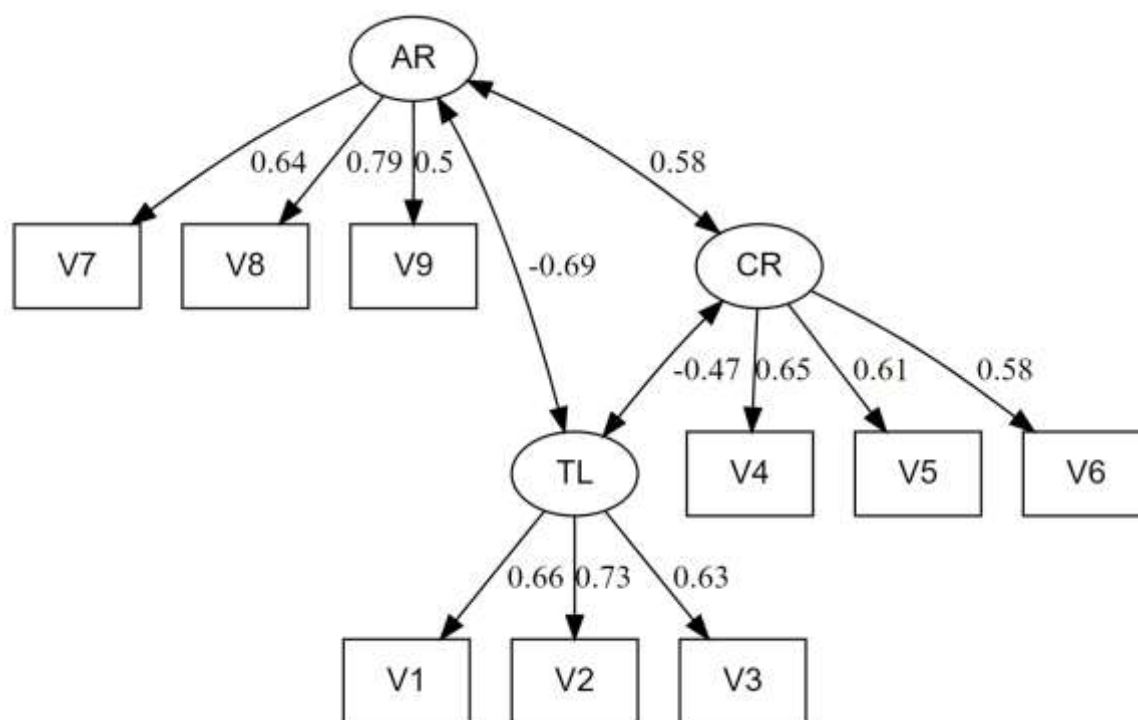


Рис. 3.1. Результати конфірмаційного факторного аналізу для трифакторної моделі опитувальника вимог освітнього середовища

Примітка. TL= Навчальне навантаження, CR = Ясність вимог, AR = Адекватність вимог.

Перевірка інваріантності моделі здійснювалася шляхом поетапного введення додаткових обмежень із подальшою оцінкою їхнього впливу на показники відповідності моделі. На першому етапі обмеження накладалися на факторні навантаження, що дозволяло перевірити метричну інваріантність, після чого до моделі додавалися обмеження на порогові значення пунктів, що відповідало перевірці скалярної інваріантності. Порівняння індексів відповідності моделей із послідовно посиленними обмеженнями показало, що під час аналізу метричної інваріантності не спостерігалася такого зниження жодного з індексів, яке могло б свідчити про її порушення ($\Delta CFI = -0,009$; $\Delta RMSEA < 0,001$; $\Delta SRMR = 0,011$).

Результати моделей інваріантності вимірювань за статтю представлені у табл. 3.3. Як видно, ОВОС має скалярну інваріантність за статтю. Значення $\Delta CFI = -0,013$, $\Delta RMSEA$ та $\Delta SRMR$ - нижче 0,015 та 0,030 відповідно.

Таблиця 3.3

Моделі вимірювання інваріантності шкали вимог освітнього середовища за статтю (референтна група: чоловіки)

Моделі	χ^2	df	p	CFI	RMSEA 95% CI	SRMR	CM	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
Чоловіки (n=110)	47,486	24	0,003	0,925	0,081 [0,054-0,086]	0,052				
Жінки (n=173)	28,386	24	0,244	0,979	0,033 [0,009-0,073]	0,045				
1. Конфігураційна	75,871	48	0,006	0,934	0,064 [0,034-0,090]	0,052				
2. Метрична	85,611	54	0,004	0,925	0,064 [0,037-0,089]	0,063	2 vs 1	-0,009	0,000	0,011
3. Скалярна	97,297	60	0,002	0,912	0,066 [0,041-0,090]	0,068	3 vs 2	-0,013	0,002	0,005

Також було проаналізовано надійність, конвергентну та дискримінаційну валідність опитувальника (Таблиця 3.4).

Психометрична надійність опитувальника була оцінена за допомогою ω МакДональда та коливалась у діапазоні від 0,602 до 0,679. Це свідчить про достатній рівень узгодженості запитань в опитувальнику. Таким чином, є підстави об'єднувати твердження опитувальника у показники навчального навантаження, ясності вимог і адекватності вимог.

Таблиця 3.4

Показники надійності (ω), конвергентної (AVE) та дискримінаційної валідності ОВОС

Шкали	ω [CI 95%]	AVE	1	2	3
1. Навчальне навантаження	0,679 [0,604-0,745]	0,452	—		
2. Ясність вимог	0,602 [0,581-0,675]	0,405	0,458	—	
3. Адекватність вимог	0,634 [0,609-0,710]	0,428	0,725	0,546	—

Що стосується доказів валідності опитувальника, то отримане значення показника AVE в діапазоні від 0,405 (шкала «Ясність вимог») до 0,452 (шкала «Навчальне навантаження»). Це свідчить про конвергентну валідність

опитувальника, оскільки $AVE > 0,4$. Для оцінки дискримінантної валідності нами застосовано метод співвідношення кореляцій гетероознак та моноознак (НТМТ). Оскільки отримані показники НТМТ не перевищують граничне значення 0,85, це підтверджує належну дискримінантну валідність конструкту.

За результатами конфірматорного факторного аналізу отримано задовільні індекси відповідності для трифакторної структури, що обґрунтовує коректність обраної моделі опитувальника. Це узгоджується з результатами досліджень альтернативних моделей, які також не передбачають ієрархічної структури. Показники внутрішньої узгодженості опитувальника виявилися прийнятними та перебували в діапазоні від 0,602 для шкали «Ясність вимог» до 0,679 для шкали «Навчальне навантаження». Отримані значення надійності не демонструють суттєвих відмінностей порівняно з показниками, представленими в іншомовних опитувальниках і анкетах, розроблених у межах дослідження вимог навчального середовища, де коефіцієнти узгодженості зазвичай становлять близько 0,70 (Lesener et al., 2020; Salmela-Aro et al., 2022; Mokgele, Rothmann, 2014; van Zyl et al., 2024). Водночас отримані результати узгоджуються з даними досліджень, присвячених моделі вимог і ресурсів роботи, у яких коефіцієнти внутрішньої узгодженості коливаються в більш широкому діапазоні – від 0,56 до 0,95 (Lequeurre et al., 2013; Popov et al., 2024). Конвергентна та дискримінантна валідність опитувальника також продемонстрували достатній рівень і є співставними з показниками, отриманими для іншомовних інструментів.

Отримані результати дають підстави об'єднувати твердження опитувальника у три визначені шкали, що робить інструмент зручним і економним у використанні. Запропонований опитувальник дозволяє оцінювати рівень трьох основних вимог навчання, використовуючи лише дев'ять пунктів. Така структура вигідно відрізняє його від більшості аналогів, які зазвичай містять більшу кількість тверджень.

Крім того, у дослідженні було встановлено вимірювальну інваріантність опитувальника вимог освітнього середовища за статтю. Це свідчить про те, що чоловіки та жінки інтерпретують пункти інструменту подібним чином, що дозволяє коректно використовувати його для порівняння результатів між цими групами.

Водночас доцільно звернути увагу на певні обмеження проведеного дослідження. По-перше, формування вибірки здійснювалося за принципом зручності, унаслідок чого серед учасників переважали жінки, що може певною мірою обмежувати можливість узагальнення отриманих результатів на ширшу популяцію студентів. По-друге, результати опитування можуть зазнавати впливу систематичних похибок вимірювання, оскільки дані були отримані за допомогою методів самооцінювання.

Попри зазначені обмеження, проведене дослідження робить вагомий внесок у розвиток як українських, так і міжнародних досліджень освітнього середовища. Зокрема, воно пропонує дослідникам психометрично обґрунтований інструмент для оцінювання вимог освітнього середовища в новому культурному контексті, зокрема на вибірці українських студентів. Розроблений опитувальник дає можливість операціоналізувати конструкт вимог освітнього середовища, що відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень цього феномену та його впливу на студентів.

Висновки до розділу 3

У межах виконаного дослідження розроблено та психометрично обґрунтовано Опитувальник вимог освітнього середовища (ОВОС). Інструмент має трифакторну структуру, демонструє належні показники надійності, конвергентної та дискримінантної валідності, а також підтверджену вимірювальну інваріантність, що уможливлює його коректне застосування для гетерогенних вибірок за ознакою статі. Реалізація цієї методики дозволяє поширити можливості застосування моделі вимог і ресурсів на академічний контекст. Це створює методологічну базу для комплексної діагностики чинників, що детермінують виникнення академічного вигорання та стресу, а також факторів, які сприяють зміцненню залученості й академічного благополуччя. Отримані результати відкривають можливості для розробки ефективних програм психологічної підтримки студентів, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу та покращення психофізіологічного стану здобувачів освіти.

Основні положення цього розділу викладені в публікаціях автора: Олефір & Котенко, 2025.

РОЗДІЛ 4

АДАПТАЦІЯ ШКАЛИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ-12 І ОЦІНКА ЇЇ ПСИХОМЕТРИЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ

У зарубіжних дослідженнях для оцінки психологічного капіталу широко використовується опитувальник Psychological Capital Questionnaire (PCQ), зокрема його скорочена версія з 12 пунктів (PCQ-12), яка демонструє задовільні психометричні характеристики в різних культурних і контекстуальних вибірках (Luthans et al., 2007). Проте на момент проведення дослідження в Україні була відсутня адаптована та валідизована версія шкали психологічного капіталу, орієнтована саме на студентський контекст.

З огляду на це, метою даного етапу дослідження стала адаптація шкали психологічного капіталу-12 для використання в українській студентській вибірці, а також перевірка її психометричних властивостей, зокрема факторної структури, внутрішньої узгодженості, конвергентної та дискримінантної валідності, а також виміральної інваріантності за статтю. Такий підхід дозволяє не лише оцінити адекватність інструменту для вимірювання психологічного капіталу у студентському середовищі, але й забезпечити можливість коректних міжгрупових порівнянь у подальших емпіричних дослідженнях (Henseler et al., 2015).

Переклад оригінальної шкали PCQ-12 проводився двома двомовними перекладачами методом зворотного перекладу. Учасники дослідження рекрутувалися за допомогою електронної пошти. Листи включали пояснення дослідження і посилання на онлайн-сервіс – Google Forms. Перед включенням в дослідження учасники повинні були прочитати і прийняти онлайн-інформовану згоду. Учасники включалися в опитування, якщо вони називали себе українцями в опитуванні і якщо їм було не менше 18 років. Вибірка складалася з 500 (53,4% дівчат) студентів університетів м. Харкова. Вік учасників коливався від 18 до 24 років ($M = 19,39$; $SD = 1,18$).

Шкала PCQ-12 для оцінки психологічного капіталу складається 12 запитань, відповіді на які даються за шестибальною шкалою Лайкерта (від 1 – зовсім не

згоден; до 6 – повністю згоден). Інструмент має чотири виміри: самоефективність (3 елементи), надія (3 елементи), стійкість (3 елементи) та оптимізм (3 елементи).

Для оцінки вигорання в академічному контексті та залученості у навчання використовувалися опитувальники MBI-S та UWES-9S відповідно.

Шкала психодіагностики емоцій (PANAS) використовувалися для оцінки п'яти позитивних і п'яти негативних емоцій.

Всі статистичні аналізи проводили за допомогою R (R Core Team, 2020) та Rstudio (RStudio Team, 2019). Використовувалися пакети semTools та SEMinR.

Аналізи проводились у два етапи. На першому етапі була проведена серія конфірмаційних факторних аналізів, в результаті яких перевірялась факторна структура української версії шкали психологічного капіталу. Результати конфірмаційних факторних аналізів оцінювалися з використанням декількох індикаторів: відношення статистики χ^2 до числа ступенів свободи df (χ^2/df), який не повинен бути > 5 ; індексу порівняльної придатності (CFI); індексу Такера-Льюїса (TLI); середньоквадратичної помилки апроксимації (RMSEA). Для CFI і TLI оцінка $> 0,90$ свідчить про те, що емпіричні дані гарно відповідають моделі. Для RMSEA 0,05 вважається хорошою відповідністю, а 0,08 – задовільною.

Міра надійності для шкали психологічного капіталу, оцінювалася за допомогою послідовного коефіцієнта надійності rhoA. Для встановлення конвергентної валідності ми враховували факторне навантаження показника і вилучену середню дисперсію (AVE). Значення AVE знаходяться в діапазоні від 0 до 1. Конвергентній валідності шкали відповідало значення AVE, яке більше 0,50. Дискримінантна валідність шкали оцінювалася з допомогою метрики Форнелла і Ларкера (1981) та метрики відношення кореляцій між “тетерорисами” і “монорисами” - НТМТ (Henseler et al., 2015). Метрика Форнелла і Ларкера передбачає порівняння квадратного кореня з AVE по діагоналі, який повинен бути вищим, за коефіцієнти кореляції (поза діагоналлю) для кожного конструкту у відповідних рядках і шпальтах. Значення НТМТ, що не перевищували поріг 0,85, вказували на наявність дискримінантної валідності.

На другому етапі аналізу даних була проведена серія багатогрупових конфірматорних факторних аналізів для дослідження вимірювальної інваріантності психологічного капіталу. Ми досліджували вимірювальну інваріантність на трьох рівнях: конфігураційному, метричному та скалярному (Олефір et al., 2021). Кожен з цих рівнів ґрунтується на попередньому за рахунок введення додаткових обмежень рівності для параметрів моделі з метою досягнення сильніших форм інваріантності.

Таблиця 4.1

Запропоновані моделі з підтверджувального факторного аналізу

Модель	χ^2/df	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
1. Однофакторна	3,14	0,069 [0,060 - 0,079]	0,941	0,927
2. Субшкали PCQ як корельовані фактори	2,74	0,062 [0,051 - 0,073]	0,956	0,939
3. Ієрархічна	2,63	0,060 [0,050 - 0,071]	0,957	0,943

Були протестовані три різні моделі, щоб перевірити, яка з них найкраще відповідає даним: модель 1 (M1) – однофакторна модель, де всі пункти навантажені одним фактором; модель 2 (M2) з чотирма корельованими факторами та модель 3 (M3), яка представлена фактором другого порядку та чотирма факторами першого порядку. Результати, які наведені в таблиці 1, показують, що факторна модель другого порядку (M3) дещо краще відповідає спостережуваним даним, ніж конкуруючі моделі для нашої вибірки.

Аналіз емпіричних даних був спрямований на виявлення надійності як внутрішньої узгодженості (ρ_A), середньої вилученої дисперсії (AVE) та коефіцієнтів кореляції між конструктами. Результати узагальнені у таблиці 2. З даної таблиці видно, що ρ_A для всіх конструктів вище 0,70, що свідчить про надійність як внутрішню узгодженість, а значення AVE знаходяться в межах від 0,50 до 0,58, що говорить про конвергентну валідність шкал, призначених для вимірювання відповідних конструктів.

Результати оцінки дискримінантної валідності за допомогою метрики Форнелла і Ларкера та співвідношення кореляцій гетерознак та монознак (HTMT) наведені у таблицях 4.2 та 4.3. Оскільки квадратні корені з кожної AVE є

більшими, ніж кореляція між конструктами, а показники НТМТ-аналізу є меншими ніж 0,85, то це свідчить про дискримінантну валідність конструкту шкали.

Таблиця 4.2

Надійність (ρ_A), квадратний корінь із середньоарифметичної вилученої дисперсії (AVE; на діагоналі) та кореляції між конструктами (поза діагоналлю)

Конструкти	ρ_A	AVE	Конструкти				
			1	2	3	4	5
1. Психологічний капітал	0,91	0,50	0,71				
2. Вигорання	0,89	0,51	-0,60	0,71			
3. Залученість у навчання	0,90	0,53	0,68	-0,70	0,73		
4. Позитивній емоції	0,85	0,58	0,70	-0,68	0,71	0,76	
5. Негативні емоції	0,85	0,53	-0,47	0,58	-0,44	-0,42	0,73

Примітка. Кореляція значуща на рівні 0,001 (2-сторон).

На другому етапі аналізу даних на основі моделі найкращої відповідності (M3) було виконано аналіз конфігураційної, метричної та скалярної інваріантності вимірювання Шкали психологічного капіталу-12 за статтю (юнаки та дівчата).

Таблиця 4.3

Результати НТМТ-аналізу

Конструкти	1	2	3	4
1. Психологічний капітал				
2. Вигорання	0,60 (0,55 - 0,65)			
3. Залученість у навчання	0,68 (0,67 - 0,75)	0,70 (0,72 - 0,82)		
4. Позитивній емоції	0,70 (0,67 - 0,81)	0,68 (0,65 - 0,75)	0,71 (0,68 - 0,78)	
5. Негативні емоції	0,47 (0,45 - 0,53)	0,58 (0,55 - 0,63)	0,44 (0,41 - 0,48)	0,42 (0,41 - 0,51)

Примітка. В дужках – 95 % бутстреп довірчий інтервал для кореляцій між конструктами.

Як показано в таблиці 4.4, модель без обмежень, яка використовувалась для перевірки конфігураційної інваріантності (M0), добре відповідає даним в групах

юнаків ($n = 233$) та дівчат ($n = 267$): $S-B\chi^2 (48) = 165,43$; $CFI = 0,967$; $RMSEA = 0,065$ і $SRMR = 0,039$.

Таблиця 4.4

Тестування вимірювальної інваріантності Шкали психологічного капіталу-12 за статтю та віком

Модель	$S-B\chi^2$	df	CFI	RMSEA	SRMR	Вкладена модель	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
Юнаки vs. Дівчата									
Юнаки ($n = 233$)	78,84	48	0,966	0,065	0,041				
Дівчата ($n = 267$)	86,97	48	0,968	0,065	0,042				
M0. Конфігураційна	165,43	96	0,967	0,065	0,039				
M1. Метрична	179,16	104	0,965	0,064	0,049	M1–M0	- 0,002	-0,001	0,011
M2. Скалярна	199,52	112	0,961	0,066	0,052	M2–M1	- 0,005	0,002	0,002

Всі факторні навантаження статистично значуще відрізнялися від нуля ($p < 0,001$). Результати перевірки метричної інваріантності показали, що модель (M1) також добре відповідає даним: $\Delta CFI = -0,002$; $\Delta RMSEA = -0,001$ і $\Delta SRMR = 0,011$. Таким чином, додаткові обмеження, які ми наклали на цю модель, не призвели до значної зміни її відповідності.

Далі ми перевірили скалярну інваріантність (M2), що обмежує інтерсепти елементів, щоб вони були однаковими для обох груп. Результати показали, що не відбулося значної зміни у відповідності моделі ($\Delta CFI = -0,005$; $\Delta RMSEA = 0,002$ і $\Delta SRMR = 0,002$), тобто підтвердилася повна скалярна інваріантність. Отже, дані показують конфігураційну, метричну та скалярну інваріантність, що вказує на адекватність шкали при порівнянні за змінною статі.

Висновки до розділу 4

Це дослідження було спрямоване на адаптацію PCQ-12 для оцінки ресурсів психологічного капіталу в українських студентів. Воно було розроблено для перевірки різних структурних моделей шкали, з метою підтвердження найкращої структури Шкали психологічного капіталу-12 за допомогою доказів конвергентної та дивергентної валідності конструкту. Ми протестували три моделі: однофакторну

модель, чотирифакторну корельовану модель та модель другого порядку. Ці моделі були обрані для аналізу з допомогою конфірматорних факторних аналізів з урахуванням того, що немає єдиної думки щодо того, як слід інтерпретувати конструкт, чи то першого чи другого порядку. Модель, яка представлена фактором другого порядку та чотирма факторами першого порядку надала найкращі індекси відповідності емпіричним даним. Цей результат узгоджується результатами інших досліджень (Luthans et al., 2013; Martinez et al., 2019).

Що стосується конвергентної та дивергентної валідності, то було виявлено, що шкала показала негативний зв'язок з вигорянням і негативними емоціями та позитивний зв'язок із залученістю в навчання та позитивними емоціями. Аналогічні результати отримані в дослідженнях інших авторів (Carmona-Halty et al., 2021; Martinez et al., 2019).

Основні положення цього розділу викладені в публікаціях автора: Олефір & Котенко, 2022.

РОЗДІЛ 5

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ У ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ВИМОГАМИ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ ТА ЗАДОВОЛЕНІСТЮ ЖИТТЯМ У СТУДЕНТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Даний розділ присвячено дослідженню ролі психологічного капіталу у впливі вимог навчального середовища на емоційне вигорання та задоволеність життям у студентів, зокрема, перевірі гіпотези про опосередкування та/або буферизацію психологічним капіталом зв'язку між вимогами навчального середовища та вигоранням і задоволеністю життям.

5.1. Описова статистика. Середні, відхилення, ексцес, асиметрія

5.1.1. Описова статистика для змінних психологічного капіталу

У таблиці 5.1 показана описова статистика (середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес). Також показано результати перевірки вихідних даних змінних на предмет відповідності закону нормального розподілу за тестом Шапіро-Уїлка.

Таблиця 5.1

Описова статистика для змінних психологічного капіталу

Змінні	M	SD	S	K	p
Самоефективність	23,21	7,60	-0,76	0,25	<0,001
Надія	24,16	6,78	-0,59	0,30	<0,001
Резильєнтність	22,04	6,53	-0,40	-0,06	0,003
Оптимізм	15,03	6,55	1,97	2,47	<0,001

Примітки: S - асиметрія; K – ексцес; p значення Шапіро-Уїлка.

Показники самоефективності загалом виражені на рівні вище середнього; від'ємна асиметрія (-0,76) також вказує на зміщення даних у сторону вищих значень з довшим хвостом у бік нижчих значень. Позитивний ексцес (0,25) вказує на дещо гостровершинний розподіл – більша кількість даних, ніж очікувалося б за нормального розподілу, згрупована навколо середнього (рис. 5.1). Студенти, таким чином, здебільшого вірять, що вони здатні досягнути своїх цілей.

Показники надії загалом виражені на рівні вище середнього; від'ємна асиметрія (-0,59) також вказує на зміщення даних у сторону вищих значень з

довшим хвостом у бік нижчих значень. Позитивний ексцес (0,30) вказує на дещо гостровершинний розподіл – більша кількість даних, ніж очікувалося б за нормального розподілу, згрупована навколо середнього (рис. 5.1). Студенти, таким чином, здебільшого вірять, що їхні цілі є досяжними, а шляхи, які вони обирають – адекватними цілям.

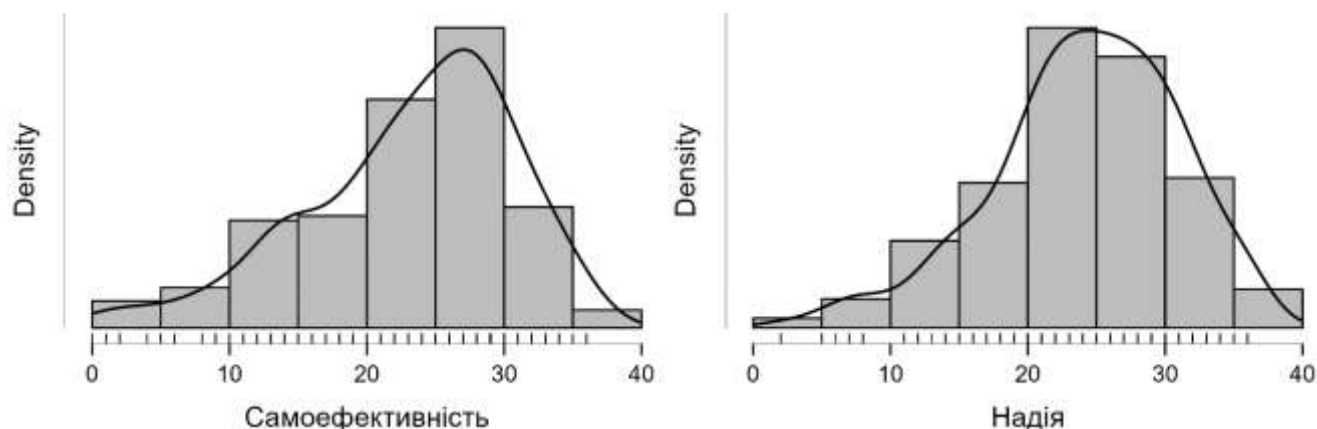


Рис. 5.1. Розподіл для змінних «Самоефективність» і «Надія»

Показники резильєнтності загалом виражені на рівні вище середнього; від’ємна асиметрія (-0,40) також вказує на зміщення даних у сторону вищих значень з довгим хвостом у бік нижчих значень. Ексцес є близьким до нуля (-0,06), що вказує на відносну рівномірність розподілу від середнього до хвостів (рис. 5.2). Студенти, таким чином, здебільшого вірять, що у випадку перепон на шляху до цілей зможуть знайти підтримку і способи їх подолання.

Показники оптимізму загалом виражені на рівні нижче середнього; від’ємна асиметрія (1,97), що також є вищою за асиметрію для всіх інших показників, вказує на зміщення даних у сторону нижчих значень з довгим хвостом у бік вищих значень. Позитивний ексцес (2,47), що також є вищим за ексцес для всіх інших показників, вказує на гостровершинний розподіл – більша кількість даних, ніж очікувалося б за нормального розподілу, згрупована навколо середнього (рис. 5.2). Тобто, не дивлячись на те, що студенти почуваються впевнено відносно своїх власних можливостей, обраних цілей і шляхів до них, мають скоріше негативний атрибутивний стиль відносно поточної і майбутньої успішності. Можливо, це можна пояснити тим, що оптимізм може сприйматися як такий, що менше за інші компоненти психологічного капіталу пов’язаний з внутрішніми факторами і,

відповідно, що менше контролюється досліджуваними. Занижені очікування від майбутнього можуть сприйматися ними, як копінг стратегія в умовах загальної невизначеності. Для нашого дослідження це додатково підтверджує необхідність розглядати компоненти психологічного капіталу окремо.

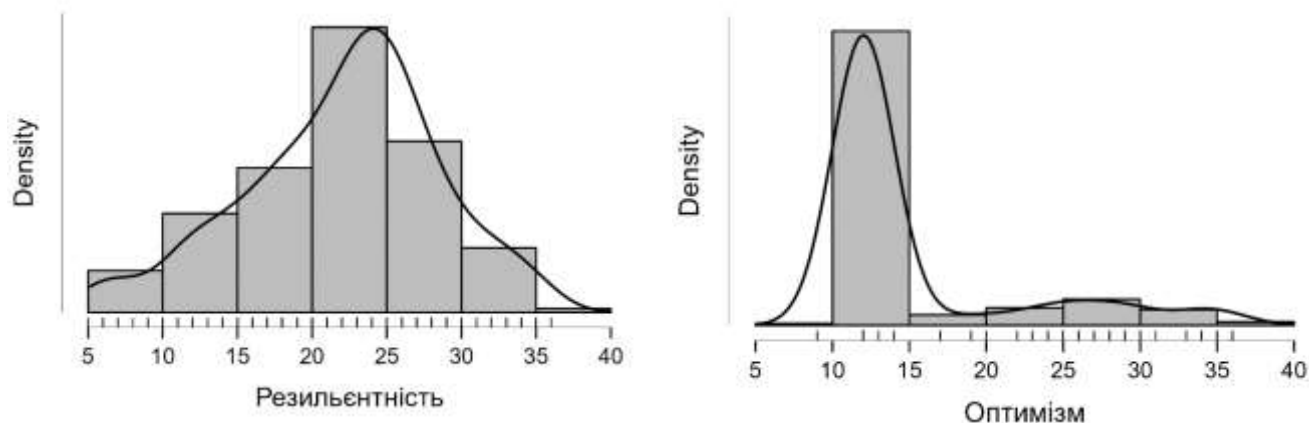


Рис. 5.2. Розподіл для змінних «Резильєнтність» і «Оптимізм»

Отримані р-значення тесту Шапіро-Вілка ($<0,001$; $<0,001$; $0,003$; $<0,001$ відповідно) не підтверджують гіпотезу про нормальність розподілу.

5.1.2. Описова статистика для змінних вимог навчального середовища

У таблиці 5.2 показана описова статистика (середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес). Також показано результати перевірки вихідних даних змінних на предмет відповідності закону нормального розподілу за тестом Шапіро-Уїлка.

Таблиця 5.2

Описова статистика для змінних вимог навчального середовища

Змінні	M	SD	S	K	p
Навчальне навантаження	9,74	2,40	-0,33	0,14	$<0,001$
Ясність вимог	10,80	2,18	-0,49	0,06	$<0,001$
Адекватність вимог	10,20	2,16	-0,37	0,64	$<0,001$

Примітки: S - асиметрія; K – ексцес; p значення Шапіро-Уїлка.

Показники навчального навантаження загалом виражені на рівні вище середнього; від'ємна асиметрія (-0,33) показує наявність довшого хвоста розподілу у бік нижчих значень показника, що вказує на концентрацію більшості спостережень у зоні відносно вищих значень шкали. Позитивний ексцес (0,14) вказує на більш гостровершинний розподіл із підвищеною концентрацією значень

поблизу середнього та відносно більш вираженими хвостами порівняно з нормальним розподілом (рис. 5.3). Студенти, таким чином, здебільшого схильні оцінювати своє навантаження у навчанні, як доволі високе.

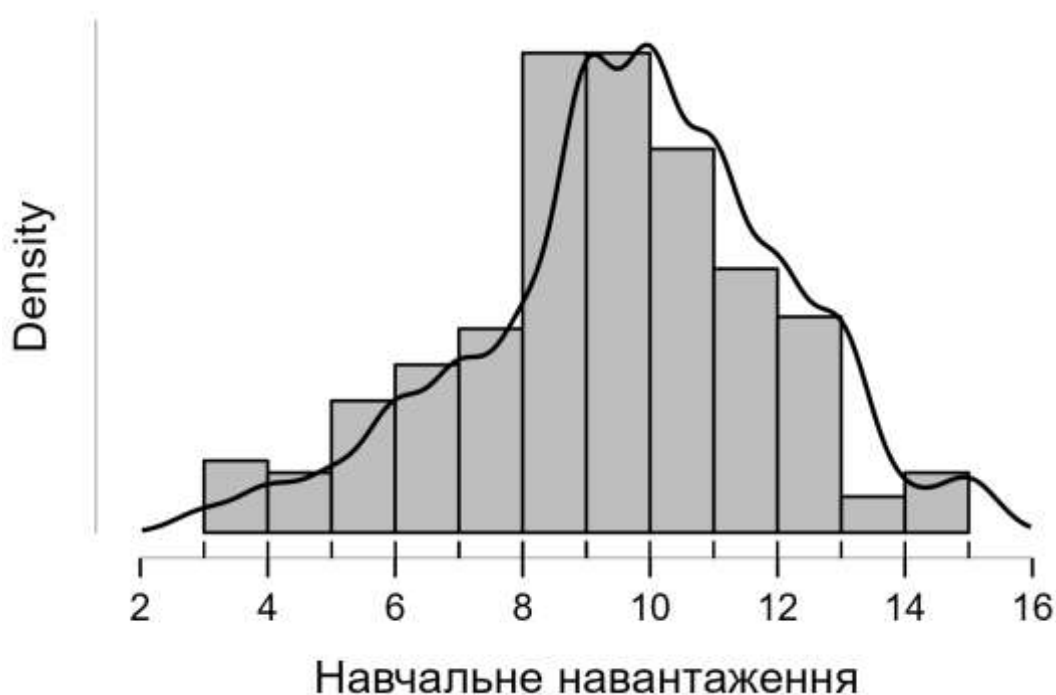


Рис. 5.3. Розподіл для змінної «Навчальне навантаження»

Показники ясності вимог загалом виражені на рівні вище середнього; від'ємна асиметрія (-0,49) показує наявність довшого хвоста розподілу у бік нижчих значень показника, що вказує на концентрацію більшості спостережень у зоні відносно вищих значень шкали. Екссес є близьким до нуля (0,06) вказує на достатньо рівномірний розподіл від середнього до крайніх значень (рис. 5.4).

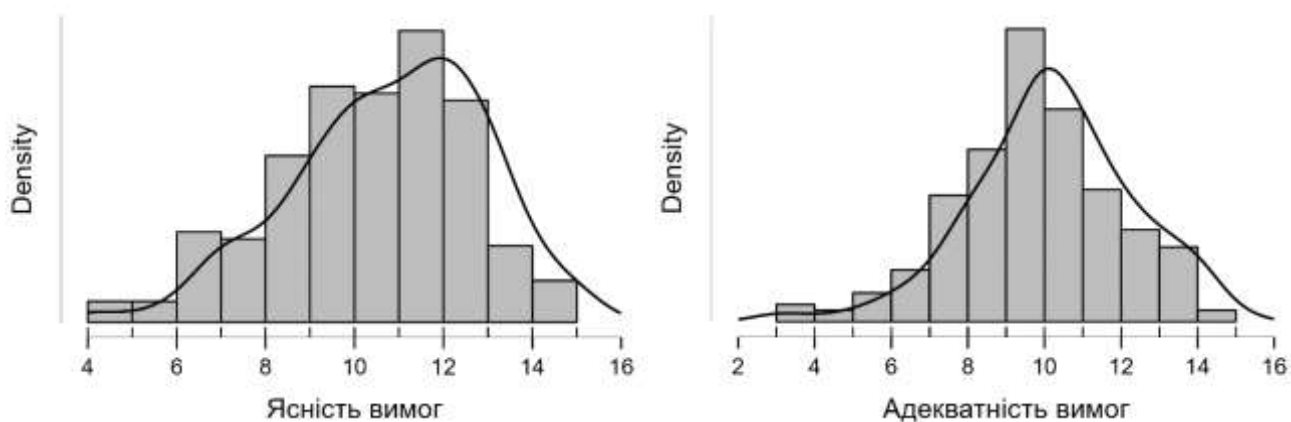


Рис. 5.4. Розподіл для змінних «Ясність вимог» і «Адекватність вимог»

Показники адекватності вимог загалом виражені на рівні вище середнього; від'ємна асиметрія (-0,37) показує наявність довшого хвоста розподілу у бік

нижчих значень показника, що вказує на концентрацію більшості спостережень у зоні відносно вищих значень шкали. Ексцес є доволі високим (0,64), що вказує на те, що графік є гостровершинним, і більшість даних зосереджені навколо середнього (рис. 5.4). Схоже, що не дивлячись на те, що більшість учасників дослідження оцінювали навчальне навантаження у їхньому освітньому середовищі, як достатньо високе, самі ці вимоги є достатньо зрозумілими і адекватними для них.

Не дивлячись на відносно низькі показники асиметрії і ексцесу, тест Шапіро-Уїлка показав, що розподіл показників за шкалами вимог освітнього середовища відрізняється від нормального.

5.1.3. Описова статистика для змінних емоційного вигорання

У таблиці 5.3 показана описова статистика (середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес). Також показано результати перевірки вихідних даних змінних на предмет відповідності закону нормального розподілу за тестом Шапіро-Уїлка.

Таблиця 5.3

Описова статистика для змінних емоційного вигорання

Змінні	M	SD	S	K	p
Виснаження	16,6	7,58	-0,11	-0,74	0,073
Цинізм	15,78	15,4	1,68	2,25	<0,001
Ефективність	25,41	6,63	-0,70	0,24	<0,001

Примітки: S - асиметрія; K – ексцес; p значення Шапіро-Уїлка.

Показники виснаження загалом виражені на середньому рівні; від'ємна, але все ж невелика асиметрія (-0,11) вказує на відносно симетричний розподіл даних з невеликим зміщенням у сторону високих значень. Негативний ексцес (-0,74) вказує на більш пласковершинний розподіл із зниженою концентрацією значень поблизу середнього та відносно менш вираженими хвостами порівняно з нормальним розподілом (рис. 5.5). Студенти, таким чином, здебільшого мають середній рівень емоційного виснаження, однак варіативність цього показника є доволі високою.

Показники цинізму загалом виражені на середньому рівні; позитивна асиметрія (1,68) вказує на зміщення даних у сторону нижчих значень з довшим хвостом у бік вищих значень. Позитивний ексцес (2,25) вказує на гостровершинний розподіл із зниженою концентрацією значень поблизу середнього та відносно

більш вираженими хвостами порівняно з нормальним розподілом (рис. 5.6). Студенти, таким чином, здебільшого мають середній рівень цинізму, однак варіативність цього показника є високою.

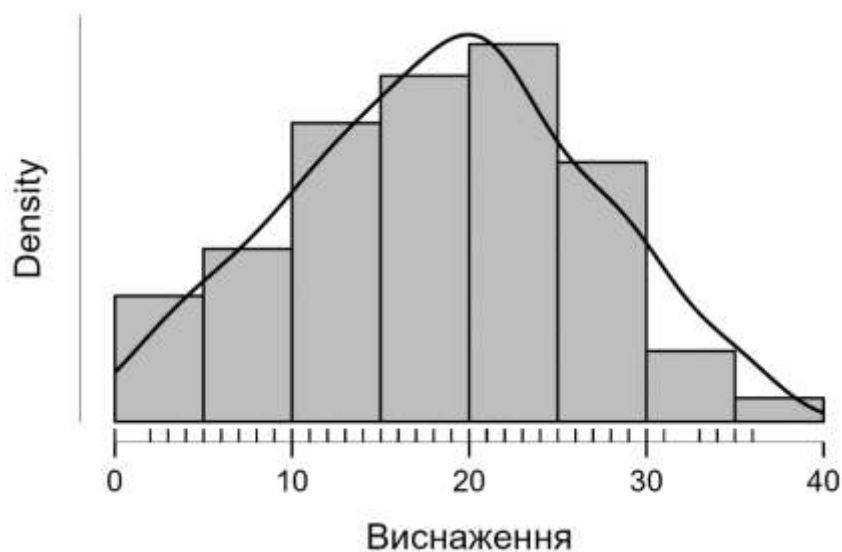


Рис. 5.5. Розподіл для змінної «Виснаження»

Показники ефективності загалом виражені на рівні, вищому за середній; від'ємна асиметрія (-0,70) вказує на зміщення даних у сторону вищих значень з довшим хвостом у бік нижчих значень. Позитивний ексцес (0,24) вказує на більш гостровершинний розподіл із підвищеною концентрацією значень поблизу середнього та відносно більш вираженими хвостами порівняно з нормальним розподілом (рис. 5.6). Студенти, таким чином, здебільшого мають доволі високий рівень ефективності.

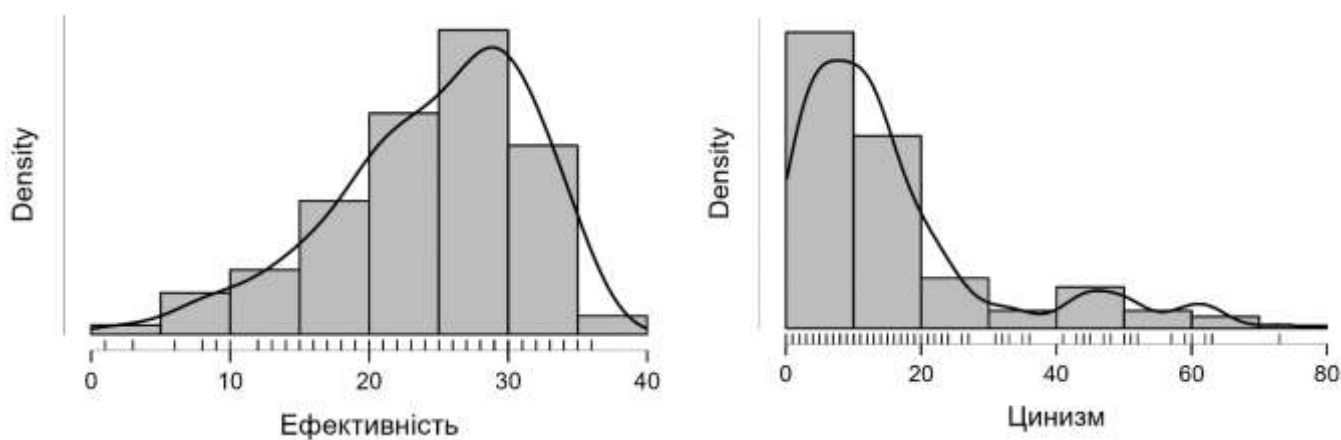


Рис. 5.6. Розподіл для змінних «Ефективність» і «Цинізм»

Таким чином, студенти нашої вибірки загалом показують середній рівень емоційного виснаження у навчанні, деякі з них ставляться до навчання зі

знеціненням, дистанціюванням та більшість вважають, що є достатньо результативними у ньому. При цьому спостерігається помітна варіативність показників виснаження і цинізму.

Отримані р-значення тесту Шапіро-Вілка (0,073, <0,001 і <0,001 відповідно) не підтверджує гіпотезу про нормальність розподілу.

5.1.4. Описова статистика для змінних задоволеності життям

У таблиці 5.4 показана описова статистика (середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес). Також показано результати перевірки вихідних даних змінних на предмет відповідності закону нормального розподілу за тестом Шапіро-Уїлка.

Таблиця 5.4
Описова статистика для змінних задоволеності життям

Змінні	M	SD	S	K	p
Задоволеність життям	20,4	6,7	-0,39	-0,24	0,004

Примітки: S - асиметрія; K – ексцес; p значення Шапіро-Уїлка.

Показники задоволеності життям загалом виражені на рівні вище середнього; від'ємна асиметрія (-0,39) також вказує на зміщення даних у сторону вищих значень з довшим хвостом у бік нижчих значень. Негативний ексцес (-0,24) вказує на дещо пласковершинний розподіл із зниженою концентрацією значень поблизу середнього та відносно менш вираженими хвостами порівняно з нормальним розподілом (рис. 5.7).

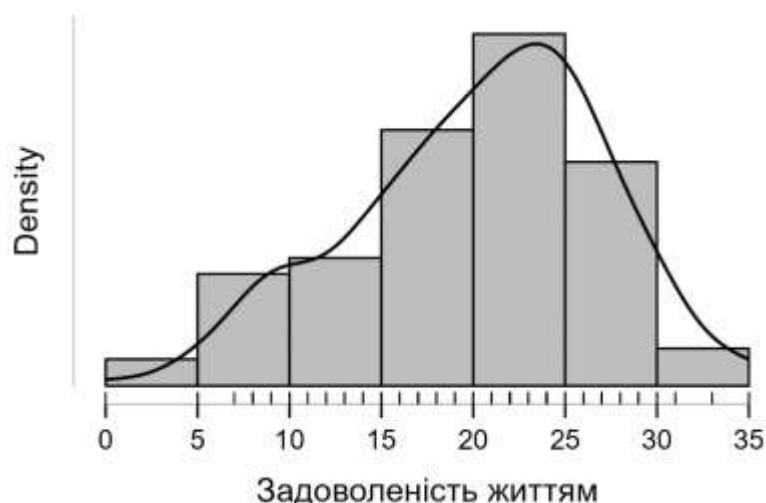


Рис. 5.7. Розподіл для змінної «Задоволеність життям»

Студенти, таким чином, здебільшого мають достатньо високий рівень задоволеності життям, однак варіативність цього показника є доволі високою.

Отримані р-значення тесту Шапіро-Вілка (0,004) не підтверджують гіпотезу про нормальність розподілу.

5.2. Аналіз розбіжностей у змінних психологічного капіталу, задоволеності життям і емоційного вигорання залежно від соціально-демографічних показників

З огляду на нерівномірний розподіл учасників між групами було прийнято рішення використовувати робастний параметричний метод статистичного аналізу розбіжностей – t-тест Велча, який є менш чутливим до порушення припущень про рівність дисперсій і чисельності груп. Для визначення розміру ефекту використовувався показник g Хеджеса з інтерпретацією згідно рекомендацій Дж. Коена: менше 0,20 - дуже малий ефект, 0,20-0,49 – малий ефект, 0,50-0,79 – середній ефект, 0,80 та більше – великий ефект.

Ми проаналізували дані на предмет відмінностей за критеріями статі, особливостей освітньої траєкторії (чи першу освіту здобуває студент) і року навчання. З огляду на нерівномірний розподіл чисельності студентів за роками навчання, для аналізу відмінностей курси були об'єднані у більші категорії, що відображають етапи навчального процесу - 1-2 курси, де студенти адаптуються до навчання і формують навички, що необхідні для отримання вищої освіти і подальшого формування професійної ідентичності, і 3-5 курси, де студенти вже поступово готуються до випуску і планують майбутню кар'єру. Такий підхід дозволив забезпечити достатню статистичну потужність і коректність порівнянь.

У таблиці 5.5 наведено значущі відмінності у вираженості компонентів психологічного капіталу і емоційного вигорання в залежності від статі.

Було виявлено значущі відмінності у рівні оптимізму (компоненту психологічного капіталу) і цинізму (компоненту емоційного вигорання), залежно від статі. Чоловіки нашої вибірки є більш оптимістичними, ніж жінки ($t=-2,64$, $p<0,05$, $g=-0,564$). Розмір ефекту є помірним. Також чоловіки показали вищий

рівень цинізму ($t=-2,23$, $p<0,05$, $g=-0,455$). Згідно наведених нами критеріїв визначений розмір ефекту є малим.

Це означає, що студенти чоловічої статі мають більш позитивний атрибутивний стиль відносно поточної і майбутньої успішності, ніж студентки. Загалом, деякі дослідження також показують, що чоловіки мають вищий оптимізм, зокрема, економічний оптимізм (Vjuggren & Elert, 2019), фінансовий оптимізм, що призводить до більшої готовності до ризику (Dawson, 2023), диспозиційний оптимізм (Puskar, et al., 2010), нереалістичний оптимізм у відношенні до шлюбу і розлучення (Lin & Raghurir, 2005). Важливо зазначити, що диференціація спостерігається у старших чоловіків і жінок (Bharti & Rangnekar, 2019). Ймовірно, це пов'язано з особливостями гендерної соціалізації чоловіків, яка може впливати не лише на зовнішні прояви маскулінності, а й на когнітивно-мотиваційні характеристики, зокрема оцінку власних можливостей та очікування успіху (Куравська, 2022). Також вважається, що чоловіки мають менш взаємопов'язану Я-конструкцію, тобто менше визначають себе через взаємозв'язки з іншими і менше підлаштовують уявлення про себе і своє майбутнє під обставини, що змінюються (Lin & Raghurir, 2005).

Таблиця 5.5

Значущі відмінності у вираженості компонентів психологічного капіталу і емоційного вигорання в залежності від статі (n=213)

	t (df)	p	g	група	M±SD
Оптимізм	-2,64(37,1)	0,012	-0,564	ж	14,4±5,8
				ч	18,6±6,9
Цинізм	-2,23(39,3)	0,032	-0,455	ж	14,6±14,5
				ч	22,3±18,8

Примітка: t – відображає значення критерію Велча; p – рівень значущості; g – відображає показник розміру ефекту

Чоловіки також ставляться до навчання з більшим знеціненням і дистанціюванням. Це узгоджується з результатами інших досліджень – так, часто чоловіки і жінки показують різну структуру вигорання, де жінкам більш властиве виснаження, а чоловікам цинізм (Worly et al., 2019). Це можна пояснити

гендерними відмінностями – саме для чоловіків соціально прийнятною копінговою стратегією є емоційне відсторонення від проблеми, спроба зменшити особисте залучення у те, що викликає негативний афект.

Значущих відмінностей за статтю у задоволеності життям чи сприйняттям вимог навчального середовища виявлено не було.

Проаналізуємо відмінності у вираженості компонентів вимог освітнього середовища, психологічного капіталу і емоційного вигорання в залежності від особливостей освітньої траєкторії (таблиця 5.6).

Студенти, що здобувають першу вищу освіту, сприймають вимоги навчання, як менш зрозумілі, ніж студенти, що отримують другу ($t=-2,54$, $p<0,05$, $g=-0,447$). Розмір ефекту, згідно інтерпретації Дж. Коена, є малим.

Студенти, що здобувають першу вищу освіту, показали також нижчу самоефективність ($t=-2,61$, $p<0,05$, $g=-0,43$), надію ($t=-2,94$, $p<0,01$, $g=-0,485$), резильєнтність ($t=-3,93$, $p<0,001$, $g=-0,673$) і вищий оптимізм ($t=7$, $p<0,001$, $g=0,75$). Розмір ефекту є малим для відмінностей у вираженості самоефективності і надії і середнім – для відмінностей у вираженості резильєнтності і оптимізму.

Студенти, що здобувають першу вищу освіту, мають вищий рівень виснаження ($t=12,84$, $p<0,001$, $g=2,005$), цинізму ($t=7,06$, $p<0,001$, $g=1,036$) і нижчу ефективність ($t=-5,93$, $p<0,001$, $g=-0,951$). Розмір ефекту, згідно інтерпретації Дж. Коена, є великим для відмінності у рівні ефективності і дуже великим для відмінностей у рівні виснаження і цинізму.

Отже, учасники нашого дослідження, що здобувають першу вищу освіту, сприймають критерії, що є важливими у навчанні, як менш зрозумілі, порівняно зі здобувачами другої вищої освіти, що може пояснюватися меншою досвідченістю. Так само студенти, що вже мали попередній досвід навчання і, можливо, роботи, можуть бути більше впевненими у власних цілях у можливостях їх досягнути, оскільки, з одного боку, мають більше попередньо набутих знань, з іншого – мають досвід цілепокладання, знання щодо власних можливостей і перепон, що допомагають ставити цілі і формувати стратегії їх досягнення більш ефективно. Так само вони можуть мати кращу мережу, включаючи соціальні зв'язки і фінансові

ресурси, що допоможуть швидше відновитися після потенційних втрат. Однак вони ж мають і менш позитивний атрибутивний стиль стосовно свого теперішнього і майбутнього.

Таблиця 5.6

Значущі відмінності у вираженості компонентів вимог освітнього середовища, психологічного капіталу і емоційного вигорання в залежності від особливостей освітньої траєкторії (n=213)

	t (df)	p	g	група	M±SD
Ясність вимог	-2,54(53,8)	0,014	-0,447	1	10,6±2,2
				2	11,6±1,9
Самоефективність	-2,61(62,7)	0,011	-0,430	1	22,7±7,8
				2	25,7±5,9
Надія	-2,94(62,6)	0,005	-0,485	1	23,6±6,9
				2	26,6±5,3
Резильєнтність	-3,93(57,2)	<0,001	-0,673	1	21,4±6,5
				2	25,4±5,5
Оптимізм	7,00(184,3)	<0,001	0,750	1	15,7±7,0
				2	11,9±0,5
Виснаження	12,84(72,9)	<0,001	2,005	1	20,5±7,3
				2	8,2±4,7
Цинізм	7,06(88,7)	<0,001	1,036	1	18,0±15,6
				2	4,9±8,7
Ефективність	-5,93(67,8)	<0,001	-0,951	1	23,6±7,2
				2	29,5±5,0

Примітка: t – відображає значення критерію Велча; p – рівень значущості; g – відображає показник розміру ефекту; група 1 – студенти, що здобувають першу вищу освіту, 2 – студенти, що здобувають другу вищу освіту

Сучасні дані показують, що студенти в Україні часто стикаються з високою невизначеністю щодо майбутнього, що є результатом поєднання нестабільності якості системи вищої освіти, зовнішніх кризових чинників (наприклад війни), а також недостатньої інтеграції освіти з ринком праці (Національне агентство із

забезпечення якості вищої освіти, 2024). Інституційні недоліки, нерівномірність гарантій якості та зміни навчального процесу значно відрізняються від більш стабільних і прогнозованих систем у багатьох країнах Європи та Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD, 2023). Це створює контекст, у якому студенти можуть відчувати вищий рівень невизначеності стосовно того, чи забезпечить їх вища освіта стабільні перспективи в майбутньому, ніж у студентів у країнах з більш усталеними системами вищої освіти (Мосьпан, 2019). У таких умовах можна припустити, що з наявністю більшого досвіду студенти дійсно будуть знижати оптимістичні очікування на користь більш реалістичних.

Оскільки одним з факторів, що сприяє виникненню вигорання, вважається низька оцінка власної компетентності, це може пояснити вищий його рівень у менш досвідчених студентів. Також навчання для них може бути суб'єктивно більш важливою частиною життя, оскільки соціально навчання і формування професійної ідентичності вважається провідною діяльністю людей їхнього віку, що сприяє більшим очікуванням. Однак найважливішим у контексті теми нашого дослідження є те, що у студентів, що здобувають першу вищу освіту, також нижчі показники психологічного капіталу (крім оптимізму) і ясності вимог. За умов меншої зрозумілості критеріїв їхньої успішності, особистісні ресурси також можуть вичерпуватися та/або не виступати достатнім буфером для зниження рівня вигорання. Зв'язки між рівнями вимог навчального середовища, психологічного капіталу і емоційного вигорання будуть розглянуті у наступних підрозділах роботи.

Відмінностей у рівні задоволеності життям в залежності від особливостей освітньої траєкторії виявлено не було.

З огляду на нерівномірний розподіл чисельності студентів за роками навчання, для міжгрупового аналізу курси були об'єднані у більші категорії, що відображають етапи навчального процесу. Такий підхід дозволив забезпечити достатню статистичну потужність і коректність порівнянь. Результати порівняльного аналізу наведено у таблиці 5.7.

Студенти, що навчаються на старших курсах, мають вищий оптимізм ($t=-2,37$, $p<0,05$, $g=-0,332$) і сприймають вимоги навчання, як більш зрозумілі ($t=-2,29$, $p<0,05$, $g=-0,318$), ніж студенти молодших курсів. Розмір ефекту малий.

Таблиця 5.7

Значущі відмінності у вираженості компонентів психологічного капіталу і вимог освітнього середовища в залежності від року навчання (n=213)

	t (df)	p	g	група	M±SD
Оптимізм	-2,37(173,3)	0,019	-0,332	1	13,8±5,5
				2	15,9±7
Ясність вимог	-2,29(200,6)	0,023	-0,318	1	10,5±2,2
				2	11,2±2,1

Примітка: t – відображає значення критерію Велча; p – рівень значущості; g – відображає показник розміру ефекту; група 1 – студенти, що навчаються на 1-2 курсі, 2 – студенти, що навчаються на 3-5 курсі

Як і у випадку з порівняльним аналізом відмінностей між здобувачами першої і другої вищої освіти, студенти з більшим досвідом сприймають вимоги, як більш зрозумілі. У той самий час вони ж мають більш позитивний погляд на власне майбутнє.

Відмінностей у рівні емоційного вигорання та задоволеності життям в залежності від року навчання виявлено не було.

Таким чином, стать пов'язана з рівнем емоційного вигорання і психологічного капіталу; особливості освітньої траєкторії пов'язані зі сприйняттям вимог навчального середовища, рівнем емоційного вигорання і психологічного капіталу; рік навчання пов'язаний пов'язаний зі сприйняттям вимог навчального середовища і рівнем психологічного капіталу.

5.3. Аналіз кореляційних зв'язків

Наступний етап емпіричного дослідження присвячено аналізу кореляційних зв'язків між змінними. Для оцінки взаємозв'язків між змінними використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, що є обґрунтованим за умов достатнього обсягу вибірки, а також з урахуванням робастності критерію до помірних відхилень від

цих припущень. За інтерпретацією Коена (1988): $0,1 < r < 0,3$ – слабкий зв'язок, $0,3 - 0,5$ – помірний зв'язок, більше $0,5$ – сильний зв'язок.

Проаналізуємо зв'язки між вимогами навчального середовища і компонентами емоційного вигорання, що було виявлено в результаті нашого дослідження (таблиця 5.8).

Таблиця 5.8

Коефіцієнти кореляцій між вимогами навчального середовища і компонентами емоційного вигорання

Змінні	Навчальне навантаження	Ясність вимог	Адекватність вимог	Виснаження	Цинізм	Ефективність
Навчальне навантаження	1,000					
Ясність вимог	-0.374***	1,000				
Адекватність вимог	-0.319***	0.401***	1,000			
Виснаження	0.302***	-0.274***	-0.207**	1,000		
Цинізм	0.116	-0.147*	-0.066	0.675***	1,000	
Ефективність	-0.135	0.426***	0.385***	-0.364***	-0.355***	1,000

Примітки: * - кореляція значуща на рівні $p < 0,05$, ** - кореляція значуща на рівні $p < 0,01$ *** - кореляція значуща на рівні $p < 0,001$ (2-сторонній тест)

Перш за все, Адекватність вимог і Ясність вимог позитивно пов'язані одне з одним ($r(df=211)=0,401$; $p < 0,001$) і негативно – з Навчальним навантаженням ($r(df=211)=-0,319$; $p < 0,001$ та $r(df=211)=-0,374$; $p < 0,001$ відповідно). Розмір ефекту є помірним, кореляції є значущими на рівні $p < 0,001$.

Було виявлено також кореляції між компонентами емоційного вигорання. Так, Виснаження позитивно пов'язане з Цинізмом ($r(df=211)=0,675$; $p < 0,001$), розмір ефекту є великим, і негативно – з Ефективністю ($r(df=211)=-0,364$; $p < 0,001$), розмір ефекту є помірним. Цинізм також є негативно пов'язаним з Ефективністю ($r(df=211)=-0,355$; $p < 0,001$), розмір ефекту - помірний.

Також навчальні вимоги пов'язані з емоційним вигоранням студентів. Так, Навчальне навантаження позитивно пов'язане з Виснаженням ($r(df=211)=0,302$; $p < 0,001$) – розмір ефекту, згідно інтерпретації Коена, є помірним. Ясність вимог і Адекватність вимог пов'язані з Виснаженням негативно ($r(df=211)=-0,274$; $p < 0,001$ та $r(df=211)=-0,207$; $p < 0,01$ відповідно) – розмір ефекту є малим. Інший компонент

емоційного вигорання – Цинізм – виявився негативно пов'язаним з Ясністю вимог ($r(df=211)=-0,147$; $p<0,05$), розмір ефекту є малим. Ясність і Адекватність вимог позитивно пов'язані з Ефективністю ($r(df=211)=0,426$; $p<0,001$ та ($r(df=211)=0,325$; $p<0,001$), розмір ефекту є помірним.

Хоча отримані результати ґрунтуються на кореляційному аналізі, а дані були отримані методом поперечного зрізу, що не дозволяє робити однозначні причинно-наслідкові висновки, теоретичні підходи до розуміння емоційного вигорання, описані у Розділі 1, дають підстави припускати напрям впливу від вимог навчального середовища до розвитку компонентів вигорання. Таким чином, результати свідчать, що згідно до даних нашого дослідження, емоційне вигорання у студентів, як і передбачалося гіпотезою 1.1, є пов'язаним з вимогами навчання. Так, на виснаження впливають всі характеристики вимог навчання, як те, наскільки адекватними і зрозумілими вони видаються студентам, так і загальне навантаження. Бажання знецінити, відсторонитися від навчання і його результатів пов'язане з меншою зрозумілістю вимог, що виставляються, а сприйняття ступеню ефективності у навчанні – як з прозорістю, так і з адекватністю.

Перейдемо до аналізу зв'язків між вимогами навчального середовища і компонентами емоційного вигорання, що було виявлено в результаті нашого дослідження (таблиця 5.9).

Було виявлено зв'язки між компонентами психологічного капіталу. Так, Самоефективність позитивно пов'язана з Надією ($r(df=211)=0,803$; $p<0,001$) і Резильєнтністю ($r(df=211)=0,689$; $p<0,001$). Розмір ефекту є великим. Надія також є позитивно пов'язаною з Резильєнтністю ($r(df=211)=0,757$; $p<0,001$), розмір ефекту великий, та Оптимізмом ($r(df=211)=0,200$; $p<0,01$), розмір ефекту маленький.

Проаналізуємо кореляції між вимогами навчального середовища і компонентами психологічного капіталу. Навчальне навантаження негативно пов'язане з Надією ($r(df=211)=-0,183$; $p<0,01$) і Резильєнтністю ($r(df=211)=-0,161$; $p<0,05$). Розмір ефекту є малим. Ясність вимог прямо пов'язана з Самоефективністю ($r(df=211)=0,337$; $p<0,001$), Надією ($r(df=211)=0,405$; $p<0,001$) і Резильєнтністю ($r(df=211)=0,348$; $p<0,001$). Розмір ефекту є помірним.

Адекватність вимог також прямо пов'язана з Самоефективністю ($r(df=211)=0,386$; $p<0,001$), Надією ($r(df=211)=0,442$; $p<0,001$) і Резильєнтністю ($r(df=211)=0,432$; $p<0,001$). Розмір ефекту є помірним.

Таблиця 5.9

Коефіцієнти кореляцій між вимогами навчального середовища і компонентами психологічного капіталу

Змінні	Навчальне навантаження	Ясність вимог	Адекватність вимог	Самоефективність	Надія	Резильєнтність	Оптимізм
Навчальне навантаження	1,000						
Ясність вимог	-0.374***	1,000					
Адекватність вимог	-0.319***	0.401***	1,000				
Самоефективність	-0.055	0.337***	0.386***	1,000			
Надія	-0.183**	0.405***	0.442***	0.803***			
Резильєнтність	-0.161*	0.348***	0.432***	0.689***	0.757***	1,000	
Оптимізм	-0.080	0.083	0.015	0.014	0.200**	0.058	1,000

Примітки: * - кореляція значуща на рівні $p<0,05$, ** - кореляція значуща на рівні $p<0,01$ *** - кореляція значуща на рівні $p<0,001$ (2-сторонній тест)

Як описано вище, ми не можемо стверджувати про причинно-наслідковий характер зв'язків. Однак у Розділі 1 ми зазначали, що визначною особливістю психологічного капіталу є його подібність до стану, тобто, його компоненти за визначенням вважаються гнучкішими за характеристики середовища, якими є вимоги навчального середовища. Таким чином ми можемо припустити напрям впливу від вимог навчального середовища до розвитку компонентів вигорання. Згідно до результатів нашого дослідження, рівень навчального навантаження впливає на те, наскільки студент вірить у реалістичність своїх цілей і обраного шляху на них, а також на те, наскільки він оцінює свою готовність долати перешкоди, якщо щось відбувається не так, як очікувалось. Прозорі і адекватні вимоги у навчанні сприяють більшій впевненості студентів у власних можливостях, досяжності цілей і реалістичності шляху до них, а також у своїй здатності долати перешкоди.

Варто відмітити, що зв'язків між вимогами навчального середовища і оптимізмом виявлено не було.

Проаналізуємо зв'язки між вимогами навчального середовища і компонентами емоційного вигорання, що було виявлено в результаті нашого дослідження (таблиця 5.10).

Таблиця 5.10

Коефіцієнти кореляцій між компонентами емоційного вигорання і психологічного капіталу

Змінні	Виснаження	Цинізм	Ефективність	Самоефективність	Надія	Резильєнтність	Оптимізм
Виснаження	1,000						
Цинізм	0.675***	1,000					
Ефективність	-0.364***	-0.355***	1,000				
Самоефективність	-0.194**	-0.167	0.754***	1,000			
Надія	-0.211**	-0.057	0.748***	0.803***			
Резильєнтність	-0.344***	-0.250***	0.584***	0.689***	0.757** *	1,000	
Оптимізм	0.405***	0.613***	0.019	0.014	0.200**	0.058	1,000

Примітки: * - кореляція значуща на рівні $p < 0,05$, ** - кореляція значуща на рівні $p < 0,01$ *** - кореляція значуща на рівні $p < 0,001$ (2-сторонній тест)

Виснаження, згідно результатів, пов'язане з усіма компонентами психологічного капіталу. Виявлено негативні кореляції з Самоефективністю ($r(df=211)=-0,194$; $p < 0,01$), Надією ($r(df=211)=-0,211$; $p < 0,01$) – малий розмір ефекту - і Резильєнтністю ($r(df=211)=-0,344$; $p < 0,001$), розмір ефекту є помірним. Також є позитивна кореляція між Виснаженням і Оптимізмом ($r(df=211)=0,405$; $p < 0,001$), розмір ефекту є помірним. Цинізм є негативно пов'язаним з Резильєнтністю ($r(df=211)=-0,250$; $p < 0,001$), малий розмір ефекту, і позитивно – з Оптимізмом ($r(df=211)=0,613$; $p < 0,001$), великий розмір ефекту. Ефективність позитивно пов'язана з Самоефективністю ($r(df=211)=0,754$; $p < 0,001$), Надією ($r(df=211)=0,748$; $p < 0,001$) і Резильєнтністю ($r(df=211)=0,584$; $p < 0,001$). Розмір ефекту є великим.

Таким чином, студенти, що менш впевнені у своїх можливостях, реалістичності цілей і обраних шляхів їх досягнення, своїх можливостях

відновлюватися після перешкод і поразок, відчувають більше емоційне виснаження у процесі навчання і нижче оцінюють свою ефективність. До знецінення і відсторонення від процесу навчання більше вдаються студенти, що менш впевнені у можливостях відновлюватися і адаптуватися після негараздів. При цьому особистісні ресурси можуть виступати як буфером, що стримують розвиток компонентів емоційного вигорання, так і виступати проміжною ланкою – під впливом високих вимог знижується рівень ресурсності особистості, в результаті чого вона стає вразливішою для вигорання. Рівень вигорання також може впливати на рівень ресурсності у свою чергу за принципом низхідних шляхів, описаних С. Гобфолом (Hobfoll, 1989; Hobfoll et. al., 2015) – в результаті впливу стресових факторів студент відчуває вплив вигорання і втрати ресурсів, що впливають одне на одне.

Варто звернути увагу на позитивні зв'язки між Виснаженням, Цинізмом та Оптимізмом, що говорить про те, що студенти з більш позитивним баченням свого теперішнього і майбутнього відчувають більшу емоційну втому та необхідність відсторонюватися, знецінювати результати своїх зусиль. У Розділі 1 ми зазначали, що одним з вагомих факторів вигорання є інтерпретація особою умов і отриманих результатів, тобто студент, що розраховує на вищу винагороду своїх зусиль, з більшою ймовірністю буде розчарований тим підкріпленням, що отримує, ніж студент з нижчими очікуваннями. Так само, очікуючи більших результатів від себе, він може нижче оцінити реальні результати свого навчання. Дослідження, що вивчають упередження оптимізму - прагнення думати, що із особою не може статися нічого негативного, і очікуються лише позитивні результати, а не будь-які негативні наслідки (World Health Organization: WHO, 2023), – показують, що воно пов'язане з рівнем стресу на роботі (Firdous & Khan, 2024), нижчим рівнем благополуччя (Meza & Dawson, 2020). Студенти, які нереалістично оптимістично налаштовані щодо своїх результатів на іспиті, повідомляють про посилення негативного афекту після отримання балів за іспит; а також з часом показують зниження самооцінки і благополуччя, тоді як реалістичні та песимістичні студенти

повідомляють про зменшення негативного афекту після отримання балів (Shepperd et al., 2015).

Таким чином, студент, що дивиться більш позитивно на своє майбутнє і схильний очікувати більшого схвалення, можливостей для ініціативи, вищих результатів може бути більш фрустрованим реальними обставинами і результатами, а також продовжувати працювати на результат попри очевидні труднощі, що робить його більш вразливим для виснаження і дистанціювання. Важливо відмітити, що зв'язків з оцінкою ефективності своєї роботи при цьому не спостерігається, що дає підстави припустити, що гіпотетичне розчарування пов'язане насамперед з умовами навчання. Як зазначалося вище, ступінь виснаження було пов'язаним з усіма трьома видами навчальних вимог, а рівень цинізму – лише з їхньою прозорістю. У непередбачуваних умовах повномасштабної війни оптимістичні студенти, зіштовхуючись з вимогами і реальними умовами, можуть нижче оцінювати можливості впливу на умови і результати навчання та винагороду своєї діяльності. Так, дослідження Solberg і Segerstrom (2008) показало що диспозиційний оптимізм позитивно пов'язаний зі стратегіями подолання, спрямованими на вирішення або контроль проблем або емоцій, залежно від типу стресора, що у нестабільних умовах може давати гірші результати. Разом із тим слід наголосити, що наведені міркування мають інтерпретаційний характер і потребують подальшої емпіричної перевірки.

Також варто зазначити, що значущих кореляцій між задоволеністю життям та емоційним вигоранням, вимогами навчального середовища та психологічним капіталом виявлено не було.

5.4. Результати перевірки медіаторної та модераторно-медіаторних моделей

На основі попереднього теоретичного аналізу ми висунули гіпотезу щодо складної структури взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, психологічним капіталом, емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів. У межах обраної теоретичної рамки (моделі вимог і ресурсів) ці змінні розглядаються не ізольовано, а як такі, що перебувають у динамічній взаємодії та

можуть виконувати різні функціональні ролі залежно від рівня аналізу та структури моделі.

На етапі аналізу кореляційних зв'язків нами було виявлено статистично значущі взаємозв'язки між вимогами навчального середовища, психологічним капіталом і емоційним вигоранням у студентів, що підтвердило доцільність подальшої перевірки гіпотез щодо їхнього структурного взаємовпливу. Отримані результати узгоджуються з положеннями сучасних ресурсно-орієнтованих підходів, відповідно до яких високі вимоги за умов недостатності особистісних ресурсів можуть сприяти розвитку емоційного виснаження, тоді як наявність ресурсів здатна пом'якшувати негативний вплив навчального навантаження.

Водночас, на рівні парних кореляцій не було виявлено статистично значущих зв'язків між вимогами навчального середовища, психологічним капіталом і емоційним вигоранням, з одного боку, та задоволеністю життям - з іншого. Незважаючи на це, нами було прийнято рішення розглядати задоволеність життям як залежну змінну в частині побудованих моделей.

Таке рішення ґрунтується на теоретичному розумінні задоволеності життям як показника суб'єктивного благополуччя, що відображає узагальнену когнітивну оцінку людиною якості власного життя загалом, а не реакцію на окремі ситуаційні чинники. У цьому контексті відсутність прямих кореляцій із вимогами навчального середовища не суперечить можливості їхнього опосередкованого впливу. Згідно з сучасними уявленнями, дистальні змінні - зокрема освітні вимоги - можуть впливати на загальну задоволеність життям не безпосередньо, а через більш проксимальні психологічні стани, зокрема через рівень емоційного вигорання чи ресурсність особистості.

Саме емоційне вигорання в межах даного дослідження розглядається як ключова проміжна ланка між характеристиками навчального середовища та суб'єктивною оцінкою життя. З одного боку, воно може виступати як залежна змінна у моделях, що описують вплив вимог навчального середовища та психологічного капіталу на психоемоційний стан студентів. З іншого боку, з огляду на накопичені емпіричні дані, вигорання є одним із найбільш значущих чинників

зниження загального благополуччя, що дозволяє розглядати його як медіатор зв'язку між освітніми вимогами та задоволеністю життям.

Психологічний капітал у межах дослідження також розглядається як багатофункціональний конструкт. Як інтегративний особистісний ресурс, що включає самоефективність, надію, оптимізм і резильєнтність, він може виконувати як медіаційну, так і модераційну роль. З одного боку, психологічний капітал може опосередковувати вплив вимог навчального середовища на рівень емоційного вигорання, виступаючи внутрішнім механізмом трансформації зовнішніх навантажень у психологічні наслідки. З іншого боку, він може змінювати силу та напрям зв'язків між вимогами і вигоранням або між вигоранням і задоволеністю життям, виконуючи функцію буферного ресурсу.

Вимоги навчального середовища у даному дослідженні розглядаються як незалежна змінна, що відображає об'єктивні та суб'єктивно сприйняті характеристики освітнього процесу, здатні ініціювати напруження та запускати процеси виснаження за умов недостатності ресурсів. Такий підхід відповідає логіці моделі вимог і ресурсів, відповідно до якої саме вимоги виступають вихідною точкою розвитку як негативних, так і ресурсно-залежних адаптаційних процесів.

Таким чином, відсутність прямих кореляцій між досліджуваними змінними не заперечує можливості існування складніших, опосередкованих та умовних ефектів. Це обґрунтовує доцільність подальшої перевірки структурних моделей, у межах яких задоволеність життям розглядається як залежна змінна, емоційне вигорання - як залежна змінна та медіатор, психологічний капітал - як медіатор і модератор, а вимоги навчального середовища - як незалежна змінна.

Теоретичні положення моделі вимог і ресурсів дозволяють розглядати навчальні вимоги як попередні чинники психоемоційних реакцій студентів. Відповідно, у подальшому аналізі напрямкові формулювання використовуються для опису структурних зв'язків у межах теоретично обґрунтованої моделі, хоча поперечний дизайн дослідження не дозволяє робити остаточні причинно-наслідкові висновки.

5.4.1. Модель 1. Психологічний капітал як медіатор зв'язку між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням

Обрана у даному дослідженні модель ґрунтується на положеннях моделі вимог і ресурсів середовища, відповідно до якої високі вимоги діяльності пов'язані зі зростанням емоційного виснаження, тоді як наявні ресурси можуть змінювати характер цього зв'язку. У межах навчальної діяльності вимоги освітнього середовища розглядаються як фактори, що потребують значних когнітивних та емоційних затрат і, за умови їх тривалого впливу, асоціюються з розвитком емоційного вигорання у студентів. Водночас результати попередніх досліджень свідчать, що реакція на однакові вимоги середовища є неоднорідною та значною мірою залежить від рівня особистісної ресурсності. Саме тому у даній роботі психологічний капітал був включений до моделі як потенційна опосередковуюча змінна. Психологічний капітал розглядається як інтегральний особистісний ресурс, що пов'язаний зі способом інтерпретації вимог, оцінкою власних можливостей та здатністю до відновлення в умовах навантаження. Виходячи з цього, було припущено, що вимоги навчального середовища можуть бути пов'язані з емоційним вигоранням не лише безпосередньо, а й опосередковано - через зниження або мобілізацію психологічного капіталу студентів. Такий підхід дозволяє емпірично перевірити, чи виступає психологічний капітал механізмом, через який характеристики навчального середовища пов'язані з рівнем емоційного вигорання, що і зумовило вибір медіаторної моделі у даному дослідженні. Гіпотетичну модель 1 показано на рисунку 5.7.

Підсумкові результати медіаторного впливу психологічного капіталу на взаємозв'язок вимог навчального середовища і емоційного вигорання наведено у таблиці 5.11. На першому етапі аналізу оцінено регресію вимог освітнього середовища на емоційне вигорання, що відповідає перевірці загального ефекту між зазначеними змінними. Було підтверджено статистично значущий зв'язок ($\beta = 0,669$; $se = 0,056$; $p < 0,001$), який свідчить про наявність асоціації між рівнем вимог навчального середовища та емоційним вигоранням студентів без урахування психологічного капіталу.

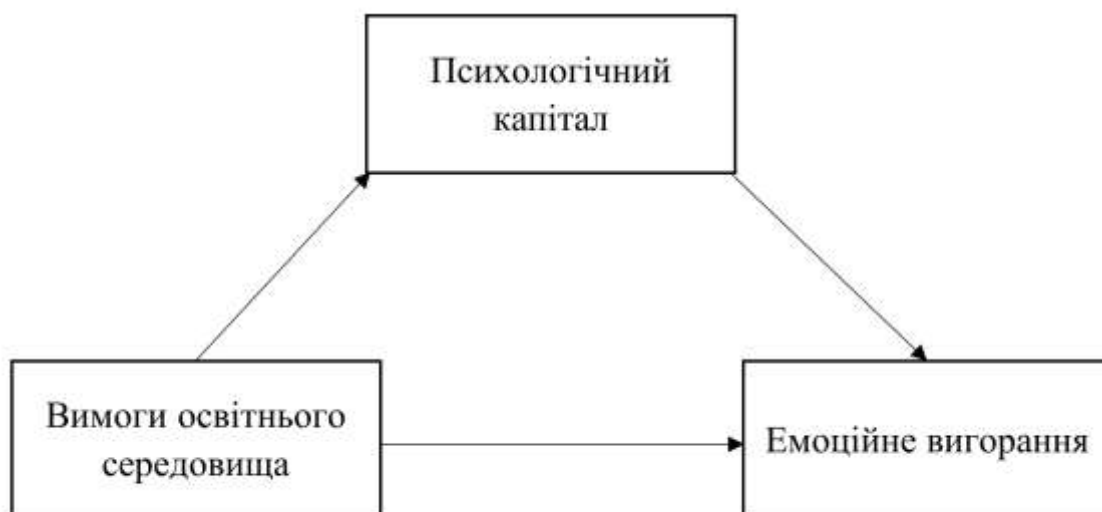


Рисунок 5.7. Гіпотетична модель 1

На другому етапі було виявлено значущий зв'язок між вимогами навчального середовища та психологічним капіталом як опосередковуючою змінною ($\beta = -0,635$), що відображає негативну асоціацію між зростанням вимог освітнього середовища та рівнем психологічного капіталу студентів і відповідає шляху а у медіаторній моделі.

Таблиця 5.11

Результати медіаторного аналізу психологічного капіталу у зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням

Ефект	Оцінка (β)	SE	p
Загальний ефект (c)	0.669	0.056	<0,001
Прямий ефект (c')	0.199	0.075	0,008
Непрямий ефект (a×b)	0.471	0.048	<0,001
Шлях а: вимоги → психологічний капітал	-0,635	0,05	<0,001
Шлях б: психологічний капітал → вигорання	-0.741	0.059	<0,001

Примітки: SE - стандартна похибка; β - стандартизований коефіцієнт регресії.

Далі, з метою перевірки зв'язку між психологічним капіталом і емоційним вигоранням під час контролю незалежної змінної, до регресійного аналізу одночасно було включено психологічний капітал і вимоги навчального середовища як предиктори рівня емоційного вигорання. Було встановлено, що психологічний капітал зберігає статистично значущий зв'язок з емоційним вигоранням ($\beta_1 = -$

0,741; $se = 0,059$; $p < 0,001$), тоді як зв'язок між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням зменшується, але залишається статистично значущим ($\beta_2 = 0,199$; $se = 0,075$; $p < 0,01$), що відповідає прямому ефекту (c').

Зменшення величини коефіцієнта зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням після включення психологічного капіталу до моделі свідчить про наявність часткової медіації.

Прямий взаємозв'язок між вимогами середовища і емоційним вигоранням залишився значущим, тобто встановлено частковий медіаторний вплив. Результати аналізу медіаторного впливу психологічного капіталу на взаємозв'язок вимог навчального середовища і емоційного вигорання наочно представлено на рисунку 5.8.

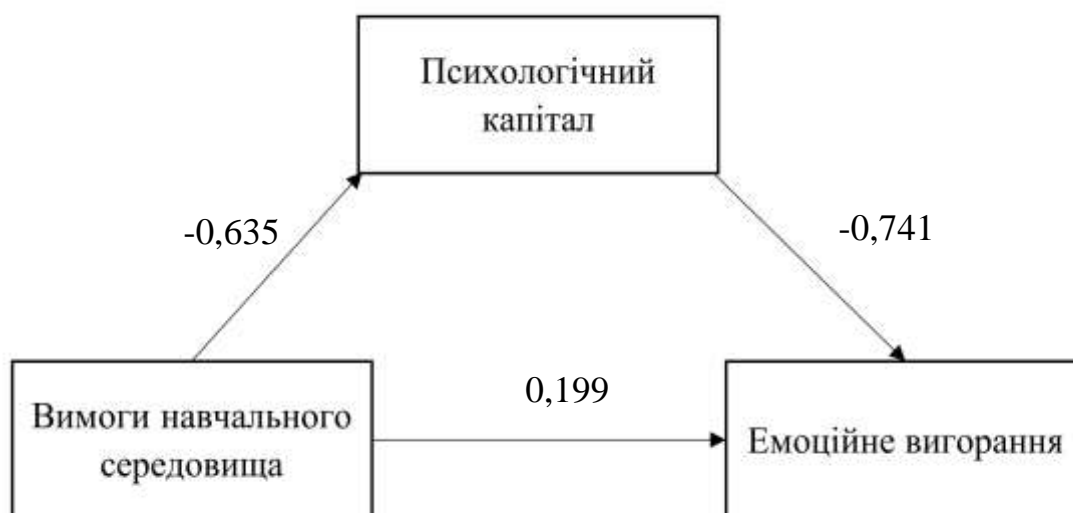


Рисунок 5.8. Результати медіаторного впливу психологічного капіталу на взаємозв'язок вимог навчального середовища і емоційного вигорання

Результати медіаційного аналізу частково підтвердили гіпотезу 1.3: хоча зв'язок між вимогами освітнього середовища та рівнем емоційного вигорання залишається статистично значущим, він суттєво послаблюється при введенні в модель психологічного капіталу як медіатора. Виявлено, що психологічний капітал пояснює близько 66% дисперсії вигорання у контексті його взаємодії з вимогами навчання. Це свідчить про наявність значущого буферного ефекту: розвинені

психологічні ресурси дозволяють студентам нівелювати ризик виснаження навіть за умов високого академічного тиску.

Виявлений частковий медіаторний ефект психологічного капіталу дозволяє уточнити механізми взаємодії між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням студентів у межах моделі вимог і ресурсів навчання. Згідно з теоретичними положеннями цієї моделі, вимоги діяльності можуть запускати процес виснаження, однак їхній вплив не є прямолінійним і значною мірою залежить від ресурсності особистості. Отримані результати свідчать про те, що психологічний капітал може виступати не лише захисним фактором, який послаблює негативні наслідки високих вимог, але й динамічним ресурсом, чутливим до впливу самого середовища.

З позиції теорії збереження ресурсів Хобфолла, вимоги освітнього середовища можуть сприяти виснаженню ресурсного резерву особистості, зокрема через зниження відчуття ефективності, оптимістичних очікувань і здатності до відновлення після труднощів (Jiang et al., 2023). У такому випадку зв'язок між вимогами і вигоранням реалізується через механізм втрати ресурсів, коли тривалий вплив високих вимог призводить до поступового зменшення психологічного капіталу, що, у свою чергу, підвищує вразливість до емоційного виснаження. Таким чином, результати узгоджуються з припущенням про асиметричність процесів втрати і накопичення ресурсів, відповідно до якого втрата ресурсів має сильніший і швидший вплив на психологічне функціонування, ніж їх набуття.

Крім того, результати узгоджуються з положеннями моделі ресурсів і вимог середовища – високі вимоги запускають процес виснаження, що проявляється у зниженні ресурсності особистості і, як наслідок, підвищення рівня вигорання (Bakker & Demerouti, 2023; Demerouti, 2025). Включення психологічного капіталу до моделі дозволяє розглядати індивідуальні відмінності у реакції на однакові вимоги навчального середовища через призму когнітивної оцінки ситуації. Особи з вищим рівнем психологічного капіталу можуть інакше інтерпретувати вимоги діяльності - як виклик, а не загрозу, що пов'язано з більш адаптивними стратегіями саморегуляції та ефективнішим розподілом наявних ресурсів. У цьому контексті

психологічний капітал може виконувати функцію своєрідного фільтра інтерпретації вимог, впливаючи на те, чи трансформуються вони у фактор розвитку або ж у джерело виснаження.

Водночас встановлення часткової медіації свідчить про те, що вплив вимог освітнього середовища на вигорання не зводиться виключно до ресурсного механізму, що узгоджується з багатофакторною природою вигорання. Це дозволяє припустити існування додаткових процесів, зокрема безпосереднього впливу інтенсивності навантаження або структурних характеристик освітнього середовища, які можуть діяти паралельно з ресурсними механізмами.

Основні положення цього підрозділу викладені в публікаціях автора: Олефір & Котенко, 2024.

5.4.2. Модель 2. Психологічний капітал як модератор зв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям (модель модерованої медіації)

У межах емпіричного дослідження було перевірено модель взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням, задоволеністю життям та психологічним капіталом студентів. Виходячи з припущення, що негативний вплив навчальних вимог на задоволеність реалізується переважно через розвиток емоційного вигорання, останнє було розглянуто як медіатор відповідного зв'язку. Водночас психологічний капітал було включено до моделі як ресурсний чинник, здатний змінювати силу впливу вигорання на задоволеність життям. Таким чином, запропонована модель дозволяє одночасно проаналізувати як опосередкований характер впливу вимог навчального середовища, так і їхню взаємодію з індивідуальними психологічними ресурсами студентів. Подальший аналіз результатів спрямований на перевірку відповідних структурних зв'язків та оцінку ролі психологічного капіталу у збереженні задоволеності життям в умовах підвищених навчальних навантажень. Гіпотетичну модель 2 показано на рисунку 5.9.

Підсумкові результати аналізу взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням, задоволеністю життям та психологічним капіталом наведено у таблиці 5.12.

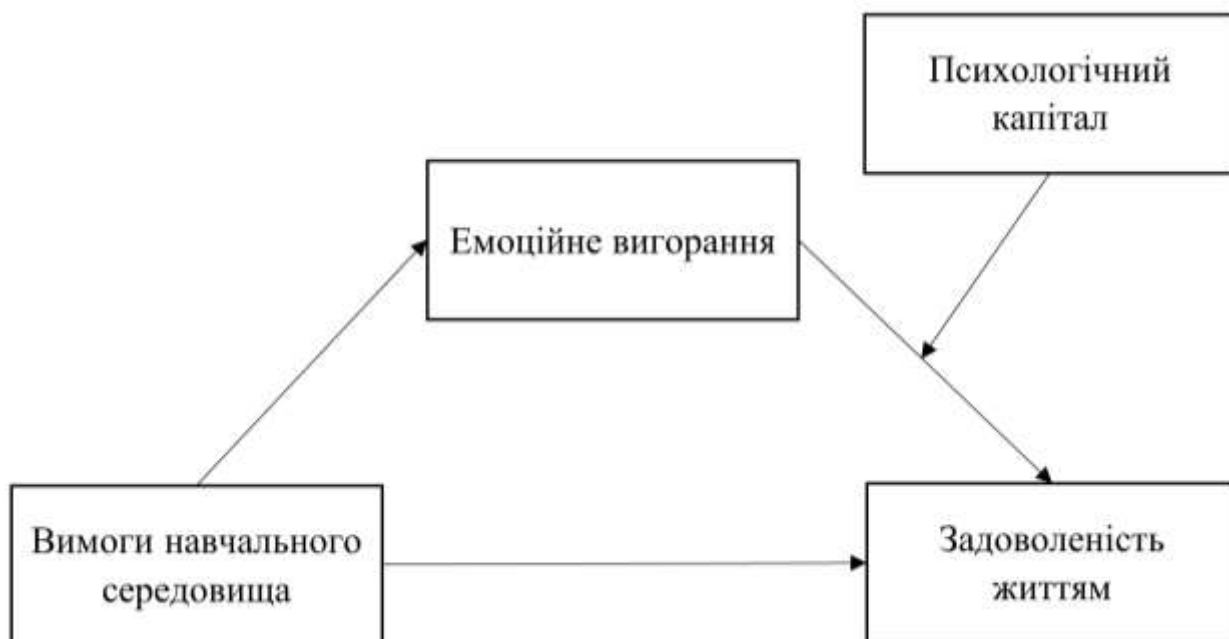


Рисунок 5.9. Концептуальна модель модерованої медіації: роль психологічного капіталу як модератора зв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям

На першому етапі аналізу було оцінено регресійний зв'язок між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням. Отримані результати підтвердили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між зазначеними змінними ($\beta = 0,519$; $se = 0,061$; $p < 0,001$), що свідчить про зростання рівня вигорання студентів за умов підвищення вимог навчання. Таким чином, прямий ефект навчальних вимог на рівень емоційного вигорання є статистично значущим.

Далі було проаналізовано регресію емоційного вигорання на задоволеність життям. Було встановлено, що вигорання має статистично значущий негативний зв'язок із задоволеністю життям студентів ($\beta = -0,403$; $se = 0,071$; $p < 0,001$), що підтверджує його роль як безпосереднього психологічного механізму зниження задоволеності в умовах підвищеного навчального навантаження, зниженої прозорості і адекватності вимог.

Окремо було оцінено прямий внесок психологічного капіталу у пояснення варіативності задоволеності життям. Отримані результати засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між психологічним капіталом та

задоволеністю життям студентів ($\beta = 0,228$; $se = 0,058$; $p < 0,001$), що вказує на його самостійне ресурсне значення незалежно від рівня вигорання.

Таблиця 5.12

Результати структурного аналізу зв'язків між змінними

Шлях	B	SE	β	p
Навчальні вимоги → емоційне вигорання	0,628	0,061	0,519	< 0,001
Емоційне вигорання → задоволеність життям	-0,421	0,071	-0,403	< 0,001
Психологічний капітал → задоволеність життям	0,269	0,058	0,228	< 0,001
Вигорання × психологічний капітал → задоволеність життям	0,255	0,057	0,235	< 0,001
Навчальні вимоги → задоволеність життям	0,020	0,081	0,016	0,801

Примітки: B - нестандартизований коефіцієнт; SE - стандартна похибка; β - стандартизований коефіцієнт регресії.

На наступному етапі аналізу було перевірено наявність модераційного ефекту психологічного капіталу у зв'язку між емоційним вигоранням та задоволеністю життям. Було встановлено статистично значущу взаємодію між рівнем вигорання та психологічним капіталом ($\beta = 0,235$; $se = 0,057$; $p < 0,001$), що свідчить про зміну сили негативного впливу вигорання на задоволеність залежно від рівня психологічного капіталу студентів.

Аналіз простих ефектів показав, що за низького рівня психологічного капіталу негативний вплив вигорання на задоволеність життям є найбільш вираженим, тоді як зі зростанням психологічного капіталу цей вплив поступово послаблюється. Таким чином, психологічний капітал виконує буферну функцію, зменшуючи інтенсивність негативних наслідків емоційного виснаження для задоволеності життям. Прогнозовані значення задоволеності життям залежно від рівня

емоційного вигорання для низького, середнього і високого рівня психологічного капіталу показано на рисунку 5.10.

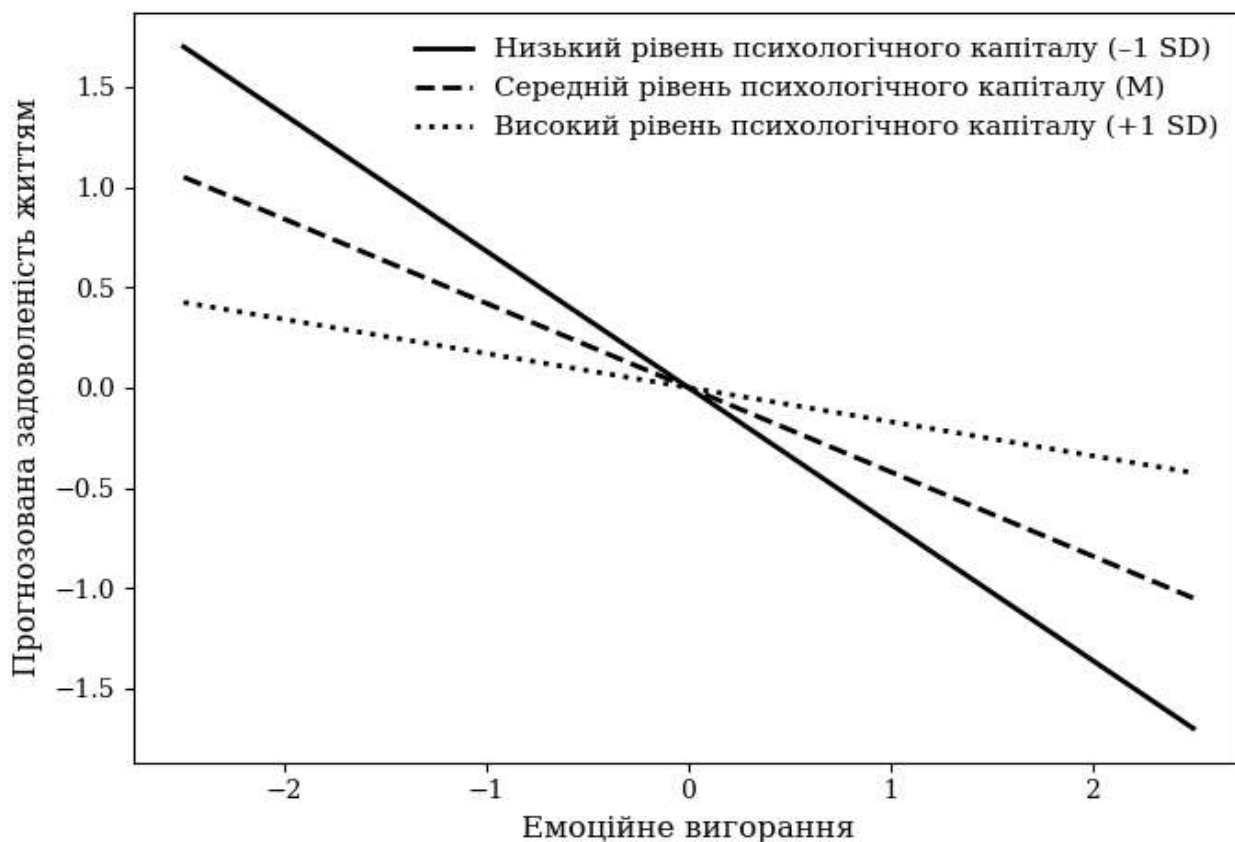


Рисунок 5.10. Модерація зв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям

Модерований ефект психологічного капіталу на взаємозв'язок між емоційним вигоранням і прогнозованою задоволеністю життям. Лінії показують прогнозовану задоволеність життям при низькому (-1 SD), середньому (M) та високому (+1 SD) рівнях психологічного капіталу. Зі збільшенням психологічного капіталу негативний вплив емоційного вигорання на задоволеність життям зменшується. Аналіз простежив модераторний ефект психологічного капіталу на зв'язок між емоційним вигоранням і задоволеністю життям. Графік (рисунок 5.10) показує, що при низькому рівні психологічного капіталу вплив вигорання на зниження задоволеності життям є найсильнішим. При середньому рівні психологічного капіталу негативний ефект вигорання зменшується, а при високому рівні психологічного капіталу вплив емоційного вигорання практично нівелюється.

Таким чином, психологічний капітал виконує буферну роль, пом'якшуючи негативний вплив емоційного вигорання на суб'єктивне благополуччя студентів.

Додатково було перевірено опосередкований вплив вимог навчального середовища на задоволеність життям через емоційне вигорання (таблиця 5.13). Результати аналізу засвідчили наявність статистично значущого непрямого ефекту ($\beta = -0,267$; $se = 0,051$; $p < 0,001$), тоді як прямиї зв'язок між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям за умови контролю рівня емоційного вигорання і психологічного капіталу виявився статистично незначущим ($\beta = 0,016$; $se = 0,081$; $p = 0,801$). Це дозволяє стверджувати, що негативний вплив вимог навчального середовища на задоволеність життям студентів реалізується переважно через розвиток емоційного вигорання.

Таблиця 5.13

Непрямий ефект та індекс модереної медіації

Ефект	β	Boot 95% CI	p
Непрямий ефект (навчальні вимоги \rightarrow вигорання \rightarrow задоволеність життям)	-0,267	[-0,377; -0,175]	<0,001
Індекс модереної медіації	0,160	[0,084; 0,235]	<0,001

Примітки: Довірчі інтервали обчислено з використанням бутстреп-процедури (5000 повторів).

Перевірка індексу модереної медіації підтвердила статистично значущу залежність сили опосередкованого ефекту від рівня психологічного капіталу ($\beta = 0,160$; $se = 0,039$; $p < 0,001$).

Перевірка індексу модереної медіації підтвердила статистично значущу залежність сили опосередкованого ефекту від рівня психологічного капіталу ($\beta = 0,160$; $se = 0,039$; $p < 0,001$).

Отже, отримані результати свідчать про те, що психологічний капітал не лише безпосередньо пов'язаний із задоволеністю життям, а й змінює характер опосередкованого впливу вимог навчального середовища через емоційне вигорання. Запропонована модель пояснює 24,5% варіації задоволеності життям студентів ($R^2=0,245$; Adjusted $R^2=0,233$) та є статистично значущою в цілому ($F=21,46$; $p<0,001$).

Таким чином, аналіз дозволяє зробити наступні висновки:

1. Емоційне вигорання є значним предиктором задоволеності життям, тобто студенти, що відчують себе виснаженими, відстороненими від результатів і процесу навчання, вважають свою навчальну діяльність менш ефективною, оцінюють своє життя менш позитивно.

2. Вимоги навчального середовища є предиктором задоволеності життям опосередковано, через підвищення рівня емоційного вигорання. Прямий ефект при цьому не є значущим, тобто зв'язок вимоги навчання-задоволеність життям повністю опосередкований емоційним вигоранням. Це підтверджує гіпотезу 1.4 нашого дослідження.

3. Психологічний капітал підвищує задоволеність життям і пом'якшує негативний ефект емоційного вигорання, а саме:

- при низькому рівні психологічного капіталу негативний ефект емоційного вигорання найсильніший;
- при середньому рівні психологічного капіталу ефект менший;
- при високому рівні психологічного капіталу ефект вигорання найменший.

Це підтверджує гіпотезу 1.5 - психологічний капітал є модератором зв'язку між емоційним вигоранням та задоволеністю життям студентів, обумовлюючи силу цього зв'язку.

4. Загалом модель пояснює 24,5% варіації задоволеності життям, тобто майже її чверть, що з урахуванням складної та багатофакторної природи цього показника свідчить про достатню пояснювальну здатність моделі та значущу роль поєднання середовищних і особистісних чинників у формуванні суб'єктивної оцінки якості життя.

Отже, студенти з високим рівнем ресурсності є менш вразливими в умовах високих вимог навчання і підвищення рівня емоційного вигорання. Якщо метою є підвищення та/або збереження високого рівня задоволеності життям у студентів, наше дослідження дозволяє зробити висновки про три практичні шляхи:

1. Зниження рівня навчальних вимог і, відповідно, рівня стресу і потенційного емоційного вигорання. Це можливо через зміни у навчальних програмах, взаємодії адміністрація ВНЗ-студенти і викладачі ВНЗ-студенти тощо.

2. Зниження рівня емоційного вигорання через запровадження програм з тайм-менеджменту, психологічної підтримки тощо.

3. Підвищення рівня психологічного капіталу, що дозволить знизити негативний вплив вимог навчання і емоційного вигорання на задоволеність життям. Це можливо через створення і запровадження інтервенцій з розвитку психологічного капіталу для студентів.

Основні положення цього розділу викладені в публікаціях автора: Олефір & Котенко, 2026.

5.4.3. Модель 3. Психологічний капітал як модератор зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням (модель модерованої медіації)

У попередньому підрозділі ми розглянули роль психологічного капіталу, як буферу впливу емоційного вигорання в умовах підвищених навчальних вимог на задоволеність життям у студентів. Це підтверджує модель вимог та ресурсів навчання, в рамках якої особливості середовища впливають на результуючі змінні – задоволеність життям, благополуччя, залученість, ефективність, афект тощо – не самі по собі, а через брак ресурсів, що формується. Однак можна припустити подібний ефект і на первинному етапі впливу вимог навчання на емоційне вигорання, де психологічний капітал сприяв би кращій адаптації до умов і зниженню виснаження. Психологічний капітал, як інтегральний особистісний ресурс, що поєднує самоефективність, надію, оптимізм і резильєнтність, теоретично може впливати саме на ранню фазу стресового процесу — через зміну когнітивної оцінки вимог, очікувань щодо власної здатності впоратися з ними та інтерпретації труднощів як керованих або тимчасових. У межах транзакційної теорії стресу це відповідає рівню первинної та вторинної оцінки ситуації, тоді як у теорії збереження ресурсів — механізмам запобігання втратам ресурсів.

З огляду на це, було теоретично доцільно перевірити модель модереної медіації, у якій психологічний капітал виступає модератором зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням, а емоційне вигорання — медіатором впливу навчальних вимог на задоволеність життям. Такий підхід дозволяє оцінити, чи виконує психологічний капітал насамперед захисну функцію на етапі формування вигорання, або ж його роль є більш значущою на етапі переживання наслідків виснаження. Гіпотетичну модель 2 показано на рисунку 5.11.

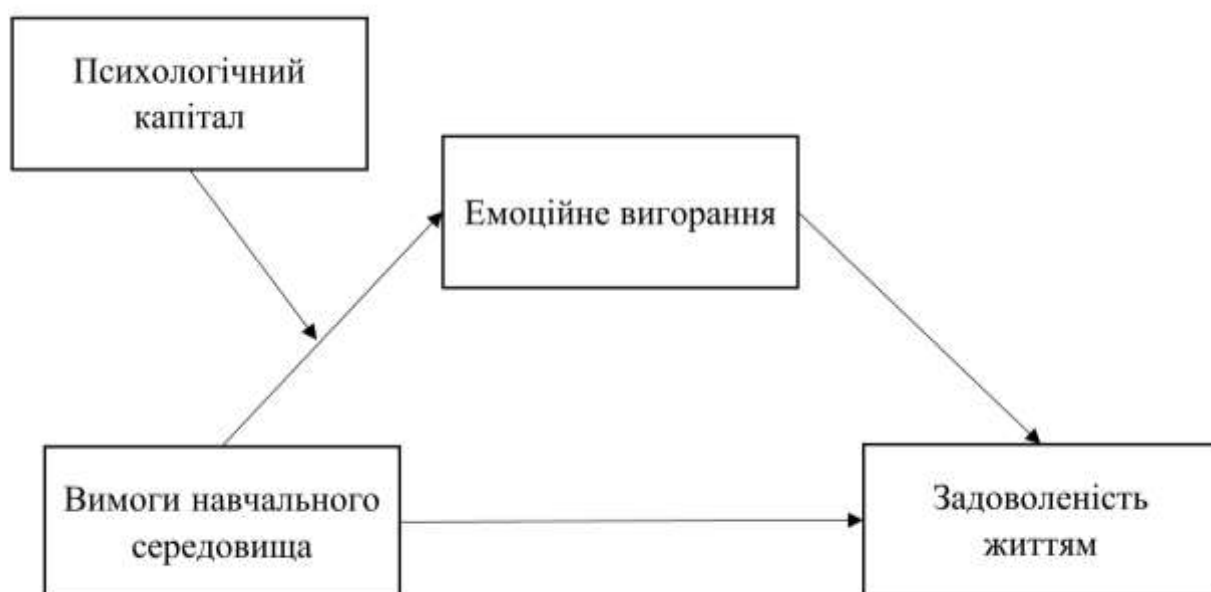


Рисунок 5.11. Концептуальна модель модереної медіації: роль психологічного капіталу як модератора зв'язку між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням

Підсумкові результати аналізу взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням, задоволеністю життям та психологічним капіталом наведено у таблиці 5.14.

На першому етапі аналізу було оцінено регресійний зв'язок між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням. Як показано, у моделі 3 наявність статистично значущого позитивного зв'язку між цими двома змінними підтверджується ($\beta=0,536$; $se=0,062$; $p<0,001$) – зі зростанням рівня навчальних вимог збільшується і рівень емоційного вигорання.

На другому етапі ми проаналізували зв'язок між психологічним капіталом і емоційним вигоранням. Регресійний зв'язок між модератором і медіатором виявився статистично незначущим ($\beta=0,045$; $se=0,057$; $p=0,430$). Тобто, не дивлячись на кореляційні зв'язки між компонентами цих змінних, описані вище, прямого впливу психологічного капіталу на вигорання в межах моделі 3 виявлено не було. Рівень емоційного вигорання зростає в умовах підвищених навчальних вимог, однак прямий зв'язок між психологічним капіталом та емоційним вигоранням у межах даної моделі не досяг статистичної значущості.

Таблиця 5.14

Результати структурного аналізу зв'язків між змінними

Шлях	B	SE	β	p
Навчальні вимоги → емоційне вигорання	0.648	0.062	0.536	<0.001
Психологічний капітал → емоційне вигорання	0.045	0.057	0.040	0.430
Вимоги × психологічний капітал → емоційне вигорання	0.160	0.063	0.132	0.012
Емоційне вигорання → задоволеність життям	-0.419	0.077	-0.405	<0.001
Психологічний капітал → задоволеність життям	0.282	0.065	0.241	<0.001
Вимоги × психологічний капітал → задоволеність життям	0.121	0.072	0.096	0.095

Примітки: B - нестандартизований коефіцієнт; SE - стандартна похибка; β - стандартизований коефіцієнт регресії.

Далі було проаналізовано внесок емоційного вигорання у задоволеність життям – між ними встановлено статистично значущий негативний зв'язок, як і в межах моделі 2 ($\beta=-0,405$; $se=0,077$; $p<0,001$). Зі зростанням рівня емоційного вигорання студенти оцінюють своє життя менш позитивно.

Варто відмітити, що психологічний капітал також робить прямий внесок у рівень задоволеності життям у рамках моделі 3 ($\beta=0,241$; $se=0,065$; $p<0,001$), що підтверджує самостійне значення ресурсності особистості для когнітивного компоненту щастя, незалежно від умов середовища і емоційного вигорання.

На наступному етапі аналізу було перевірено наявність модераційного ефекту психологічного капіталу у зв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням. Було встановлено статистично значущу взаємодію між вимогами навчання і психологічним капіталом ($\beta=0,132$; $se=0,063$; $p<0,05$), тобто, сила негативного плану вимог навчання на рівень емоційного вигорання змінюється залежно від рівня психологічного капіталу. При цьому взаємодія вимоги навчання-психологічний капітал з вигоранням є позитивною – в умовах високих вимог навчання у студентів з високим психологічним капіталом рівень виснаження, відсторонення від результатів навчання і знецінення підвищується більше за тих, хто має нижчий рівень ресурсності. Аналіз умовних непрямих ефектів (рисунок 5.12) демонструє зміну сили опосередкованого впливу навчальних вимог на задоволеність життям через емоційне вигорання залежно від рівня психологічного капіталу.

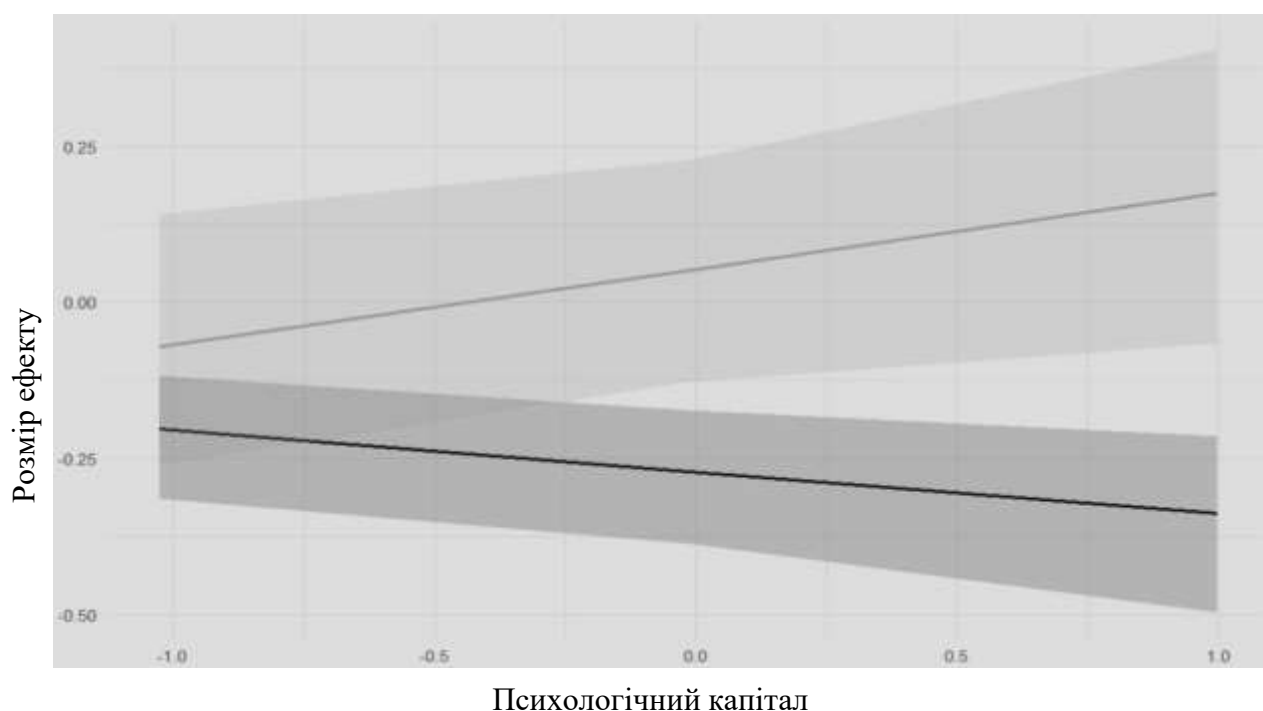


Рисунок 5.12. Модерація зв'язку між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням

Темна лінія на графіку відображає зміну величини опосередкованого ефекту залежно від рівня психологічного капіталу, демонструючи тенденцію до посилення негативного непрямого впливу зі зростанням ресурсності. Світла лінія відображає прямий ефект навчальних вимог на задоволеність життям, який не досяг

статистичної значущості (довірчі інтервали включають нуль), що узгоджується з результатами регресійного аналізу.

Заштриховані області позначають 95% довірчі інтервали оцінок ефектів. Відсутність перетину нуля для непрямого ефекту свідчить про його стабільність на різних рівнях психологічного капіталу, тоді як ширина довірчих інтервалів відображає рівень статистичної невизначеності оцінок.

Як видно з графіка, непрямий ефект є статистично значущим на всіх рівнях психологічного капіталу (довірчі інтервали не перетинають нуль), однак його величина змінюється:

- за низького рівня психологічного капіталу (-1 SD) непрямий ефект становить $\beta = -0,203$;
- за середнього рівня (M) - $\beta = -0,271$;
- за високого рівня ($+1$ SD) - $\beta = -0,338$.

Отримані результати свідчать, що зі зростанням психологічного капіталу негативний непрямий ефект навчальних вимог на задоволеність життям через емоційне вигорання посилюється, що підтверджує наявність модереної медіації.

Водночас зв'язок між взаємодією вимог навчання і психологічним капіталом та залежною змінною виявився статистично незначущим ($\beta = 0,096$; $se = 0,072$; $p = 0,095$), показуючи лише тенденцію до позитивного ефекту. Таким чином, графік наочно демонструє, що психологічний капітал змінює силу опосередкованого зв'язку між навчальними вимогами та задоволеністю життям через емоційне вигорання, але не виступає значущим модератором прямого зв'язку між вимогами та задоволеністю життям.

Прямий, непрямий і загальний ефекти продемонстровано у таблиці 5.15. Як і у моделі 2, прямий зв'язок між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям за умови контролю рівня емоційного вигорання і психологічного капіталу виявився статистично незначущим ($\beta = 0,042$; $se = 0,089$; $p = 0,550$). Загальний ефект навчальних вимог на задоволеність життям був статистично значущим ($\beta = -0,219$; $p < 0,005$), що свідчить про загальну негативний зв'язок між змінними. Це підтверджує, що негативний вплив вимог навчального середовища на

задоволеність життям студентів реалізується переважно через розвиток емоційного вигорання.

Отримані результати свідчать про те, що психологічний капітал позитивно пов'язаний із задоволеністю життям студентів напряду, він також підсилює чутливість до вимог навчання, підсилюючи позитивний зв'язок незалежної змінної з емоційним вигоранням. При цьому психологічний капітал має власний незалежний позитивний внесок у задоволеність життям, що дозволяє студентам з високим рівнем ресурсності зберігати вищу задоволеність навіть за умов підвищеного рівня емоційного вигорання. Запропонована модель пояснює 13,4% варіації задоволеності життям студентів ($R^2=0,134$; Adjusted $R^2=0,128$) та є статистично значущою в цілому ($F=20,65$; $p<0,001$).

Таблиця 5.15

Прямі, непрямі та загальні ефекти в рамках моделі 3

Ефект	B	SE	β	p	Boot 95% CI
Непрямий (вимоги → вигорання → задоволеність життям)	-0.272	0.059	-0.217	<0.001	[-0.395; -0.164]
Прямий (вимоги → задоволеність життям)	0.053	0.089	0.042	0.550	[-0.115; 0.232]
Загальний	-0.219	0.076	-0.175	0.004	[-0.368; -0.070]

Примітки: B - нестандартизований коефіцієнт; SE - стандартна похибка; β - стандартизований коефіцієнт регресії.

Після аналізу результатів тестування моделі 3, ми можемо підтвердити та зробити наступні висновки:

1. Як і у попередній моделі, емоційне вигорання залишається значущим негативним предиктором задоволеності життям, що підтверджує його ключову роль як механізму впливу навчальних вимог.

2. Також підтверджується, що вимоги навчального середовища впливають на задоволеність життям переважно опосередковано.

3. Психологічний капітал не є прямим предиктором емоційного вигорання, але змінює силу впливу вимог. Прямий зв'язок між психологічним капіталом і емоційним вигоранням у межах моделі не виявився статистично значущим.

Водночас було встановлено значущий ефект взаємодії між вимогами навчального середовища та психологічним капіталом, що свідчить про модерацію зв'язку:

- зі зростанням психологічного капіталу зв'язок між навчальними вимогами та емоційним вигоранням посилюється;
- студенти з вищим рівнем ресурсності демонструють більшу чутливість до підвищених вимог навчання у контексті розвитку виснаження.

Таким чином, гіпотезу 1.6 було підтверджено лише частково – модераційний ефект психологічного капіталу у зв'язку між вимогами навчання і емоційним вигоранням дійсно було виявлено, однак він посилює цей зв'язок, а не послаблює, як передбачалося. Це може бути пов'язано з тим, що студенти, що мають високий рівень впевненості у своїх можливостях (самоефективність), у реалістичності своїх цілей і шляхів їх досягнення (надія), здатності гнучко реагувати на перешкоди і оговтуватися від негараздів (резильєнтність) і позитивні очікування щодо власного майбутнього (оптимізм) навіть у умовах високих вимогах продовжують докладати зусилля задля досягнення результату, при цьому виснажуючись більше за тих, хто мав менший рівень ресурсності.

4. Не дивлячись на це, підсилення впливу вимог на задоволеність життям залишається на рівні тенденції, не є статистично значущим. Тобто, згідно результатів даного дослідження ми можемо говорити про те, що при високому рівні психологічного капіталу зв'язок між вимогами та вигоранням є сильнішим в умовах високих вимог, однак те, що цей ефект відбивається на тому, як студенти оцінюють своє життя, не підтверджується.

5. Запропонована модель демонструє статистично значущий загальний ефект (і пояснює 13,4% дисперсії задоволеності життям) та підтверджує важливість взаємодії середовищних і особистісних чинників у формуванні благополуччя студентів.

Такий результат може свідчити про складну роль психологічного капіталу як ресурсу, який не лише буферує наслідки стресу, але й може підсилювати

залученість та інвестицію ресурсів у діяльність, що за умов високих вимог підвищує ризик виснаження.

5.5. Обговорення результатів емпіричного дослідження

Метою нашого дослідження було дослідити ролі психологічного капіталу та його взаємодії із вимогами освітнього середовища у прогнозуванні задоволеності життям і рівня емоційного вигорання. На третьому етапі дослідження ми проаналізували описову статистику для змінних, зв'язки між ними і розбіжності залежно від соціально-демографічних показників, а також здійснили регресійний, медіаторний і модераторний аналізи. Результатами даного етапу стало наступне:

1. Гіпотезу 1.1 було підтверджено частково. Між вимогами навчального середовища і компонентами емоційного вигорання існують позитивні зв'язки. Однак не було виявлено статистично значущих кореляцій між вимогами навчання та задоволеністю життям. Це можна пояснити тим, що задоволеність життям є інтегральним показником суб'єктивного благополуччя, що пов'язаний з багатьма факторами, як зовнішніми, так і внутрішніми.

Результати попередніх досліджень у межах моделей вимог і ресурсів свідчать про те, що навчальні вимоги насамперед пов'язані з показниками психоемоційного виснаження та вигорання (Bakker & Mostert, 2024; Bakker & Demerouti, 2007; Salmela-Aro & Uraduaya, 2014), тоді як глобальні індикатори суб'єктивного благополуччя, зокрема задоволеність життям, частіше демонструють непрямі зв'язки через медіаторні механізми (Lesener, Gusy & Wolter, 2019; Scheepers et al., 2024). Емпіричні дані показують, що вимоги виступають проксимальними предикторами змінних, пов'язаних з реакціями на навантаження і стрес та які, у свою чергу, асоціюються з ширшими показниками благополуччя та адаптації (Schaufeli & Taris, 2014). Така логіка узгоджується з концепцією задоволеності життям як інтегрального когнітивного оцінювання життєвого досвіду, що формується під впливом багатьох доменів функціонування і не завжди демонструє прямі зв'язки з окремими контекстуальними факторами (Diener et al., 1985; Diener, Oishi, & Lucas, 2018). Відтак відсутність безпосередніх кореляцій між вимогами навчального середовища та задоволеністю життям не суперечить сучасним

теоретичним моделям і може свідчити про опосередкований характер їх взаємозв'язку, зокрема через розвиток емоційного вигорання.

2. Гіпотезу 1.2 також було підтверджено частково. Існує негативний зв'язок психологічного капіталу з рівнем емоційного вигорання студентів, однак не було виявлено статистично значущих кореляцій між рівнем ресурсності та задоволеністю життям. Отримані результати узгоджуються з сучасними дослідженнями, які демонструють стабільний негативний зв'язок між психологічним капіталом та рівнем емоційного вигорання студентів, що підтверджує роль психологічного капіталу як особистісного ресурсу, здатного зменшувати прояви виснаження у відповідь на навчальні вимоги. Зокрема, емпіричні дослідження останніх років показують, що психологічний капітал пов'язаний із нижчим рівнем академічного виснаження та кращою адаптацією до навчальних навантажень (Wang et al., 2021; Li et al., 2023). Не дивлячись на те, що деякі дослідження показують прямий зв'язок між психологічним капіталом і суб'єктивним благополуччям (Slåtten et al., 2023), відсутність статистично значущих кореляцій між рівнем ресурсності та задоволеністю життям не суперечить сучасним теоретичним моделям. У межах моделей вимог та ресурсів роботи та навчання емоційне вигорання розглядається як проксимальний результат впливу вимог і ресурсів, тоді як задоволеність життям належить до більш дистальних показників благополуччя, що може зумовлювати слабші або опосередковані зв'язки з окремими особистісними ресурсами. За результатами досліджень, у регуляції суб'єктивного благополуччя психологічний капітал виступає медіатором, опосередковуючи вплив зовнішніх чинників, таких як академічний стрес (Poots, Cassidy, 2020), підтримка вчителів і однолітків (Slåtten et al., 2023).

Таким чином, взаємозв'язок між вимогами навчального середовища, психологічним капіталом та задоволеністю життям виявляється складнішим, ніж це можна було б припустити на основі простих кореляцій. Отримані результати підтримують ресурсне трактування психологічного капіталу як чинника, що передусім пов'язаний зі зменшенням проявів емоційного вигорання. Водночас його

зв'язок із глобальними оцінками задоволеності життям може бути менш прямим і реалізовуватися через опосередковані механізми.

Загалом виявлені кореляції між досліджуваними змінними були статистично значущими та відповідали очікуванням. Подібно до результатів інших досліджень, психологічний капітал у нашій вибірці демонстрував негативний зв'язок як із вимогами середовища, так і з показниками вигорання. Як зазначав Ф. Лютанс і підтверджували подальші дослідження (Newman, Liu, Epitropaki та ін.), психологічний капітал є відносно гнучким конструктом, тому його прояви можуть залежати як від особистісних, так і від середовищних факторів, зокрема від характеру вимог, з якими стикається людина (Luthans et al., 2007; Martínez et al., 2019; Newman et al., 2014).

Більшість досліджень, присвячених цій темі, зосереджувались на аналізі зв'язку між психологічним капіталом і характеристиками робочого середовища, такими як негативний досвід, пов'язаний із професійною діяльністю, сприйняття робочих вимог як надмірних, невизначеність зайнятості або конфлікт між роботою та особистим життям. Той факт, що у нашому дослідженні було виявлено подібні закономірності у студентській вибірці, свідчить про певну подібність навчального та професійного середовищ у їхньому впливі на особистісні ресурси та поведінкові реакції. Аналогічний висновок можна зробити і щодо застосування моделі вимог і ресурсів середовища: отримані результати підтверджують, що цей підхід може бути ефективно використаний для аналізу наслідків навчального навантаження для студентів, що узгоджується з висновками попередніх досліджень (Newman et al., 2014; Riolli, 2012).

3. Гіпотезу 1.3 підтверджено частково, оскільки взаємозв'язок між вимогами освітнього середовища вигоранням залишився статистично значущим, хоча і зменшився після того, як було додано психологічний капітал як медіатор. Психологічний капітал пояснює дві третини дисперсії емоційного вигорання у взаємозв'язку з вимогами освітнього середовища.

Тобто, психологічний капітал значною мірою може виступати механізмом, що пояснює індивідуальні відмінності між студентами у рівні вигорання, коли вони

знаходяться в однакових умовах. Студенти, знаходячись в умовах високих, незрозумілих для них навчальних вимог, відчують зниження впевненості у своїх можливостях, реалістичності своїх цілей і обраних шляхів до них, можливості адаптуватися у разі негараздів і позитивного ставлення до власного майбутнього, і таким чином емоцій виснажуються, відсторонюються від процесу і результату навчання і нижче оцінюють свою ефективність.

Отримані результати узгоджуються з положенням про те, що важливу роль відіграють не лише об'єктивні умови, в яких перебуває людина, але й те, як вона їх інтерпретує та які очікування, цілі і способи їх досягнення формує у процесі діяльності (Meier, 1983). Імовірно, саме ці когнітивно-мотиваційні процеси можуть впливати на те, як студент оцінює власну успішність і можливості, а також на те, як він сприймає вимоги навчального середовища. Це, у свою чергу, може сприяти більш ефективному розподілу особистісних ресурсів та їх залученню для подолання навчальних труднощів.

Якщо розглядати посередницьку роль психологічного капіталу у зв'язку між характеристиками середовища та вигоранням, отримані результати узгоджуються з даними інших досліджень. Зокрема, показано, що психологічний капітал може виступати медіатором у взаємозв'язку між конфліктом «сім'я–робота» та емоційним вигоранням. У дослідженні Cheung, Tang і Tang (2011) також було встановлено, що психологічний капітал модерує зв'язок між емоційною задоволеністю роботою та вигоранням.

Подібні закономірності простежуються і в освітньому середовищі. Так, Nabais, Chambel і Carvalho (2024) виявили посередницький ефект психологічного капіталу у взаємозв'язку між тривалістю перебування студентів у системі вищої освіти та показниками вигорання і залученості серед португальських студентів. При цьому у зв'язку між часом навчання та вигоранням було зафіксовано повну медіацію, тоді як у зв'язку із залученістю – часткову. У нашому дослідженні також було встановлено часткову медіацію у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням.

Отримані результати дозволяють припустити, що вирішальне значення для формування вигорання можуть мати не лише об'єктивні параметри навчання, такі як його тривалість, а передусім рівень вимог освітнього середовища та сприйняття студентом власних можливостей ставити навчальні цілі і досягати їх. Водночас триваліше перебування у системі вищої освіти може опосередковано посилювати вплив високих вимог, а також бути пов'язаним зі зниженням упевненості у власних можливостях (Nabais et al., 2024).

Подібні результати були отримані і в попередніх дослідженнях українських авторів. Так, у роботі В. О. Олефіра та В. Ф. Боснюка показано, що інтегральний показник особистісного ресурсу, який включає самоефективність, життестійкість, оптимізм та самоконтроль, виконує буферну функцію у взаємозв'язку між високими вимогами навчання та вигоранням студентів. Результати нашого дослідження узгоджуються з цими висновками та підтверджують наявність подібних закономірностей (Боснюк & Олефір, 2020).

Отримана часткова медіація узгоджується з сучасними інтерпретаціями моделей вимог і ресурсів середовища, у межах яких особистісні ресурси розглядаються як механізми, через які вимоги середовища трансформуються у strain-реакції, зокрема емоційне вигорання (Bakker & Demerouti, 2023). Сучасні дослідження підкреслюють, що часткова, а не повна медіація є типовою для моделей demands–strain, оскільки вплив вимог середовища реалізується одночасно через прямі та опосередковані шляхи (Lesener et al., 2020).

Таким чином, психологічний капітал є центральним механізмом формування емоційного вигорання в умовах високих вимог навчання - його зниження пояснює дві третини ефекту.

4. Гіпотезу 1.4 було підтверджено повністю. Емоційне вигорання є медіатором зв'язку між вимогами освітнього середовища та задоволеністю життям студентів. При цьому наше дослідження у обох моделях модереної медіації показало повну медіацію, що означає, що навчальні вимоги пов'язані з задоволеністю життям опосередковано, підвищуючи рівень емоційного виснаження, цинізму і знижуючи оцінку рівня власної ефективності у студентів.

З одного боку, це підтверджує положення про наявність «спіралей втрат» у теорії збереження ресурсів – внаслідок високих вимог і підвищеної стресогенності середовища можливості особистості для опору, адаптації і самопідтримки можуть виснажуватися, приводячи до ще більших втрат (Sonnetag, & Meier, 2024). Виявлений опосередкований вплив навчальних вимог на задоволеність життям через емоційне вигорання може свідчити про ресурсно-опосередкований механізм цього зв'язку, хоча з огляду на поперечний дизайн дослідження такі висновки мають інтерпретаційний характер. З іншого боку, цей результат підтверджує наше припущення про наявність непрямого, опосередкованого зв'язку між вимогами навчання і задоволеністю життям – навчання є лише одним з доменів, який, проте, все ж робить внесок у загальне благополуччя через зв'язок з емоційним вигоранням.

5. Наше дослідження повністю підтвердило гіпотезу 1.5 – психологічний капітал є модератором у зв'язку між вигоранням і задоволеністю життям. При цьому у студентів з низьким рівнем психологічного капіталу негативний ефект вигорання є найсильнішим, а зі зростанням ресурсності він стає слабшим.

Це узгоджується з основними положеннями моделі вимог і ресурсів середовища, адже навчання, таким чином, робить внесок у задоволеність життям опосередковано, через підвищення рівня вигорання, а особистісні ресурси – психологічний капітал – є буфером впливу стресора. Наші результати узгоджуються з результатами попередніх досліджень, таких, як Riolli (2012), за якими психологічний капітал виступає буфером стресу у студентів, сприяє підвищенню задоволеності життям. Також нещодавнє дослідження Malak, Raza та Jariko (2025) показало, що психологічний капітал опосередковував зв'язок між вигоранням і психологічним благополуччям у підприємців. У підтримку наших результатів інші дослідження також виявляють модураційну роль психологічного капіталу у зв'язках між стресовими факторами та негативними наслідками для психічного здоров'я та ставленням до життя чи роботи. Так, у вибірках працівників психологічний капітал пом'якшує вплив емоційної праці на вигорання та задоволеність роботою (Cheung et al., 2011).

Також результати перевірки моделі 2 нашого дослідження узгоджуються з теоретичною моделлю ресурсів С. Гобфола, згідно з якою особистісні ресурси пов'язані з тим, як людина сприймає своє середовище і благополуччя (Xanthoroulou et al., 2007). Адже це можна пояснити тим, що студенти, що знаходяться під тиском високих вимог, зазнають підвищення рівня емоційного вигорання, сприймають цей процес, як менш руйнівний, якщо мають вищий рівень ресурсності, і таким чином є більш задоволеними своїм життям. Також згідно його теорії збереження ресурсів, ресурси групуються у каравани – психологічний капітал є саме інтегральним показником ресурсності, що об'єднує різні характеристики, близькі до стану. Таким чином, ці характеристики накопичуються, граючи роль буферу у регуляції стресу студентів.

Буферна роль психологічного капіталу у зв'язку між вигоранням (що, у свою чергу, пов'язане з вищими навчальними вимогами) та задоволеністю життям може пояснюватися його причетністю до вторинної оцінки стресової ситуації, що узгоджується з положеннями транзакційної теорії стресу Лазаруса-Фолкман. Якщо первинна оцінка високих вимог може бути негативною (вони сприймаються студентами, як такі, що потенційно шкодять, є загрозовими або викличними), що призводить до підвищення рівня емоційного вигорання, то вторинна оцінка, яка пов'язана з діями щодо стресової ситуації, копінговими стратегіями, може пом'якшувати вплив стресора на когнітивну оцінку власного життя загалом (Lazarus & Folkman, 1984). Так, дослідження Elhadidy та ін. (2025) показало, що після інтервенції з розвитку психологічного капіталу було зафіксовано зниження емоційного виснаження, цинізму та академічної неефективності.

6. Гіпотезу 1.6 було підтверджено частково - психологічний капітал є модератором взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища та рівнем емоційного вигорання студентів, однак його роль відрізнялася від очікуваної. В рамках моделі 3 з підвищенням рівня психологічного капіталу позитивний зв'язок між вимогами навчання і емоційним вигоранням посилювався.

З одного боку, це може вступати у протиріччя з результатами деяких інших досліджень – так, у роботі (2011) було показано, що психологічний капітал

послаблює позитивний зв'язок між емоційною працею та деперсоналізацією у вчителів, виступаючи буфером розвитку вигорання. Подібні результати отримано у дослідженні Avey, Luthans і Jensen (2009), де високий рівень психологічного капіталу знижував негативний вплив робочого стресу на психологічне благополуччя працівників. Також у межах моделі вимог-ресурсів продемонстровано, що особистісні ресурси, зокрема психологічний капітал, можуть послаблювати зв'язок між високими вимогами і емоційним виснаженням (Xanthopoulou et al., 2007; Grover et al., 2018).

З іншого боку, отримані результати можуть свідчити про складнішу роль психологічного капіталу у студентському контексті. Деякі автори зазначають, що високий рівень ресурсності особистості може супроводжуватися підвищеним залученням та інвестицією ресурсів у досягнення, що за умов високих вимог потенційно може призводити до більшого виснаження. Так, згідно з теорією збереження ресурсів, людина має інвестувати ресурси як для того, щоб зменшити ризик їхньої втрати, реабілітуватися після втрати чи надбати нові, і, таким чином, інвестування ресурсів в умовах високих вимог може призводити до все більших втрат, що, у свою чергу, підсилює ймовірність вигорання (Halbesleben et al., 2014). Pierce і Aguinis (2013) описують ефект надлишку-хорошої-речі у менеджменті, який полягає у тому, що між позитивними предикторами, такими як лідерські якості, ресурси, підтримка, та бажаними ефектами, такими як ефективність, продуктивність, задоволеність, існує криволінійний зв'язок – після досягнення певного рівня він перестає бути прямим. У цьому контексті психологічний капітал може виступати не лише як буфер, але і як ресурс інтенсифікації зусиль, що за високих навчальних вимог пов'язується з більшим ризиком емоційного виснаження.

Психологічний капітал у дослідженні, таким чином, виконує багатовимірну роль, виступаючи як медіатором, так і модератором взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням. З одного боку, вищий рівень психологічного капіталу пов'язаний зі зниженням вигорання, що узгоджується з теорією збереження ресурсів, відповідно до якої особистісні ресурси виконують

захисну функцію. З іншого боку, модераційний ефект може відображати зміну реактивності до вимог: студенти з високим рівнем психологічного капіталу можуть активніше інвестувати ресурси у подолання навчальних труднощів, що за високих вимог може супроводжуватися більшим рівнем виснаження. Таким чином, психологічний капітал може одночасно знижувати базовий рівень вигорання та змінювати характер взаємодії між вимогами і виснаженням. Студенти з високим рівнем впевненості у власних можливостях, реалістичності цілей і обраних шляхів їхнього досягнення, здатності долати перепони і позитивності бачення свого майбутнього можуть залучатися більше і отримувати вищий рівень вигорання в умовах високих вимог, хоча сама по собі ресурсність негативно пов'язана з вигоранням.

7. Гіпотези 1.7а та 1.7б були підтверджені повністю – наше дослідження показує складні взаємозв'язки між вимогами навчання, як незалежною змінною, задоволеністю життям, як залежною змінною, емоційним вигоранням, як медіатором, і психологічним капіталом, як модератором. Емоційне вигорання є посередником у зв'язку між незалежною та залежною змінними, підвищуючись в умовах високих вимог і знижуючи таким чином задоволеність життям у студентів. Психологічний капітал, з одного боку, посилює зв'язок між вимогами навчання і вигоранням, а з іншого – пом'якшує негативний ефект на задоволеність життям та негативно пов'язаний з вигоранням.

Модель 2 має вищу пояснювальну здатність, ніж модель 3: перша пояснює 24,5% варіації задоволеності життям, а друга – 13,4%. Це означає, що модель, де психологічний капітал є буфером впливу емоційного вигорання в умовах високих вимог на задоволеність життям, пояснює різницю у тому, як студенти оцінюють своє життя, майже вдвічі краще за таку, що розглядає ефект ресурсності, що посилює ефект високих вимог у розвитку емоційного вигорання. Більш того, модераційний ефект психологічного капіталу є більш вираженим на етапі впливу вигорання на задоволеність життям ($\beta=0,235$), ніж на етапі впливу вимог на вигорання ($\beta=0,132$). Тобто, психологічний капітал сильніше змінює наслідки емоційного виснаження, цинізму і редукції академічних досягнень, ніж їхнє

виникнення в умовах високих вимог навчання. Більший внесок у те, наскільки позитивно студенти ставляться до власного життя в цілому, психологічний капітал робить на етапі буферизації ефекту емоційного вигорання.

Отримані результати показують амбівалентність ролі ресурсів у подоланні стресу та формуванні бажаного ефекту у навчальних та, можливо, організаційних умовах. З одного боку, психологічний капітал виконує захисну функцію, знижуючи базовий рівень емоційного вигорання та пом'якшуючи його негативний вплив на задоволеність життям. З іншого боку, за високих вимог навчального середовища високий рівень психологічного капіталу може бути пов'язаний з активнішим інвестуванням ресурсів у подолання труднощів, що, у свою чергу, підвищує ризик виснаження. Таким чином, психологічний капітал може одночасно зменшувати загальну вразливість до вигорання і змінювати характер реакції на підвищені вимоги, що відображає його багатовимірну та динамічну роль у процесі психологічної адаптації.

Наявність подібного зв'язку припускали раніше. Наприклад, у публікації Хі та ін. (2020) застосовано модель надлишку-хорошої-речі для інтерпретації U-подібного зв'язку між соціальною підтримкою підприємств та залученістю у роботу у працівників. У цьому випадку показано амбівалентність ролі зовнішнього ресурсу у організаційному контексті, однак з огляду на подібність з навчальними умовами, можна припустити наявність подібних ефектів і для студентів. Автори також припускали, що психологічний капітал міг виступати умовою подібного зв'язку, однак підтвердити модеруючий вплив не вдалося.

Той факт, що психологічний капітал у різних моделях виступає як медіатор і як модератор, свідчить про багаторівневий характер його впливу. З одного боку, він може виступати механізмом, через який навчальні вимоги впливають на емоційне вигорання, з іншого - змінювати силу реакції на вимоги, визначаючи індивідуальну чутливість до навантаження. З точки зору теорії збереження ресурсів, втрата ресурсів може виступати джерелом стресу сама по собі. У дослідженні Nabais та ін. (2024) показано, що більший час, проведений у вищій освіті, був пов'язаний з нижчим психологічним капіталом, що, у свою чергу, було

пов'язано з вищим рівнем вигорання та нижчою академічною залученістю. Тобто, тривале перебування у середовищі з високими вимогами може сприяти швидшому виснаженню ресурсів, що, за умов високої готовності їх інвестувати у подальші результати, може призводити до емоційного вигорання. Відповідно до COR-теорії, ресурси не лише захищають від втрат, але й потребують інвестиції для подолання вимог (Hobfoll, 1989; Halbesleben et al., 2014). За умов високих вимог така інвестиція може сама по собі призводити до виснаження, якщо ресурсні втрати не компенсуються. Оскільки психологічний капітал передбачає активне цілепокладання, наполегливість та впевненість (Luthans et al., 2007), його високий рівень може стимулювати більш інтенсивне залучення до подолання вимог, що потенційно підвищує ризик виснаження. Не дивлячись на це, психологічний капітал виступає буфером наслідків емоційного вигорання, що краще пояснює формування задоволеності життям у студентів.

Отримані нами результати, узгоджуються з даними інших дослідників та відкривають нові перспективи зниження ризику вигорання у студентів шляхом розвитку компонентів психологічного капіталу. Проведене дослідження показує, комплексну багатовимірну роль психологічного капіталу, а також підтверджує його залежність від контексту. Це створює підґрунтя для розробки гнучких практичних інтервенцій, подібних до тих, що були розроблені зарубіжними дослідниками (O'Reilly, 2016; Heikkilä et al., 2023). Оскільки системні трансформації освітнього простору, зокрема приведення вимог у відповідність до можливостей та цілей студентів, потребують тривалого часу, розвиток внутрішнього особистісного потенціалу може стати більш ефективним механізмом підтримки психоемоційного благополуччя.

Варто відмітити, що для даного дослідження наявні обмеження, такі як крос-поперечний дизайн дослідження, що не дозволяє однозначно стверджувати причинно-наслідковий характер виявлених зв'язків, а застосування методів самооцінювання, що передбачає ризик впливу соціальної бажаності та суб'єктивізму оцінок. З огляду на це, перспективним напрямком подальших досліджень є реалізація лонгітюдних досліджень для визначення зміни у рівні

емоційного вигорання та компонентів психологічного капіталу, проведення експериментальних досліджень з використанням інтервенцій, спрямованих на розвиток психологічного капіталу, аналіз його медіаторної ролі у взаємозв'язку між академічною успішністю, вигоранням та показниками навчального середовища.

Висновки до розділу 5:

1. У вибірці студентів загалом спостерігається підвищений рівень навчальних вимог, які водночас оцінюються як достатньо зрозумілі та адекватні. Рівень емоційного виснаження та цинізму є середнім, однак варіативність показників є значною, що свідчить про неоднорідність адаптації студентів до навчального середовища. Показники ефективності загалом виражені на рівні, вищому за середній. Рівень задоволеності життям у більшості студентів є вищим за середній, що дозволяє припустити наявність компенсаторних або ресурсних механізмів, попри наявність підвищеного навчального навантаження. Компоненти психологічного капіталу (самоефективність, надія, резильєнтність) загалом виражені на рівні вище середнього, тоді як оптимізм має нижчі значення та більшу варіативність. Це може свідчити про специфічний контекст формування очікувань від майбутнього при збереженні віри у власні здібності та цілепокладання.

2. Виявлено відмінності за ознакою статі: чоловіки демонструють вищий рівень оптимізму та цинізму. Водночас відмінностей у задоволеності життям і сприйнятті вимог не встановлено.

3. Освітня траєкторія є значущим фактором: студенти, що здобувають першу вищу освіту, мають нижчий рівень психологічного капіталу (крім оптимізму), вищий рівень емоційного виснаження та цинізму, а також нижчу ефективність. Це може свідчити про більшу вразливість менш досвідчених студентів до впливу освітніх вимог. Рік навчання пов'язаний зі сприйняттям ясності вимог та рівнем оптимізму: студенти старших курсів демонструють більш позитивні очікування та кращу когнітивну орієнтацію в освітньому середовищі.

4. Отримані результати кореляційного аналізу підтверджують наявність системних зв'язків між вимогами навчального середовища, психологічним капіталом та емоційним вигоранням. Навчальне навантаження негативно пов'язане

з надією і резильєнтністю і позитивно – з виснаженням; ясність вимог позитивно пов'язана з самоефективністю, резильєнтністю і надією, а також з ефективністю і негативно – з виснаженням і цинізмом; адекватність вимог позитивно пов'язана з самоефективністю, резильєнтністю і надією, а також ефективністю, і негативно – з виснаженням. Компоненти психологічного капіталу, у свою чергу, показали кореляції з емоційним вигоранням: самоефективність і надія негативно пов'язані з виснаженням і позитивно – з ефективністю; резильєнтність негативно пов'язана з виснаженням та цинізмом і позитивно – з ефективністю; оптимізм позитивно пов'язаний з виснаженням і цинізмом. Це вказує на складну структуру взаємозв'язків між вимогами навчання, вигоранням та особистими ресурсами, що дозволяє припустити посередницьку та/або буферну роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням.

5. Метою першої моделі нашого дослідження було проаналізувати медіаторну роль психологічного капіталу у зв'язку між вимогами навчального середовища і емоційним вигоранням. Отримані результати засвідчують, що психологічний капітал виступає важливим психологічним механізмом у взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням. Його включення у модель дозволяє глибше зрозуміти, як саме навчальні вимоги трансформуються у прояви виснаження, цинізму і редукції досягнень, підкреслюючи значущість особистісних ресурсів у процесі адаптації до навчального навантаження.

6. Метою моделі 2 було проаналізувати модеровану медіацію зв'язку між вимогами навчального середовища і задоволеністю життям студентів – емоційне вигорання виступало медіатором, а психологічний капітал – модератором шляху емоційне вигорання-задоволеність життям. Результати підтверджують, що задоволеність життям формується через складний ланцюг взаємодії вимог, емоційного вигорання та особистісних ресурсів. Емоційне вигорання виступає ключовою ланкою, через яку вимоги навчального середовища знижують на задоволеність життям, тоді як психологічний капітал змінює характер цього

впливу. Таким чином, саме на етапі переходу від виснаження до оцінки власного життя ресурсність особистості набуває особливої ваги.

7. Метою моделі 3 було проаналізувати модеровану медіацію зв'язку між вимогами навчального середовища і задоволеністю життям студентів – емоційне вигорання виступало медіатором, а психологічний капітал – модератором шляху вимоги навчання-емоційне вигорання. Аналіз третьої моделі показав, що роль психологічного капіталу у взаємодії з вимогами освітнього середовища є складнішою, ніж передбачалося на етапі організації дослідження. Отримані результати свідчать, що за певних умов високий рівень ресурсності може посилювати інтенсивність зв'язку між вимогами та емоційним вигоранням. Це підкреслює необхідність більш диференційованого розуміння функціонування особистісних ресурсів у контексті навчального середовища та дозволяє розглядати їх не лише як захисний, але й як динамічний чинник адаптації.

8. Дві з трьох запропонованих нами моделей підтверджують центральну роль емоційного вигорання як механізму, через який навчальні вимоги виступають предиктором у зв'язку з задоволеністю життям. Психологічний капітал виступає багатовимірно: одночасно як посередник, модератор сили зв'язків і як прямий ресурс задоволеності. Модель 2, яка розглядає психологічний капітал як буфер наслідків вигорання, краще пояснює варіацію задоволеності життям порівняно з моделлю 3, де ресурсність підсилює чутливість до вимог. Отже, роль психологічного капіталу слід розглядати як контекстуально залежну - він пом'якшує наслідки виснаження, але може також стимулювати інтенсифікацію зусиль, яка за високих вимог конвертується у додаткове виснаження.

Отримані результати підкреслюють, що баланс між вимогами та ресурсами є ключовим: психологічний капітал значущо змінює шлях від навчальних вимог до вигорання і далі до оцінки власного життя, але його дія не є однозначно захисною в усіх фазах процесу. Це узгоджується з інтерпретаціями сучасних моделей вимог і ресурсів та теорією збереження ресурсів, що підкреслюють як буферні, так і інвестиційні аспекти ресурсності.

РОЗДІЛ 6

ЕФЕКТ КОРОТКОСТРОКОВОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ

У попередніх розділах ми продемонстрували значущість ролі психологічного капіталу у навчальному контексті. Крім практичної важливості розвитку психологічного капіталу, як теоретичні засади, так і проаналізовані зарубіжні дослідження вказують на можливість розробки та ефективність короткотривалих і середньотривалих інтервенцій. Тим не менш, не існує публікацій, що досліджували б створення та ефект короткотривалих інтервенцій з розвитку психологічного капіталу в Україні.

6.1. Результати експериментального дослідження

Середні значення, стандартні відхилення, асиметрія, ексцес для обох груп і трьох часових вимірів представлені у таблиці 6.1.

Показники компонентів психологічного капіталу загалом виражені на середньому рівні; від'ємна асиметрія майже за усіма показниками показує, що більшість учасників мали результати вищі за середнє значення, очікуване при нормальному розподілі (розподіл даних резильєнтності у експериментальній групі навпаки, є більш зміщеним у бік нижчих показників). Призвертають увагу високі показники ексцесу у графіках самоефективності і резильєнтності у експериментальній групі – на початку дослідження деякі учасники експерименту мали екстримальні показники, тоді як наприкінці дослідження (Час 2 і Час 3) вони стають більш усередненими відносно групи.

У контрольній групі, навпаки, спостерігається більш широкий і плаский розподіл, наприкінці дослідження (Час 3) графік резильєнтності має ознаки пласкоершинності – дані зосереджені навколо середнього показника. Тобто, в цілому учасники дослідження демонстрували середню впевненість у здатності досягти своїх цілей і отримати підтримку у разі негараздів. Водночас за результатами тесту Шапіро-Вілка статистично значущих відхилень від нормального розподілу не виявлено, що надає змогу використовувати однофакторний дисперсійний аналіз для обробки результатів.

Описова статистика для змінних дослідження

Змінні	Час	M	SD	S	K
Експериментальна група					
Самоефективність	Час 1	24,45	6,44	-1,25	2,76
	Час 2	27,82	4,09	0,26	-0,65
	Час 3	27,09	5,52	-0,83	1,55
Надія	Час 1	25,36	4,90	-0,26	-0,77
	Час 2	28,36	4,08	0,86	0,20
	Час 3	28,64	3,26	0,29	0,50
Оптимізм	Час 1	23,82	5,62	-0,78	0,37
	Час 2	27,45	4,87	-0,49	-0,23
	Час 3	25,55	3,17	0,60	0,13
Резильєнтність	Час 1	23,55	5,09	0,98	1,75
	Час 2	25,82	4,60	1,21	1,53
	Час 3	27	4,12	0,28	0,76
Контрольна група					
Самоефективність	Час 1	21,64	6,07	-0,22	-1,09
	Час 3	21,45	4,75	-0,10	-1,13
Надія	Час 1	24,55	5,75	-0,52	-0,59
	Час 3	24,27	4,17	-0,94	0,28
Оптимізм	Час 1	24,27	3,04	0,21	-1,42
	Час 3	24,18	4,40	-0,42	-1,04
Резильєнтність	Час 1	23,45	3,42	0,19	0,30
	Час 3	22,82	2,96	-0,07	-1,27

Примітки: S - асиметрія; K - ексцес.

Результати однофакторного ANOVA з повторними вимірами в експериментальній групі представлені у таблиці 6.2. Як видно, самоефективність було підвищено після інтервенції ($F=4,978$; $p<0,05$; $\eta^2=0,332$). Фактор часу, таким

чином, пояснює третину дисперсії показника самоефективності, що свідчить про помітний ефект.

Таблиця 6.2

Результати однофакторного ANOVA з повторними вимірами в експериментальній групі

Джерело варіації	df	F	p	η^2	
Самоефективність (час 1-час 2-час 3)	2, 20	4,978	0,018	0,332	
Надія (час 1-час 2-час 3)	2, 20	10,972	<0,001	0,523	
Оптимізм (час 1-час 2-час 3)	2, 20	4,424	0,026	0,307	
Резильєнтність (час 1-час 2-час 3)	2, 20	6,681	0,006	0,401	
Пост-хок порівняння (Holm)					
Порівняння		Середня різниця	SE	t	p (Holm)
Самоефективність	час 1-час 2	-3,364	1,122	-2,998	0,021
	час 1-час 3	-2,636	1,122	-2,350	0,058
	час 2-час 3	0,727	1,122	0,648	0,524
Надія	час 1-час 2	-3,000	0,775	-3,869	0,002
	час 1-час 3	-3,273	0,775	-4,221	0,001
	час 2-час 3	0,273	0,775	0,352	0,729
Оптимізм	час 1-час 2	-3,636	1,223	-2,973	0,023
	час 1-час 3	-1,727	1,223	-1,412	0,268
	час 2-час 3	1,909	1,223	1,561	0,268
Резильєнтність	час 1-час 2	-2,273	0,961	-2,366	0,056
	час 1-час 3	-3,455	0,961	-3,596	0,005
	час 2-час 3	-1,182	0,961	-1,230	0,233

Подальший аналіз пост хок із корекцією Холма виявив статистично значущу різницю між Часом 1 і Часом 2 ($p < 0,05$), що свідчить про позитивні зміни одразу

після інтервенції. Однак між Часом 1 і Часом 3 (тобто, перед інтервенцією і через місяць після неї) різниця була статистично незначущою, хоча й наближалась до межі статистичної значущості ($p=0,058$). При цьому середній показник самооефективності становив $M=24,45$, $SD=6,44$ у Часі 1, порівняно з $M=27,82$, $SD=4,09$ у Часі 2 та $M=27,09$, $SD=5,52$ у Часі 3.

Надію було значно підвищено після інтервенції ($F=10,972$; $p<0,001$; $\eta^2=0,523$). Фактор часу, таким чином, пояснює більше половини дисперсії показника надії, що свідчить про високий ефект. Подальший аналіз пост хок із корекцією Холма виявив статистично значущу різницю як між Часом 1 і Часом 2 ($p<0,01$), так і між Часом 1 і Часом 3 ($p<0,001$) що свідчить про позитивні зміни одразу після інтервенції і через місяць після її проведення. При цьому середній показник самооефективності становив $M=25,36$, $SD=4,90$ у Часі 1, порівняно з $M=28,36$, $SD=4,08$ у Часі 2 та $M=28,64$, $SD=3,26$ у Часі 3.

Оптимізм також було підвищено після інтервенції ($F=4,424$; $p<0,05$; $\eta^2=0,307$). Фактор часу, таким чином, пояснює 30,7% дисперсії показника оптимізму, що свідчить про помітний ефект. Подальший аналіз пост хок із корекцією Холма виявив статистично значущу різницю між Часом 1 і Часом 2 ($p < 0,05$), що свідчить про позитивні зміни одразу після інтервенції. Однак між Часом 1 і Часом 3 (тобто, перед інтервенцією і через місяць після неї) різниця була статистично незначущою. При цьому середній показник самооефективності становив $M=23,82$, $SD=5,62$ у Часі 1, порівняно з $M=27,45$, $SD=4,87$ у Часі 2 та $M=25,55$, $SD=3,17$ у Часі 3.

Резильєнтність було значно підвищено після інтервенції ($F=6,681$; $p<0,01$; $\eta^2=0,401$). Фактор часу, таким чином, пояснює більше 40% дисперсії показника резильєнтності, що свідчить про високий ефект. Подальший аналіз пост хок із корекцією Холма виявив статистично незначущу різницю між Часом 1 і Часом 2 ($p=0,056$), яка при цьому наближалася до рівня статистичної значущості, і статистично значущу - між Часом 1 і Часом 3 ($p<0,001$), що вказує на стійке зростання резильєнтності з часом після завершення втручання. При цьому середній показник самооефективності становив $M=23,55$, $SD=5,09$ у Часі 1, порівняно з $M=25,82$, $SD=4,50$ у Часі 2 та $M=27$, $SD=4,12$ у Часі 3.

Результати однофакторного ANOVA з повторними вимірами в контрольній групі представлені у таблиці 6.3. Як видно, різниця між компонентами психологічного капіталу у часі 1 та часі 3 не була статистично значущою.

Таблиця 6.3

Результати однофакторного ANOVA з повторними вимірами в контрольній групі

Джерело варіації	df	F	p	η^2
Самоефективність (час 1–час 3)	1	0,026	0,876	0,003
Надія (час 1-час 3)	1	0,050	0,827	0,005
Оптимізм (час 1-час 3)	1	0,012	0,913	0,001
Резильєнтність (час 1-час 3)	1	0,304	0,594	0,030

Результати однофакторного міжгрупового ANOVA для експериментальної і контрольної груп представлені у таблиці 6.4. Як видно, самоефективність учасників контрольної та експериментальної груп значущо не відрізнялась до інтервенції ($F=1,115$; $p<0,304$; $\eta^2=0,053$). Через місяць після інтервенції самоефективність учасників експериментальної групи значно вища за таку у контрольній групі ($F=6,573$; $p<0,019$; $\eta^2=0,247$). Середній показник самоефективності в експериментальній групі через місяць після інтервенції становив $M=27,07$, $SD=5,52$, порівняно з $M=21,45$, $SD=4,75$ у контрольній групі. Фактор групи, таким чином, пояснює чверть дисперсії показника самоефективності, що свідчить про помітний ефект.

Надія учасників контрольної та експериментальної груп значущо не відрізнялась до інтервенції ($F=0,129$; $p<0,723$; $\eta^2=0,006$). Через місяць після інтервенції надія учасників експериментальної групи значно вища за таку у контрольній групі ($F=7,461$; $p<0,013$; $\eta^2=0,272$). Середній показник надії в експериментальній групі через місяць після інтервенції становив $M=28,64$, $SD=3,26$, порівняно з $M=24,27$, $SD=4,17$ у контрольній групі. Фактор групи, таким чином, пояснює чверть дисперсії показника надії, що свідчить про помітний ефект.

Оптимізм учасників контрольної та експериментальної груп значущо не відрізнявся до інтервенції ($F=0,056$; $p<0,816$; $\eta^2=0,003$). Через місяць після

інтервенції оптимізм учасників експериментальної групи також значущо не відрізнявся за такий у в контрольній групі ($F=0,695$; $p<0,414$; $\eta^2=0,034$). Середній показник оптимізму в експериментальній групі через місяць після інтервенції становив $M=25,55$, $SD=3,17$, порівняно з $M=24,18$, $SD=4,40$ у контрольній групі.

Таблиця 6.4

Результати однофакторного міжгрупового ANOVA для експериментальної і контрольної груп

Джерело варіації	Час	df	F	p	η^2
Самоефективність	До експерименту	1	1,115	0,304	0,053
	Через місяць	1	6,573	0,019	0,247
Надія	До експерименту	1	0,129	0,723	0,006
	Через місяць	1	7,461	0,013	0,272
Оптимізм	До експерименту	1	0,056	0,816	0,003
	Через місяць	1	0,695	0,414	0,034
Резильєнтність	До експерименту	1	0,002	0,961	$1,211 \cdot 10^{-4}$
	Через місяць	1	7,466	0,013	0,272

Резильєнтність учасників контрольної та експериментальної груп значущо не відрізнялась до інтервенції ($F=0,002$; $p<0,961$; $\eta^2=1,211 \cdot 10^{-4}$). Через місяць після інтервенції резильєнтність учасників експериментальної групи значно вища за таку у в контрольній групі ($F=7,466$; $p<0,013$; $\eta^2=0,272$). Середній показник надії в експериментальній групі через місяць після інтервенції становив $M=27$, $SD=4,12$, порівняно з $M=22,82$, $SD=2,96$ у контрольній групі. Фактор групи, таким чином, пояснює чверть дисперсії показника надії, що свідчить про помітний ефект.

Таким чином, результати дисперсійного аналізу з повторними вимірами в експериментальній групі свідчать, що фактор часу мав статистично значущий вплив на всі компоненти психологічного капіталу: самоефективність, надію, оптимізм та резильєнтність. Найбільший ефект часу виявлено для показника надії ($\eta^2 = 0,523$), де зростання було значущим як одразу після інтервенції, так і через місяць. Резильєнтність ($\eta^2 = 0,401$) та самоефективність ($\eta^2 = 0,332$) також

продемонстрували зростання, хоча в окремих випадках зміни не були стійкими. Оптимізм ($\eta^2 = 0,307$) виявився найменш стабільним - зростання спостерігалось лише одразу після інтервенції, однак не збереглося через місяць. Отже, з часом найстійкіше зростання зафіксовано у показниках надії та резильєнтності.

Через місяць після інтервенції рівень розвитку всіх компонентів психологічного капіталу, окрім оптимізму, були значно вищими в експериментальній групі, ніж в контрольній, а розмір ефекту становив від $\eta^2=0,247$. Отже, фактор групи значно впливав на самоефективність, надію та резильєнтність учасників, але не на оптимізм.

6.2. Обговорення результатів експериментального дослідження

Метою роботи було вивчення ефекту короткострокової тренінгової інтервенції з розвитку психологічного капіталу у студентів вищих навчальних закладів. Результати вимірювання в експериментальній групі підтвердили загальне положення про те, що психологічний капітал може бути підвищено за допомогою короткострокової інтервенції, а отже він є подібним до стану.

Гіпотезу 2.1 – рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде підвищений після короткострокової інтервенції – було підтверджено частково. Всі компоненти психологічного капіталу, окрім резильєнтності, продемонстрували зростання після інтервенції. При цьому підвищення рівня резильєнтності хоч і не виявилось значущим, наближалось до рівня статистичної значущості. За більшої кількості учасників, можливо, це зростання виявилось б значущим. Також важливо зауважити, що резильєнтність визначається в літературі як «здатність овогуватися або відроджуватися після негараздів, конфліктів, невдач або навіть позитивних подій, прогресу та підвищеної відповідальності» (Luthans, 2002, с. 702), а стратегії розвитку резильєнтності вимагають «зосередження на підвищенні сприйнятого та фактичного рівня активів і ресурсів, що може збільшити ймовірність позитивних результатів» (Luthans et al., 2007, с. 124), розробки стратегій, фокусованих на ризику та фокусованих на процесі (Luthans et al., 2007). Це означає, що розвиток резильєнтності вимагає тренування навичок знаходити адаптивні шляхи до вирішення негараздів у повсякденному житті. Протягом тренінгу учасники

визначали потенційні фактори ризику на шляху до мети та можливі варіанти поведінки з ними, однак реалізувати ці знання та впровадити їх на практиці вони могли тільки після інтервенції. Це може пояснити відсутність статистично значущого підвищення резильєнтності одразу після інтервенції.

За результатами дослідження так само частково було підтверджено і гіпотезу 2.2 - через місяць після інтервенції рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде вищим за першопочатковий. Рівень всіх компонентів психологічного капіталу, окрім оптимізму та самоефективності, через місяць після інтервенції був вищим в експериментальній групі. Водночас, у показниках самоефективності спостерігалася тенденція до зростання: різниця між початковим виміром та виміром через місяць наближалася до статистичної значущості.. Рівень оптимізму значущо не відрізнявся. У переважній кількості проаналізованих нами джерел, що досліджували ефект інтервенцій з розвитку психологічного капіталу детальний аналіз його компонентів не проводився. Однак варто зазначити, що дослідження Kugler та ін. показало схожі результати – оптимізм не був підвищений після інтервенції, на відміну від інших компонентів психологічного капіталу(Kugler et al., 2025). Оптимізм дійсно, згідно до багатьох публікацій, є пов'язаним з продуктивністю, залученістю, стресостійкістю, зниженням емоційного вигорання та утриманням продуктивності під час негативних ситуацій, вищим рівнем мотивації, успішністю у працівників та студентів (Salanova et al, 2005; Saleem et al, 2022, Penza A. et al, 2024, Chue & Lim, 2024). У той самий час результати досліджень, що порівнюють вплив оптимістичних, песимістичних і реалістичних очікувань від майбутнього на благополуччя у довгостроковій перспективі, показують, що найбільш оптимістичні люди мають на 13,5% нижчий рівень благополуччя, а також докладають менше зусиль у напрямку досягнення мети (de Meza & Dawson, 2020; Bortolotti L, Antrobus, 2015; Shepperd et al, 2015). До того ж, Solms та ін. висунули припущення про те, що оптимізм є менш гнучким, ніж інші компоненти психологічного капіталу, чим і пояснюється відсутність ефекту програм розвитку (Solms et al., 2024). Достатньо високий рівень оптимізму учасників на початку дослідження, а також менша

гнучкість оптимізму в поєднанні з короткою тривалістю інтервенції може частково пояснити повернення показників рівня оптимізму через місяць після інтервенції, не дивлячись на підвищення одразу після неї – можливо, групова активність і робота над більш співчутливим ставленням до себе в минулому, аналіз можливих перепон та ресурсів на шляху до цілі сприяли тимчасовому посиленню позитивної атрибуції щодо власних цілей і шляху, однак не змогли змінити загальне ставлення учасників. Водночас, цього могло бути недостатньо для стійкої зміни загального ставлення учасників, тому інтервенція потребує вдосконалення, а також дослідження ефекту з більшою вибіркою для уточнення впливу на самоєфективність і оптимізм.

При цьому варто підкреслити, що загальний рівень ефекту фактору часу був високий в усіх випадках - $\eta^2 > 0,14$ (0,307-0,523 для різних компонентів психологічного капіталу). Це свідчить про значний вплив інтервенції на рівень психологічного капіталу.

Гіпотезу 2.3 - через місяць після інтервенції рівень психологічного капіталу експериментальної групи буде вищим, ніж контрольної – також було підтверджено частково. Всі компоненти психологічного капіталу, крім оптимізму, показали стійке підвищення рівня через місяць після інтервенції у порівнянні з контрольною групою. Відсутність різниці між контрольною та експериментальною групою у рівні оптимізму так само можна пояснити можливою меншою гнучкістю цього компонента, його слабшою релевантністю до конкретного формату інтервенції, а також достатньо високим рівнем оптимізму учасниць на початку дослідження, що могло зумовити ефект стелі.

Попри отримані позитивні результати, дослідження має низку методологічних обмежень, які слід враховувати під час інтерпретації висновків.

Так, обсяг вибірки був порівняно невеликим ($n=22$), що знижує статистичну потужність аналізу та обмежує можливість узагальнення результатів. Зокрема, деякі зміни наближалися до рівня статистичної значущості, однак не досягли його, і за більшою вибіркою могли б стати значущими. Вибірka також була гендерно однорідною, що накладає обмеження на можливість екстраполяції висновків на

популяцію. У подальших дослідженнях рекомендується розширити вибірку, в тому числі за рахунок збільшення кількості чоловіків серед учасників.

Також варто зазначити, що учасники дослідження не були рандомізовані повністю подвійним сліпим методом, а лише розподілені на контрольну та експериментальну групи перед інтервенцією. Це створює потенційний ризик неконтрольованих змінних, таких як відмінності в початковій мотивації чи готовності до змін.

У дослідженні не було здійснено вимірювання рівня психологічного капіталу контрольної групи одразу після інтервенції – це могло б дати додаткову інформацію для аналізу впливу інтервенції. У подальших дослідженнях ми пропонуємо процедуру з вимірюванням за тиждень до інтервенції (для уникнення ефекту навчання), одразу після та через місяць.

Одним з обмежень нашого дослідження можна назвати також відсутність контролю плацебо-ефекту. Дослідження Kugler та ін. показало відсутність суттєвих відмінностей між експериментальною та активною контрольною групою – тобто групою, яка брала участь у іншій груповій активності, без тренінгу психологічного капіталу. У подальших дослідженнях перевірка можливого ефекту участі та ефекту Хоторна і порівняння його з впливом інтервенції були б корисними для подальшого аналізу.

Також у перспективі можна було б удосконалити інтервенцію, додавши вправи для підвищення оптимізму, провести порівняльний аналіз ефекту інтервенції на рівень ресурсності учасників з різним рівнем психологічного капіталу, а також програм з різною тривалістю.

Висновки до розділу 6:

Метою дослідження було вивчення ефекту короткострокової тренінгової інтервенції з розвитку психологічного капіталу у студентів. Гіпотезу 2.1 - про зростання психологічного капіталу одразу після інтервенції - було підтверджено частково: статистично значуще зростання відбулося в усіх компонентах, окрім резильєнтності, для якої спостерігалася тенденція до зростання. Гіпотеза 2.2 - про зростання психологічного капіталу через місяць після інтервенції - також

підтверджена частково: надія та резильєнтність зросли значущо, а самоефективність демонструвала тенденцію до зростання, тоді як оптимізм зменшився до початкового рівня. Гіпотеза 2.3 - про перевагу експериментальної групи порівняно з контрольною через місяць - підтверджена частково: різниця була статистично значущою для надії, самоефективності та резильєнтності, однак не для оптимізму. Результати підтверджують ефективність короткої інтервенції для розвитку компонентів психологічного капіталу, що найбільш гнучкі до змін (надія, резильєнтність, самоефективність), і вказують на потребу подальшого вдосконалення підходів до розвитку оптимізму.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дисертаційне дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування та емпіричну перевірку ролі психологічного капіталу у системі взаємозв'язків між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням і задоволеністю життям студентів. На підставі комплексного теоретичного аналізу й емпіричного дослідження сформульовано наступні загальні висновки:

1. У теоретичному розділі уточнено зміст і співвідношення ключових понять дослідження. Вимоги освітнього середовища визначено як сукупність академічних, організаційних та психологічних навантажень, що потребують від студента мобілізації ресурсів. Емоційне вигорання розглянуто як багатовимірний феномен, що включає емоційне виснаження, цинізм та зниження академічної ефективності. Психологічний капітал концептуалізовано як інтегральний особистісний ресурс, який поєднує самеєфективність, надію, оптимізм і резильєнтність та пов'язаний із процесами цілепокладання, планування та впевненості у власних можливостях. Задоволеність життям визначається як усвідомлена оцінка умов життя людини, того, наскільки вони відповідають її потребам, цінностям і очікуванням, що відповідає когнітивному компоненту суб'єктивного благополуччя. Теоретичний аналіз, таким чином, обґрунтував можливість розглядати психологічний капітал як механізм і водночас умову зв'язку між стресором і емоційним вигоранням, задоволеністю життям.

2. Психометрично адаптовано та валідизовано інструментарій дослідження. Розроблений Опитувальник вимог освітнього середовища продемонстрував задовільну факторну структуру, внутрішню узгодженість і конвергентну та дискримінантну валідність. Українська версія Шкали психологічного капіталу підтвердила очікувану чотирикомпонентну структуру та надійність. Використані методики вимірювання емоційного вигорання та задоволеності життям виявили належні психометричні характеристики у студентській вибірці нашого дослідження. Таким чином, було обрано і створено валідний інструментальний комплекс для аналізу взаємозв'язків між вимогами, ресурсами та показниками емоційного вигорання і благополуччя.

3. Встановлено, що психологічний капітал частково опосередковує взаємозв'язок між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням. Вимоги пов'язані зі зниженням ресурсності, а зниження психологічного капіталу, у свою чергу, асоціюється з вищим рівнем вигорання. Отже, психологічний капітал виступає одним із внутрішніх механізмів, що пояснюють індивідуальні відмінності у реакції студентів на однакові вимоги середовища.

4. Підвищені вимоги освітнього середовища пов'язані з вищим рівнем емоційного вигорання і нижчою задоволеністю життям студентів. При цьому прямий зв'язок між вимогами і задоволеністю життям виявився опосередкованим через вигорання, що дозволяє розглядати останнє як механізм трансформації навчального навантаження у зниження когнітивного компонента суб'єктивного благополуччя в рамках нашої моделі.

5. У моделі модерованої медіації встановлено, що психологічний капітал виконує буферну функцію у зв'язку між емоційним вигоранням і задоволеністю життям: за вищого рівня ресурсності негативний вплив вигорання на оцінку власного життя послаблюється. Це свідчить про його роль у регуляції когнітивної оцінки життєвої ситуації та підтриманні суб'єктивного благополуччя в умовах виснаження.

6. Водночас виявлено, що у взаємодії з вимогами освітнього середовища психологічний капітал може відігравати складнішу роль: за високої ресурсності зв'язок між вимогами та емоційним вигоранням посилюється. Такий результат вказує на можливість інтенсифікації інвестиції ресурсів у навчання за умов високої впевненості у власних силах, цілепокладанні і можливостях для гнучкої адаптації і подолання перешкод, що в умовах надмірних вимог може супроводжуватися підвищеним ризиком виснаження. Отже, ресурсність не є виключно захисним фактором, а має контекстно зумовлений характер.

Порівняльний аналіз моделей показав, що роль психологічного капіталу є більш значущою у регуляції наслідків вигорання для задоволеності життям, ніж у безпосередньому протистоянні вимогам освітнього середовища. Це дозволяє

розглядати його як ресурс, який насамперед впливає на інтерпретацію та переживання наслідків стресу, а не лише на початкову реакцію на вимоги.

7. Наступним етапом нашого дослідження було створення і перевірка ефекту короткострокової інтервенції з розвитку психологічного капіталу, як перевірка практичної значущості роботи. Тривалість програми складала 3 години. Експеримент показав зростання рівня самоефективності, надії і резильєнтності одразу після інтервенції в експериментальній групі порівняно з початковими результатами. Через місяць після інтервенції у учасників експериментальної групи все ще спостерігалися вищі показники надії і резильєнтності на рівні статистичної значущості порівняно з початковими, а також вищі показники самоефективності, надії і резильєнтності порівняно з такими у контрольній групі. Підвищення рівня оптимізму, можливо, потребує тривалішого і більш інтенсивного втручання.

Наукова новизна дослідження полягає в емпіричному підтвердженні багатофункціональної ролі психологічного капіталу в навчальному контексті - як медіатора, модератора та прямого предиктора задоволеності життям, виявленні його амбівалентного ефекту у взаємодії з навчальними вимогами, а також демонстрації ефекту короткострокових, а значить, низькозатратних інтервенцій з розвитку психологічного капіталу у студентів.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання валідизованого інструментарію для оцінки рівня навчальних вимог і особистісної ресурсності студентів, а також у розробці програм розвитку психологічного капіталу в поєднанні з оптимізацією освітнього навантаження. Результати нашого дослідження дозволяють виділити дві стратегії профілактики зниження задоволеності життям у студентів, що доповнюють одна одну: 1) регуляцію навчальних вимог і структурування середовища, що зменшує джерела стресу, та 2) розвиток особистісних ресурсів (психологічного капіталу), які пом'якшують наслідки виснаження і вплив на суб'єктивну оцінку життя. Перспективами подальших досліджень є застосування лонгітюдних дизайнів, вдосконалених експериментальних інтервенцій та вивчення нелінійних ефектів ресурсності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицук, О. В. (2012). Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 42(1), 51–57.
2. Долинська, Л. В., & Збродська, І. Г. (2020). Модель балансу вимог та ресурсів як ефективний інструмент прогнозування батьківського вигорання. В І. І. Дробот (Ред.), *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* (сс. 67–70). Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
3. Караман, О. Л. (2022). Емоційне вигорання студентів в умовах дистанційного навчання. *Психологія і особистість*, 2(22), 112–121.
4. Котенко, С. А., & Олефір, В. О. (2025). Ефект короткострокової інтервенції у розвитку психологічного капіталу українських студентів. *Наука і освіта*, 3, 21–32. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-3-3>
5. Котлова, Л. О., & Марчук, К. А. (2018). Психологічне благополуччя: до проблеми дефініції поняття. У Н. М. Бамбурак (ред.), *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 216–219). Львів: ЛьВДУВС.
6. Куравська, Н. В., Вітюк, Н., & Пінчук, І. (2022). Психологічні особливості гендерної соціалізації студентів ЗВО. *Психологія особистості*, 12(1), 64–72.
7. Мосьпан, Н. В. (2019). *Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі* [Кваліфікаційна наукова праця]. Електронна бібліотека Київського університету імені Бориса Грінченка. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27879/>
8. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. (2024). *Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2023 році*. <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Доповідь-2023-року.pdf>

9. Новік, Г. М., & Мелешко, А. В. (2021). Рівень психічного благополуччя здобувачів освіти під час дистанційного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 3, 55–62. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-3-8>
10. Олефір, В. О., & Боснюк, В. Ф. (2021). Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між сприйняттям стресу особистістю та задоволеністю життям. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2, 38–49. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-5>
11. Олефір, В. О., Боснюк, В. Ф., & Малофейкіна, К. (2021). Валідизація і вимірювальна інваріантність української версії шкали позитивних і негативних переживань (SPANЕ). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 71, 34–42. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-71-04>
12. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2022). Психометричні властивості шкали психологічного капіталу-12 у студентському контексті. У *Збірнику наукових праць факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна* (сс. 184–191). ХНУ імені В. Н. Каразіна.
13. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2024). Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням у студентів. *Наука і освіта*, 3, 97–105. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-14>
14. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2025). Психометричні властивості опитувальника навчальних вимог. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 78, 77–84. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-78-11>
15. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2026). Психологічний капітал як ресурс збереження задоволеності життям студентів в умовах високих навчальних вимог. У С. Миронець, *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології* (с. 147–151). Державний торговельно-економічний університет.

16. Остапенко, К. О. (2023). *Психологічні особливості емоційного вигорання студентів в умовах війни* [Бакалаврська дипломна робота]. КНЕУ ім. Вадима Гетьмана.
17. Панасенко, Н. М., & Поклад, І. М. (2019). Психологічна ресурсність особистості в умовах трансформації суспільства. В О. Є. Блинова & Н. І. Тавровецька (Ред.), *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості* (с. 225). ФОП Вишемирський В. С.
18. Савелюк, Н. (2022). Психологічне благополуччя студентської молоді: порівняльний аналіз у ковідному і воєнному контекстах. *Психологічні перспективи*, (39), 322–340. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-sav>
19. Стаднік, А. В., & Мельник, Ю. Б. (2023). *Шкала задоволеності життям: Методичний посібник* (Українська версія). КРПОСН. <https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/stadnik.melnyk.3.2023>
20. Трофімов, А. Ю., & Бондар, Ю. І. (2014). Психологічний капітал в організації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2, 259–265.
21. Усик, С. В. (2025). *Психологічні аспекти емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти в умовах війни* [Бакалаврська робота]. Волинський національний університет імені Лесі Українки.
22. Федчишин, Н. О., Шульгай, А. Г., Кліщ, Г. І., & Сас, Л. М. (2024). Синдром емоційного вигорання у студентів-медиків: Виклики, пов'язані з війною. *Медична освіта*, 4, 82–87. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.4.15142>
23. Штепа, О. (2013). Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 21, 794–804. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-21>
24. Штепа, О. (2015). Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 27, 618–630. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-27>
25. Шульгай, А. Г., Федчишин, Н. О., & Шульгай, О. М. (2023). Особливості емоційного вигорання студентів медичних спеціальностей в умовах воєнного

- стану. *Медична освіта*, 3, 45–52. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14170>
26. Шульгай, А. Г., Федчишин, Н. О., & Шульгай, О. М. (2023). Синдром вигорання студентів-медиків під час війни та чинники, які його визначають. *Медична освіта*, 3, 104–111. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14276>
27. Abo Shereda, H., Alhazmi, R., Kasemy, Z., Dawood, E., Jeya Singh, E., Alkhalaf, I., Alshehri, B., & Alanazi, T. (2025). Life satisfaction and psychological wellbeing among medical students: The mediating role of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614803>
28. Agadullina, E. R., & Lovakov, A. V. (2018). Are people more prejudiced towards groups that are perceived as coherent? A meta-analysis of the relationship between out-group entitativity and prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 57(4), 703–731. <https://doi.org/10.1111/bjso.12264>
29. Ahmady, S., Khajeali, N., Kalantarion, M., Sharifi, F., & Yaseri, M. (2021). Relation between stress, time management, and academic achievement in preclinical medical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Education and Health Promotion*, 10. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_600_20
30. Alvaro, C., Lyons, R. F., Warner, G., Hobfoll, S. E., Martens, P. J., Labonté, R., & Brown, R. E. (2010). Conservation of resources theory and research use in health systems. *Implementation Science*, 5, Article 79. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-79>
31. American Psychological Association. (n.d.). Resilience. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved November 20, 2023, from <https://dictionary.apa.org/resilience>
32. Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>

33. Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(1), 17–28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
34. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
35. Babinchak, J. A. (2012). *The impact of an intervention on the psychological capital levels of career college learners: A quasi-experimental study* [Doctoral dissertation, Capella University].
36. Bakker, A. B. (2014). *The job demands—resources questionnaire*. Erasmus University.
37. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). Job demands—resources theory. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
38. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job demands—resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
39. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job demands—resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 28*(4), 351–366. <https://doi.org/10.1037/ocp0000360>
40. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2024). Job demands-resources theory: Frequently asked questions. *Journal of Occupational Health Psychology, 29*(3), 188–200. <https://doi.org/10.1037/ocp0000376>
41. Bakker, A. B., & Mostert, K. (2024). Study demands—resources theory: Understanding student well-being in higher education. *Educational Psychology Review, 36*, Article 92. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8>
42. Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care

- organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16–38. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.16>
43. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
44. Bao, H. (2023). *bruceR: Broadly useful convenient and efficient R functions* [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=bruceR>
45. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
46. Bedi, A., & Sass, M. D. (2023). But I have no time to read this article! A meta-analytic review of the consequences of employee time management behaviors. *The Journal of Social Psychology*, 163(5), 676–697. <https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2159302>
47. Bharti, T., & Rangnekar, S. (2019). When life gives you lemons make lemonade: Cross-sectional age and gender differences in optimism. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 7(2), 213–228. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-05-2018-0031>
48. Bjuggren, C. M., & Elert, N. (2019). Gender differences in optimism. *Applied Economics*, 51(47), 5160–5173. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1610714>
49. Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 494–508. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.494>
50. Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
51. Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of

- academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40(6), 2938–2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
52. Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: The mediating role of psychological capital – A three-wave study among students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00306>
53. Chen, L., Li, Y., Lu, X., et al. (2025). The role of self-esteem between perceived social support and positive Psycap in middle school students based on network analysis and mediation model. *Scientific Reports*, 15, Article 35456. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-19279-x>
54. Chen, X., Zeng, G., Chang, E., & Cheung, H. (2019). What are the potential predictors of psychological capital for Chinese primary school teachers? *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00050>
55. Cheung, F., Tang, S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348–371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>
56. Cho, S., Noh, H., Yang, E., Lee, J., Lee, N., Schaufeli, W., & Lee, S. (2020). Examining the job demands-resources model in a sample of Korean correctional officers. *Current Psychology*, 39. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9797-2>
57. Chong, L. Z., Foo, L. K., & Chua, S.-L. (2025). Student burnout: A review on factors contributing to burnout across different student populations. *Behavioral Sciences*, 15(2), Article 170. <https://doi.org/10.3390/bs15020170>
58. Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2010). Things to do today...: A daily diary study on task completion at work. *Applied Psychology*, 59(2), 273–295. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00390.x>
59. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

60. Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2021). Psychological capital predicts academic engagement and well-being among students. *Current Psychology*, *40*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0009-1>
61. Dawson, C. (2023). Gender differences in optimism, loss aversion and attitudes towards risk. *British Journal of Psychology*, *114*(4), 928–944. <https://doi.org/10.1111/bjop.12668>
62. Dello Russo, S., & Stoykova, P. (2015). Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly*, *26*(3), 329–347. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21212>
63. Demerouti, E. (2025). Job demands-resources and conservation of resources theories: How do they help to explain employee well-being and future job design? *Journal of Business Research*, *192*, Article 114956. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114956>
64. Demerouti, E., Eeuwijk, E. V., Snelder, M., & Wild, U. (2011). Assessing the effects of a “personal effectiveness” training on psychological capital, assertiveness and self-awareness using self-other agreement. *Career Development International*, *16*(1), 60–81. <https://doi.org/10.1108/13620431111107810>
65. DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *124*(2), 197–229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
66. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
67. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
68. Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(5), 926–935. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926>
69. Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, *112*(3), 497–527. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0076-y>

70. Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, *61*(4), 305–314. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
71. Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, *2*(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
72. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
73. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
74. Dillon, S., & Clark, B. (Eds.). (2023). *Learning during crisis: Insights for Ukraine from across the globe*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/632b49e2-en>
75. Du, H., Xu, X., & Cheng, C. (2025). The relationship between peer relationships and learning engagement in Tibetan primary students: Investigating the role of basic psychological needs and psychological capital as mediators. *BMC Pediatrics*, *25*(1), Article 5840. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-05840-0>
76. Egozi Farkash, H., Lahad, M., Hobfoll, S. E., Leykin, D., & Aharonson-Daniel, L. (2022). Conservation of resources, psychological distress, and resilience during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Public Health*, *67*, Article 1604567. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604567>
77. Elhadidy, A., Osman, O., & Mahmoud, S. (2025). Effect of an educational program to enhance psychological capital on academic burnout among nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, *20*. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2025.05.019>
78. Finch, J., Waters, A. M., & Farrell, L. J. (2025). Adolescent anxiety, depression and flourishing before and during COVID-19 and the predictive role of baseline psychological capital (PsyCap) on student mental health and subjective wellbeing

- during the pandemic. *Child Psychiatry & Human Development*, 56(2), 1–13.
<https://doi.org/10.1007/s10578-023-01568-z>
79. Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
80. Firdous, Q. & Khan, A. (2024). Relationship of Optimism Biases and Burnout with Work Stress in Mental Health Professionals: The Mediating Role of Psychological Well-being and Moderating Role of Resilience. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*. 6. 10.26710/sbsee.v6i2.3020.
81. Firdous, Q., & Khan, A. (2024). Relationship of optimism biases and burnout with work stress in mental health professionals: The mediating role of psychological well-being and moderating role of resilience. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 6(2). <https://doi.org/10.26710/sbsee.v6i2.3020>
82. Folkman, S. (Ed.). (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. Oxford University Press.
83. Folkman, S. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195375343.001.0001>
84. Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992>
85. Fontes, A. (2024). Psychological capital promotion in universities. *European Journal of Public Health*, 34(3), 144.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.2267>
86. Frydenberg, E. (2014). Coping research: Historical background, links with emotion, and new research directions on adaptive processes. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 82–92. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12051>

87. Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
88. Gebregergis, W. T., & Csukonyi, C. (2024). The mediated impacts of psychological capital on student burnout through academic engagement and learner empowerment: A serial mediation model. *European Journal of Educational Research*, 13(4), 1933–1949. <https://doi.org/10.12973/eujer.13.4.1933>
89. Gebregergis, W. T., Kovács, K. E., & Csukonyi, C. (2024). The effect of psychological capital on academic success of college students mediated through student engagement. *Central European Journal of Educational Research*, 6(1), 64–80. <https://doi.org/10.37441/cejer/2024/6/1/14187>
90. Greimel, E., Kato, Y., Müller-Gartner, M., Salchinger, B., Roth, R., & Freidl, W. (2016). Internal and external resources as determinants of health and quality of life. *PLoS ONE*, 11(5), Article e0153232. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153232>
91. Griffith, J. N. (2010). *The influence of pre-training positive psychological capital development on training motivation* [Doctoral dissertation, University of Nebraska].
92. Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D., Roche, M., & Newton, C. J. (2018). Psychological capital as a personal resource in the JD-R model. *Personnel Review*, 47(4), 968–984. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0213>
93. Halbesleben, J. R. B., Neveu, J.-P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the "COR": Understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management*, 40(5), 1334–1364. <https://doi.org/10.1177/0149206314527130>
94. Hargrove, M. B. (2012). *Antecedents and outcomes associated with the individual stress response* [Doctoral dissertation, University of Texas].

95. Harty, B., Gustafsson, J.-A., Björkdahl, A., & Möller, A. (2016). Group intervention: A way to improve working teams' positive psychological capital. *Work*, 53(1), 227–235. <https://doi.org/10.3233/WOR-152227>
96. Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
97. Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1992). *A theory of subjective well-being*. Longman Cheshire.
98. Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130(4), 574–600. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.574>
99. Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
100. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
101. Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
102. Hobfoll, S. E. (2012). Conservation of resources and disaster in cultural context: The caravans and passageways for resources. *Psychiatry*, 75(3), 227–232. <https://doi.org/10.1521/psyc.2012.75.3.227>
103. Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
104. Hobfoll, S. E., Stevens, N. R., & Zalta, A. K. (2015). Expanding the science of resilience: Conserving resources in the aid of adaptation. *Psychological Inquiry*, 26(2), 174–180. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.1002377>

105. Hodges, T. D. (2010). *An experimental study of the impact of psychological capital on performance, engagement, and the contagion effect* [Doctoral dissertation, University of Nebraska].
106. Horan, K. (2022). *Burnout and psychological capital in baccalaureate nursing students enrolled in clinical rotations* [Doctoral dissertation, Seton Hall University]. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2996>
107. Hu, Y., Weng, Y., Ning, P., Han, L., & Zhang, Y. (2025). The relationship between psychological capital and subjective academic achievement among middle school students: The chain mediating role of adolescent internalizing problems and life attitude. *BMC Psychology*, *13*(1), Article 1166. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03495-1>
108. Hudimova, A., Popovych, I., Baidyk, V., Buriak, O., & Kechyk, O. (2021). The impact of social media on young web users' psychological well-being during the COVID-19 pandemic progression. *Revista Amazonia Investiga*, Vol: 10(39), 50–61. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.5>
109. Jiang, L., Xu, X., Zubielevitch, E., & Sibley, C. G. (2023). Gain and loss spirals: Reciprocal relationships between resources and job insecurity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *96*(3), 646–668. <https://doi.org/10.1111/joop.12440>
110. Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, *3*(4), 322–355. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.322>
111. Kirikkanat, B., & Soyer, M. K. (2017). A path analysis model pertinent to undergraduates' academic success: Examining academic confidence, psychological capital and academic coping factors. *European Journal of Educational Research*, *7*(1), 133–150. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.133>

112. Körner, L., Kortsch, T., Rieder, K., & Rigotti, T. (2024). Evaluation of two study demands-resources-based interventions: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, *15*, Article 1368267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368267>
113. Krisnawan, M. A., 'Aziizah, R. F. N., Pandin, M. G. R., & Hisyam, M. (2025). Factors influencing burnout among university students: Systematic review and synthesis (2020–2025). *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202512.2828.v1>
114. Kugler, S., Kuonath, A., Mausz, I., & Frey, D. (2025). The role and development of psychological capital in the context of academia. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *10*. <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00230-4>
115. Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
116. Lazarus, R. S. (2001). Conservation of resources theory (COR): Little more than words masquerading as a new theory. *Applied Psychology*, *50*(3), 381–391. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00061>
117. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
118. Lee, Y., Hyun, Y., You, M., & et al. (2023). The effect of resource loss on depression and peritraumatic distress during the early period of the COVID-19: Considering the pandemic-situational and social context. *BMC Public Health*, *23*, Article 760. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15628-5>
119. Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group & Organization Management*, *14*(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/105960118901400103>
120. Lequeurre, J., Gillet, N., Ragot, C., & Fouquereau, E. (2013). Validation of a French questionnaire to measure job demands and resources. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *26*(4), 93–124.

121. Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
122. Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., & Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), Article 5183. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
123. Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: A systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3739–3763. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549>
124. Li, X., et al. (2023). Psychological capital and academic outcomes: Systematic review of 43 studies. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 123–145.
125. Lin, Y.-C., & Raghurir, P. (2005). Gender differences in unrealistic optimism about marriage and divorce: Are men more optimistic and women more realistic? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 198–207. <https://doi.org/10.1177/0146167204271325>
126. Liu, Y., Yu, H., Shi, Y., & Ma, C. (2023). The effect of perceived stress on depression in college students: The role of emotion regulation and positive psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1110798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110798>
127. Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., et al. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23, Article 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
128. Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 75–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00479.x>

129. Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1091–1098. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.11.005>
130. Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592–615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>
131. Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2013). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191–199. <https://doi.org/10.1177/1548051813517003>
132. Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–75. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
133. Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), 1–8. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21119>
134. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>
135. Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
136. Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186–189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
137. Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239–249. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.239>

138. Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
139. MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
140. Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, *33*(1), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
141. Mai, M., Yusuf, M., & Saleh, M. (2023). Motivation and engagement as a predictor of students' science achievement satisfaction of Malaysian secondary school students. *European Journal of Education*, *6*, 96–107. <https://doi.org/10.2478/ejed-2023-0019>
142. Malak, S. A., Raza, A., & Jariko, M. A. (2025). Entrepreneurs' psychological capital as a mediator: A broaden-and-build perspective on burnout and psychological well-being. *BMC Psychology*, *13*, Article 1179. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03402-8>
143. Malvaso, A., & Kang, W. (2022). The relationship between areas of life satisfaction, personality, and overall life satisfaction: An integrated account. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 894610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894610>
144. Manesh, N. E., & Shibani, K. A. (2018). Effects of Ellis rational emotive behavior therapy on promotion of psychological capital. *Psychological Research*, *20*(2), 78–94.
145. Martinez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital. *Educational Psychology*, *39*(8), 1047–1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
146. Mayer, Y., & Slone, M. (2024). Inner-city youth's mental health: The relations between resource loss, stressful life events, and psychological distress.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2331571>

147. McIntosh, W. D., & Martin, L. L. (1992). The cybernetics of everyday life: Successful goal pursuit and psychological well-being. In M. F. Ziegler (Ed.), *Contemporary psychological approaches to the self* (pp. 97–146). Plenum Press.
148. Mehnert, T., Krauss, H. H., Nadler, R., & Boyd, M. (1990). Correlates of life satisfaction in those with disabling conditions. *Rehabilitation Psychology*, 35(1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/h0079046>
149. Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899–910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601001>
150. Melnyk, Y. B., Stadnik, A. V., Mykhaylyshyn, U. B., Vveinhardt, J., De Frias, C. M., & Pypenko, I. S. (2024). Mental health and life satisfaction of university students influenced by war. *International Journal of Science Annals*, 7(2), 35–45. <https://doi.org/10.26697/ijsa.2024.2.6>
151. Meyers, M. C., & van Woerkom, M. (2017). Effects of a strengths intervention on general and work-related well-being: The mediating role of positive affect. *Journal of Happiness Studies*, 18(3), 671–689. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
152. Meyers, M. C., van Woerkom, M., de Reuver, R. S., Bakk, Z., & Oberski, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies. *Journal of Counseling Psychology*, 62(1), 50–62. <https://doi.org/10.1037/cou0000050>
153. Meza, D., & Dawson, C. (2020). Neither an optimist nor a pessimist be: Mistaken expectations lower well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(1), 77–91. <https://doi.org/10.1177/0146167220934577>
154. Mokgele, K. R., & Rothmann, S. (2014). A structural model of student wellbeing. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514–527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
155. Nabais, A. R., Chambel, M. J., & Carvalho, V. S. (2024). Unravelling time in higher education: Exploring the mediating role of psychological capital in

- burnout and academic engagement. *Education Sciences*, 14(6), Article 663. <https://doi.org/10.3390/educsci14060663>
156. Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S120–S138. <https://doi.org/10.1002/job.1916>
157. Noviati, N. (2018). Psychological capital, technology and media usage, student engagement, and performance academic: Empirical study on university students. *Advanced Science Letters*, 24(7), 5389–5394. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.11741>
158. Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., & et al. (2025). Stress, student burnout and study engagement – a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC Psychology*, 13, Article 293. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>
159. Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
160. Pérez-Marqués, M., Letona-Ibañez, O., Amillano, A., & et al. (2023). Effects of three personal resources interventions on employees' burnout. *Scientific Reports*, 13, Article 21530. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49000-9>
161. Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, operationalization, and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622–648. <https://doi.org/10.2307/256437>
162. Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2013). The too-much-of-a-good-thing effect in management. *Journal of Management*, 39(2), 313–338. <https://doi.org/10.1177/0149206311410060>
163. Pietluch, A., Trinder, M., & Dick-Bursztyn, M. (2024). Student engagement, life satisfaction, and academic burnout among Polish tertiary students: A mixed-methods analysis. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13(2), 441–462. <https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/21>

164. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J. M., & et al. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*, 25, Article 236. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1>
165. Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support, and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, Article 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
166. Popov, B., Jelić, D., Dinić, B., & Milinković, I. (2024). Measuring job demands and resources: Validation of the new Job Characteristic Questionnaire (JCQ). *Psihologija*, 57(1), 1–14. <https://doi.org/10.2298/PSI221229014P>
167. Popovych, I., Radul, I., Hoian, I., Ohnystyi, A., Doichyk, V., & Burlakova, I. (2022). Athletes' resilience typology: a comparative analysis of individual and team sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(9), 2036–2046. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.09260>
168. Popovych, I., Hoi, N., Hrys, A., Yurkiv, Y., Radul, S., Pavliuk, M., & Hoian, I. (2025). Junior athletes' behavioral self-regulation styles within the dimensions of psychological safety in the learning and training environment. *Journal of Physical Education and Sport*, 25(8), 1629–1639. <https://doi.org/10.7752/jpes.2025.08182>
169. Pumpe, I. E., & Jonkmann, K. (2025). Study demands and resources in distance education—Their associations with engagement, emotional exhaustion, and academic success. *Education Sciences*, 15(6), Article 664. <https://doi.org/10.3390/educsci15060664>
170. Puskar, K. R., Bernardo, L. M., Ren, D., Haley, T. M., Tark, K. H., Switala, J., & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34(2), 190–198. <https://doi.org/10.5172/conu.2010.34.2.190>
171. Pypenko, I. S., Stadnik, A. V., Melnyk, Y. B., & Mykhaylyshyn, U. B. (2023). The impact of the war in Ukraine on the psychological well-being of

- students. *International Journal of Science Annals*, 6(2), 20–31. <https://doi.org/10.26697/ijsa.2023.2.2>
172. Rambau, L. (2022). *Academic anxiety and a micro-online intervention for enhancing psychological capital* [Unpublished master's thesis]. University of the Witwatersrand. <https://wiredspace.wits.ac.za/items/e3f90f14-0a36-4d7b-9746-c9af3deee035/full>
173. Ramirez-Perez, M. A. (2022). The relationship between academic psychological capital and academic coping stress among university students. *Terapia Psicológica*, 40(2), 279–305. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082022000200279>
174. Rew, L., Powell, T., Brown, A., Becker, H., & Slesnick, N. (2017). An intervention to enhance psychological capital and health outcomes in homeless female youths. *Western Journal of Nursing Research*, 39(3), 356–373. <https://doi.org/10.1177/0193945916658861>
175. Reznik, A., Pavlova, I., Pavlenko, V., Kurapov, A., Drozdov, A., Korchakova, N., ... Isralowitz, R. (2025). Mental health and well-being among Ukrainian female university students: The impact of war over 3 years. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 12, Article e149. <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.10112>
176. Riolli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12), 1202–1207. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312176>
177. Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
178. Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: The moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 770–780. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>

179. Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
180. Ruihua, L., Hassan, N. C., Qiuxia, Z., Sha, O., & Jingyi, D. (2025). A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health. *PLoS ONE*, 20(7), Article e0325212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325212>
181. Salanova, M., & Ortega-Maldonado, A. (2019). Psychological capital development in organizations: An integrative review of evidence-based intervention programs. In *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts* (pp. 81–102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_4
182. Salmela-Aro, K., Tang, X., & Upadyaya, K. (2022). Study demands-resources model of student engagement and burnout. In *The role of teacher interpersonal variables in students' academic engagement, achievement, and motivation* (pp. 45–61). Routledge. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_4
183. Satija, P., & Kaur, J. (2019). Does psychological capital pave the way for academic adjustment: Evidence from business school students. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 8(3), 53–62.
184. Sava, S. L., Virga, D., & Palos, R. (2020). The role of teacher support, students' need satisfaction, and their psychological capital in enhancing students' self-regulated learning. *Studia Psychologica*, 62(1), 44–57. <https://doi.org/10.31577/sp.2020.01.790>
185. Schaufeli, W. B. (2023). Burnout: A critical overview. In J. L. Brown (Ed.), *The Cambridge handbook of stress and mental health* (pp. 123–145). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009268332.012>
186. Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

187. Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis.
188. Scheepers, R. A., Hilverda, F., & Vollmann, M. (2024). Study demands and resources affect academic well-being and life satisfaction of undergraduate medical students in the Netherlands. *Medical Education*, 58(9), 1097–1106. <https://doi.org/10.1111/medu.15456>
189. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
190. Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582–593. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.582>
191. Serrano-Sánchez, J., Zimmermann, J., Hahn, E., & Kuhlee, D. (2025). Life satisfaction of international students: (How) Do study demands, institutional, and individual resources matter? *Education Sciences*, 15(7), Article 918. <https://doi.org/10.3390/educsci15070918>
192. Shan, H., Ishak, Z., & Fan, L. (2022). The higher the life satisfaction, the better the psychological capital? Life satisfaction and psychological capital: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 772129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.772129>
193. Sharma, P., & Barmola, K. (2022). Role of emotional intelligence and psychological capital in competitive exam success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(4), 662–667. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I4.84>
194. Shepperd, J. A., Waters, E. A., Weinstein, N. D., & Klein, W. M. (2015). A primer on unrealistic optimism. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 232–237. <https://doi.org/10.1177/0963721414568341>
195. Shim, T., & Go, E. (2025). The impact of school burnout on life satisfaction among university students: The mediating effects of loneliness and fear of

<https://doi.org/10.3390/bs15081083>

196. Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(4), 475–492. [suspicious link removed]
197. Siu, O. L., & Jiang, X. (2013). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979–994. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9460-6>
198. Slåtten, T., Lien, G., Batt-Rawden, V. H., Evenstad, S. B. N., & Onshus, T. (2023). The relationship between students' psychological capital, social-contextual factors and study-related outcomes – an empirical study from higher education in Norway. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 15(1), 17–33. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-11-2021-0160>
199. Solberg Nes, L., & Segerstrom, S. C. (2008). Conceptualizing coping: Optimism as a case study. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(6), 2125–2140. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00152.x>
200. Solms, L., Heuvel, M., Nevicka, B., & Homan, A. (2024). Be a hero, be your own best friend: A self-compassion-based PsyCap intervention improves PhD students' well-being. *Higher Education*, 89(3), 969–999. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01257-3>
201. Sonnentag, S., & Meier, L. L. (2024). Gain and loss cycles revisited: What to consider when testing key assumptions of conservation of resources theory. *Journal of Management Scientific Reports*, 2(2), 154–167. <https://doi.org/10.1177/27550311241247833>
202. Spătaru, B., Podina, I., Tulbure, B. T., & Maricutoiu, L. (2024). A longitudinal examination of appraisal, coping, stress, and mental health in students: A cross-lagged panel network analysis. *Stress and Health*, 40(3), Article e3450. <https://doi.org/10.1002/smi.3450>

203. Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *134*(1), 138–161. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>
204. Sukamto, I., Ayrisa, Y., Hiryanto, Kumullah, R., Murjainah, Ero, P. E. L., Purwandari, S., Lince, R., & Maulina, D. (2026). Understanding academic burnout: A systematic literature review of its risk and protective factors. *Social Sciences & Humanities Open*, *11*, Article 100800. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.100800>
205. Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, *42*, 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
206. Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2016). The Job Demands-Resources model. In S. Clarke, T. M. Probst, F. Guldenmund, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of occupational safety and workplace health* (pp. 155–180). John Wiley & Sons.
207. Tóth, E., & Jagodics, B. (2025). Examining university student burnout in relation to demands, resources and perfectionism: The mediating role of emotional regulation. *Journal of Pedagogical Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.33902/JPR.202534349>
208. Turró-Garriga, O., Conde-Sala, J. L., Viñas, V., & et al. (2020). Antonovsky's sense of coherence and resistance resources reduce perception of burden in family carers of people with Alzheimer's disease. *Aging & Mental Health*, *24*(10), 1717–1725. <https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1667297>
209. Van Wingerden, J., Bakker, A. B., & Derks, D. (2016). A test of a job demands-resources intervention. *Journal of Managerial Psychology*, *31*(3), 686–701. <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2014-0086>
210. Van Zyl, L. E., Shankland, R., Klibert, J., & et al. (2024). The Study Demands and Resources Scale: Psychometric properties, longitudinal invariance,

- and criterion validity. *Frontiers in Education*, 9, Article 1409099. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1409099>
211. Vîrgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2022). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 41(10), 6731–6743. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9>
212. Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 102, Article 104938. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104938>
213. Wells, J. D., Hobfoll, S. E., & Lavin, J. (1999). When it rains, it pours: The greater impact of resource loss compared to gain on psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(9), 1172–1182. <https://doi.org/10.1177/01461672992512008>
214. World Health Organization. (2023, May 5). *Statement on the fifteenth meeting of the IHR (2005) Emergency Committee on the COVID-19 pandemic*. <https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-%282005%29-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-%28covid-19%29-pandemic>
215. Worly, B., Verbeck, N., Walker, C., & Clinchot, D. M. (2019). Burnout, perceived stress, and empathic concern: Differences in female and male Millennial medical students. *Psychology, Health & Medicine*, 24(4), 429–438. <https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1529329>
216. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
217. Xi, Y., Xu, Y., & Wang, Y. (2020). Too-much-of-a-good-thing effect of external resource investment—A study on the moderating effect of psychological

- capital on the contribution of social support to work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 437. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020437>
218. Xia, Q., Pang, C., Zeng, W., & et al. (2025). Burnout among VET pathway university students: The role of academic stress and school-life satisfaction. *BMC Public Health*, 25, Article 1467. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22769-2>
219. You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
220. Zhang, B., & Landicho, L. C. (2024). Research on the relationship between psychological capital, learning motivation and academic burnout among impoverished college students in Chinese higher vocational colleges. *Applied & Educational Psychology*, 5, 130–139. <https://doi.org/10.23977/appep.2024.050118>
221. Zhang, J., Meng, J., & Wen, X. (2025). The relationship between stress and academic burnout in college students: Evidence from longitudinal data on indirect effects. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1517920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517920>
222. Zhang, X., Li, Y. L., Ma, S., Hu, J., & Jiang, L. (2014). A structured reading materials-based intervention program to develop the psychological capital of Chinese employees. *Social Behavior and Personality*, 42(3), 503–512. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.3.503>
223. Zwiebach, L., Rhodes, J., & Roemer, L. (2010). Resource loss, resource gain, and mental health among survivors of Hurricane Katrina. *Journal of Traumatic Stress*, 23(6), 751–758. <https://doi.org/10.1002/jts.20579>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації (публікації у фахових виданнях України):

1. Олефір, В. О., & Котенко, С. В. (2024). Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчання та емоційним вигоранням у студентів. *Наука і освіта*, (3), 97-105. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-14>
(Особистий внесок здобувачки: збір даних (частина), написання чернетки вступу, оформлення анотацій та висновків, чернетка статті; особистий внесок Олефіра В.: збір даних (частина), математико-статистичний аналіз, перегляд і редагування чернетки статті)
2. Олефір, В. О., Котенко, С. В. (2025). Психометричні властивості опитувальника вимог освітнього середовища. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 78, 77–84. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-78-11>
(Особистий внесок здобувачки: аналіз літератури, написання чернетки вступу, оформлення анотацій та висновків, чернетка статті; особистий внесок Олефіра В.: концептуалізація, збір даних, математико-статистичний аналіз, перегляд і редагування чернетки статті)
3. Котенко, С. В., & Олефір, В. О. (2025). Ефект короткострокової інтервенції у розвитку психологічного капіталу українських студентів. *Наука і освіта*, (3), 21-32. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-3-3>
(Особистий внесок здобувачки: концептуалізація, аналіз літератури, розробка інтервенції, математико-статистичний аналіз результатів, оформлення анотацій та висновків, чернетка статті; особистий внесок Олефіра В.: збір даних, перегляд і редагування чернетки статті)

Список публікацій, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Котенко, С. А. (2022). Можливості розвитку психологічного капіталу здобувачів освіти в навчальному процесі. У Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору: матеріали VIII Науково-практичної конференції, присвяченої Дню науки та пам'яті доктора педагогічних наук, професора Павла Андрійовича Ярмоленка (сс. 23-25). Харків: ХДАФК, 2022. 57 с.
5. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2022). Психометричні властивості шкали психологічного капіталу-12 у студентському контексті. У Збірнику наукових праць факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (сс. 184–191). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. <https://psychology.karazin.ua/news2023/12042023/Zbyrka.pdf>
(Особистий внесок здобувачки: аналіз літератури, переклад пунктів опитувальника збір даних (частина), написання чернетки вступу; особистий внесок Олефіра В.: концептуалізація, збір даних (частина), математико-статистичний аналіз, написання і редагування чернетки статті)
6. Котенко С. А. (2025). Динаміка компонентів психологічного капіталу студентів до, після та через місяць після тренінгової інтервенції. У «Development of Education, Science and Business: Results 2025» (сс. 311-312).
7. Олефір, В. О., & Котенко, С. А. (2026). Психологічний капітал як ресурс збереження задоволеності життям студентів в умовах високих навчальних вимог. У С. Миронець, Вектори соціальної, організаційної та економічної психології (с. 147–151). Державний торговельно-економічний університет.
(Особистий внесок здобувачки: збір даних (частина), написання чернетки вступу, оформлення анотацій та висновків, чернетка тез; особистий внесок Олефіра В.: збір даних (частина), математико-статистичний аналіз, перегляд і редагування чернетки тез)

ДОДАТОК Б

Опитувальник вимог освітнього середовища

Інструкція. Нас цікавить, як Ви ставитеся до наступних тверджень. Уважно прочитайте кожне твердження. Вкажіть, як Ви ставитеся до кожного твердження.

Обведіть цифру «1», якщо Ви повністю не згодні з твердженням.

Обведіть цифру «2», якщо Ви скоріше не згодні.

Обведіть цифру «3», якщо Ви нейтрально ставитеся до цього питання.

Обведіть цифру «4», якщо Ви скоріше згодні, ніж ні.

Обведіть цифру «5», якщо Ви повністю згодні.

	повністю не згоден	скоріше не згоден	десь посередині	скоріше згоден	повністю згоден
1. Я відчуваю, що мені дають надто багато завдань.	1	2	3	4	5
2. Я добре розумію, чого очікують від мене мої викладачі.	1	2	3	4	5
3. У процесі навчання я отримую ті завдання, з якими здатний успішно впоратися.	1	2	3	4	5
4. Через велику кількість завдань мені доводиться витратити на них більше часу, ніж хотілося б.	1	2	3	4	5
5. Вимоги викладачів до змісту чи оформлення завдань бувають неясні. *	1	2	3	4	5
6. Багато навчальних завдань дуже складні для мене. *	1	2	3	4	5
7. Через те, що завдання накопичуються моє учбове навантаження буває нерегулярним.	1	2	3	4	5
8. Я точно знаю, в чому полягають мої навчальні обов'язки.	1	2	3	4	5
9. Для виконання навчальних завдань мені не потрібне освоєння додаткових знань та навичок.	1	2	3	4	5

Обробка даних.

Навчальне навантаження: 1, 4, 7.

Ясність вимог: 2, 5*, 8.

Адекватність вимог: 3, 6*, 9.

* — зворотній підрахунок (6 - сирий бал).

ДОДАТОК В
Шкала психологічного капіталу в академічному контексті
(ПсиКап-12С)

У табл. нижче наведені твердження, які описують ваші думки щодо себе у даний момент. Будь ласка, вкажіть за допомогою варіантів у верхній частині таблиці, наскільки ви погоджуєтеся з кожним твердженням як студент закладу вищої освіти.

№	Твердження	Категорично не згоден	Не згоден	Частково згоден	Згоден	Абсолютно згодний
1.	Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи встановити пов'язані з навчанням завдання/цілі					
2.	Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні					
3.	Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням					
4.	В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається					
5.	Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з іншими студентами або моїми викладачами					
6.	Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті					

7.	Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше					
8.	Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє					
9.	Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються					
10.	У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла)					
11.	Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ					
12.	Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, – на краще					

Ключі:

Самоефективність: 1, 5, 9.

Надія 2, 6, 10.

Резильєнтність 3, 7, 11.

Оптимізм 4, 8, 12.

Психологічний капітал 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

ДОДАТОК Г

Програма короткострокової інтервенції з розвитку психологічного капіталу у студентів

Назва етапу/вправи	Короткий опис	Тривалість	Компонент психологічного капіталу, на який спрямована
Вступ	Знайомство учасників, самопрезентація тренера, ознайомлення учасників з метою тренінга	15 хвилин	-
Візуалізація бажаного майбутнього	Учасники уявляють собі життя, яке хотіли б мати після завершення навчання в університеті, після чого занотовують найважливіші побажання	15 хвилин	Надія (дозволяє ставити персонально значущу і більш реалістичну мету)
Лист самому собі	Учасники пригадують те, що не вдалося зробити для досягнення бажаної мети в минулому, і пишуть листа-вибачення для себе	10-15 хвилин	Оптимізм (дозволяє плекати поблажливість до свого минулого)
Постановка SMART-цілей	Учасникам пояснюють правила постановки SMART-цілей, включаючи приклади, після чого їм пропонують виділити максимум 2-3 побажання, сформульованих у 2 етапі інтервенції, і застосувати до них	30 хвилин	Самоефективність (поетапне формулювання цілей сприяє кращому моделюванню ситуації потенційного успіху); Надія (формулювання

	ці правила		вимірюваних і реалістичних цілей)
Аналіз перепон і ресурсів	Учасників просять виявити потенційні перешкоди на шляху до цілей (в тому числі на підґрунті попереднього досвіду) і змодельовати способи їхнього подолання	25 хвилин	Резильєнтність (формування списку способів подолання перешкод); Самоефективність (актуалізація попереднього досвіду майстерності)
Обгово- рення	Учасників розділяють на групи до 4 осіб, де вони по черзі діляться своїми сформованими планами. Під час виступу одного учасника задача інших – слухати, уточнювати, ділитися власним досвідом і зворотнім зв'язком. При цьому учасникам пояснюють і просять дотримуватися правила «Стоп», «Я-висловлювання», включеності.	45 хвилин	Самоефективність (протягом обговорення учасники отримують досвід майстерності у цілепокладанні, соціальне підтвердження, можливість для вікарного навчання, підвищення загального тону під впливом групової роботи); Надія (під впливом уточнень і відгуків інших учасники можуть сформулювати свої цілі та шляхи до них більш реалістично); Резильєнтність (обмін

			досвіду дозволяє відкрити інші способи подолання перешкод); Оптимізм (під впливом обміну планами і мріями учасники мають можливість підвищити позитивне ставлення до власного майбутнього)
Завершен- ня	Простір для запитань учасників, обміну враженнями. Учасників заохочують підтримувати зв'язок для взаємної підтримки після інтервенції, а також повертатися до описаних планів для перевірки прогресу	5 хвилин	-

ДОДАТОК Д


АКТ впровадження результатів наукового дослідження

Даним актом підтверджується впровадження результатів дисертаційної роботи Котенко Світлани Андріївни за темою «Психологічний капітал як медіатор і модератор впливу вимог навчального середовища на емоційне вигорання і задоволеність життям у студентів» на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю С4 «Психологія».

Основні результати дисертаційної роботи Котенко С. А. розглядалися на засіданнях кафедри та методологічному семінарі з питань вивчення ролі особистісних ресурсів в навчальній та професійній діяльності, на якому підтверджено, що використання основних положень дисертаційної роботи в навчальному процесі сприяє підвищенню якості підготовки здобувачів вищої освіти в галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Результати визнані корисними та впроваджені у навчальний процес факультетом психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на постійній основі у вигляді лекційних та практичних занять у рамках викладання навчальних дисциплін «Психологія кар'єри», «Розвиток особистості в умовах сучасності», «Психологія благополуччя».

Термін впровадження: вересень 2025 - грудень 2025, лютий 2026 р. - травень 2026 р.

Новизна впроваджених результатів полягає в тому, що вперше на емпіричному рівні демонструється роль психологічного капіталу як посередника і модератора у зв'язку між вимогами навчального середовища, емоційним вигоранням та задоволеністю життям у студентів.

Проректор з науково-педагогічної роботи  Антон ПАНТЕЛЕЙМОНОВ



Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 23:41:41 18.03.2026

Назва файлу з підписом: Дисертація_Котенко.pdf.asice

Розмір файлу з підписом: 1.2 МБ

Перевірені файли:

Назва файлу без підпису: Дисертація_Котенко.pdf

Розмір файлу без підпису: 1.4 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: Котенко Світлана Андріївна

П.І.Б.: Котенко Світлана Андріївна

Країна: Україна

РНОКПП: 3502303005

Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 23:41:39 18.03.2026

Сертифікат виданий: "Дія". Кваліфікований надавач електронних довірчих послуг

Серійний номер: 382367105294AF970400000064217C000D957A04

Тип носія особистого ключа: ЗНКІ криптомодуль ІІТ Гряда-301

Алгоритм підпису: ДСТУ 4145

Тип підпису: Кваліфікований

Тип контейнера: Підпис та дані в архіві (розширений) (ASiC-E)

Формат підпису: З повними даними для перевірки (XAdES-B-LT)

Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2026.03.12 13:00