

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 (переконавання, 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 копіngu (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 перевірі її факторної структури й виміральної 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.