

Валерій Олефір,

доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної психології,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
пл. Свободи, 6, м. Харків, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3277>

Світлана Котенко,

аспірантка 3-го року навчання,
кафедра загальної психології,
факультет психології,
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна,
пл. Свободи, 6, м. Харків, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0234-5021>

МЕДІАТОРНА РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ВИМОГАМИ НАВЧАННЯ ТА ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ У СТУДЕНТІВ

Стаття досліджує медіаторну роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням у здобувачів вищої освіти. Сучасні виклики вимагають від студентів здатності адаптуватися до змін і використовувати свої ресурси для досягнення довгострокових цілей. При цьому емоційне вигорання стає суттєвою перешкодою на шляху до академічної успішності та формування професійної ідентичності. У дослідженні взяли участь 213 студентів віком від 17 до 47 років, з яких 84,5% – жінки.

Метою дослідження було визначити, чи виступає психологічний капітал медіатором між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням. Методи дослідження. Психологічний капітал оцінювався за допомогою української версії опитувальника PCQ-12, що вимірює самоефективність, надію, оптимізм і резильєнтність; вимоги та ресурси навчального середовища оцінювалися за допомогою Опитувальника ресурсів та вимог середовища для студентів, що складається з 18 пунктів та використовує 5-бальну шкалу для оцінки рівня згоди респондентів. Рівень емоційного вигорання діагностувався за допомогою української версії Опитувальника емоційного вигорання Маслач для студентів (MBI-SS), що містить 15 пунктів, оцінених за 7-бальною шкалою. Усі опитувальники показали достатню надійність, з α Кронбаха понад 0,7 для PCQ-12, понад 0,6 для опитувальника вимог середовища та понад 0,8 для MBI-SS.

Результати дослідження. Виявлено, що високі вимоги до студентів значно підвищують рівень вигорання, а психологічний капітал виступає буфером, частково знижуючи цей вплив. Статистичний аналіз показав, що психологічний капітал пояснює дві третини дисперсії зв'язку між вимогами навчального середовища та емоційним вигоранням, що підтверджує його роль.

Результати дослідження відкривають нові можливості для розробки інтервенцій, спрямованих на підвищення рівня самоефективності, резильєнтності, оптимізму та надії у студентів з метою зниження ризику вигорання. Водночас дослідження має обмеження, пов'язані з крос-поперечним дизайном та використанням методик самооцінювання, що може впливати на точність результатів.

Ключові слова: вигорання, особистісні ресурси, психологічний капітал, самоефективність, студенти, оптимізм, резильєнтність, академічне вигорання, вимоги освітнього середовища.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Сучасні виклики диктують необхідність розвитку вміння адаптуватись, використовувати найнезначніші ресурси для досягнення результату, досягати довгострокових цілей навіть за плинних умов. При цьому, однією з найважливіших задач здобувачів освіти досі залишається навчання, враховуючи як академічну успішність, так і формування професійної ідентичності, позитивного образу професії загалом, оскільки саме це може стати фундаментом для більш осмисленого та стабільного життя в подальшому. При цьому, середньостатистичний студент стикається із рядом перепон, що перешкоджають його успішності. Однією з таких перепон є вигорання – метааналіз Д. Медігана і Т. Курана пока-

зує, що рівень вигорання негативно пов'язаний з академічною успішністю (Madigan, Curran, 2021).

Емоційне вигорання – це динамічний процес, протягом якого людина поступово втрачає цілеспрямованість, сили і очікування позитивних результатів в обраній діяльності. Спочатку вигорання розглядалось, як синдром, пов'язаний з роботою фахівців допомагаючих професій, однак згодом його стали розглядати в контексті інших професій, а також – видів діяльності, зокрема, навчання (Schaufeli, 2023).

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

Вважається, що емоційне вигорання виникає під дією трьох факторів: 1) низьких очікувань щодо підкріплення в результаті діяльності (особа очікує, що результат вкладених зусиль буде нижчим за той, що вважає відповідним) і високих очікувань стосовно можливого покарання; 2) неможливості впливати на те, що відбувається в процесі діяльності (або подібної інтерпретації ситуації з боку особи); 3) низької оцінки власної компетентності. При чому важливими залишаються передусім індивідуальні відмінності – особа певним чином ставить цілі, формує очікування і інтерпретує інформацію, що надходить. С. Мейер пропонує розглядати обробку інформації індивідом в якості четвертого фактору вигорання. Він наполягає на тому, що джерелом вигорання є не тільки організація, в якій працює індивід (за аналогією – навчальний заклад, де він здобуває освіту), а й сама інтерпретація ним того, що відбувається (Meier, 1983).

М. Лейтер пропонує вважати виснаження центральним компонентом вигорання, який зумовлює інші – виснажена людина використовує деперсоналізацію, як неефективний спосіб впоратись зі стресом, коли інші способи не працюють, і в результаті нижче оцінює результати роботи, що тільки посилює вигорання. Варто зауважити, що К. Маслач не погоджується з подібним підходом, вважаючи, що він зводить концепцію емоційного вигорання до синоніму стресу (Leiter, 1989).

Для вивчення механізмів розвитку синдрому вигорання А. Бейкером і Є. Демеротті була запропонована модель вимог та ресурсів та розглядає співвідношення між характеристиками середовища, реакцією людини (вигоранням, благополуччям, залученістю, успішністю тощо) та особистісними характеристиками. Перш за все, дана модель застосовувалась саме для дослідження робочого середовища. Високі вимоги середовища потребують високих енергетичних затрат, що, в свою чергу, може призвести до психічного і психофізіологічного виснаження. Ресурси, такі як відпочинок, можливість отримати підтримку чи переключитись на іншу задачу, здатні допомогти відновитись. Якщо ж баланс порушено, відповіддю може стати захисна реакція у вигляді відсторонення від робочих задач, зниження мотивації. Таким чином, вигорання спричинено високими вимогами та низькою ресурсністю робочого середовища. Дослідження підтвердили, що взаємодія вимог і ресурсів середовища пов'язана з вигоранням. Так, високі вимоги пов'язані з високим рівнем виснаження, а ресурси виступають пом'якшуючим фактором, а негативний зв'язок між ресурсами і цинізмом стає слабшим за високих вимог. У свою чергу, вигорання може призвести до виникнення проблем, пов'язаних зі здоров'ям та благополуччям людини (Taris, Schaufeli, 2016).

Завдяки дослідженням на вибірках, що відрізнялись за національністю і сферою зайнятості, було підтверджено, що високі вимоги пов'язані з рівнем вигорання (ресурси роботи не завжди показують значущий

зв'язок з вигоранням). Результати лонгітюдних досліджень також показують зв'язок між високими вимогами і вигоранням, кількістю лікарняних, депресією в подальшому (Taris, Schaufeli, 2016).

Так само, висока ресурсність середовища може сприяти позитивним наслідкам: зростанню рівня залученості в роботі та внутрішньої мотивації. Дослідження, проведене на корейських працівниках виправних установ, ресурси середовища можуть впливати на вигорання опосередковано, через підвищення рівня задоволеності базових потреб (Cho Soohyun et. Al., 2020; Taris, Schaufeli, 2016).

З точки зору ресурсності, наявності вимог і необхідності цим вимогам відповідати, навчальне середовище можна розглядати як аналогічне робочому. Студенти стикаються з вимогами стосовно вивчення матеріалу, дотримання правил учбового закладу (що відрізняються від таких в школі), формування професійної ідентичності, а також зазнають соціального тиску з боку батьків та оточення, деякі починають жити окремо і таким чином стикаються з необхідністю вирішувати побутові проблеми. Як і у випадку робочого середовища, успішність студентів оцінюється і вимагає постійного розвитку компетенцій. Відповідно, вимоги до навчання, за аналогією, можна визначити як ті фізичні, соціальні чи організаційні аспекти навчання, які вимагають постійних фізичних або розумових зусиль і, отже, пов'язані з певними фізіологічними та психологічними витратами. Вони також призводять до таких негативних наслідків, як скарги на рівень здоров'я, низька мотивація до навчання, зниження академічної успішності тощо (Lesener et. al., 2020).

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

Окрім ресурсів середовища, важливими залишаються і особистісні ресурси. Психологічний капітал (F. Luthans) 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 (само-ефективністю); позитивним атрибутивним стилем щодо успішності поточної та майбутньої діяльності (оптимізмом); баченням перспектив, ціле-спрямованістю в досягненні мети (надією); здатністю оговтуватися від негараздів, долати труднощі, вирішувати проблеми, волею до виходу із зони комфорту та рівноваги (резильєнтністю)».

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. Є підстави вважати, що ці ж самі фактори будуть предикторами психологічного капіталу здобувачів освіти, проте це питання потребує подальших досліджень (Newman et al., 2014).

Існує небагато досліджень психологічного капіталу у студентів. Показано, що психологічний капітал виступає буфером стресу у здобувачів освіти, сприяє підвищенню задоволеності життям (Rioli, 2012); є посередником у зв'язку між академічною залученістю та успішністю (Martinez, Youssef-Morgan, 2019); також між альянсом вчителя і студента та тенденцією до залежності від смартфона, 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). Також існують підтвердження того, що психологічний капітал є посередником у зв'язку між позитивними емоціями, пов'язаними із навчанням, та успішністю в опануванні математичних та лінгвістичних дисциплін (Satija, Kaur, 2019; Siu O., Jiang X., 2013).

Дослідження психологічного капіталу, його ролі у сприянні підвищенню рівня успішності, залученості, зниженню ознак емоційного вигорання, проводилось, зокрема, у здобувачів освіти медичних спеціальностей (Nabais, Chambel, Carvalho, 2024; Horan, 2022). Також існують свідчення про те, що психологічний капітал сприяє більшій адаптованості здобувачів освіти до академічного середовища (Kaur, Satija, 2019).

Мета та завдання. Метою дослідження було вивчення медіаторної ролі психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища і емоційним вигоранням студентів.

Було висунуто наступні гіпотези:

Гіпотеза 1.1. Існує позитивний зв'язок між вимогами освітнього середовища і емоційним вигоранням студентів.

Гіпотеза 1.2. Психологічний капітал негативно пов'язаний з емоційним вигоранням студентів.

Гіпотеза 1.3. Існує зворотна кореляція між вимогами освітнього середовища і психологічним капіталом у студентів.

Гіпотеза 2. Взаємозв'язок між вимогами освітнього середовища і емоційним вигоранням студентів опосередковується психологічним капіталом.

Методи дослідження. Учасники дослідження. У дослідженні взяли участь 213 осіб, з них 33 (15,5%) чоловіки і 189 (84,5%) жінок віком від 17 до 47 років ($M=22$; $SD=6,7$). Заповнення методик відбувалось онлайн за допомогою сервісу Google Forms. Характеристика вибірки дослідження та відмінності за залежною змінною «емоційне вигорання» та медіатором «психологічний капітал» в таблиці 1.

Як видно, встановлено, що рівень емоційного вигорання статистично значуще відрізняється у чоловіків та жінок – у жінок він нижчий ($F=12,966$, $p<0,001$, $\eta^2=0,058$); у осіб молодого і зрілого віку – вищий у молодих людей ($F=9,499$, $p<0,005$, $\eta^2=0,043$).

Процедура дослідження. Перед дослідженням всі його учасники були ознайомлені з метою дослідження. Перший блок питань стосувався соціально-демографічних характеристик вибірки (стать, ЗВО, факультет, рік навчання, вік).

Вимірювання. Психологічний капітал досліджувався за допомогою україномовної версії опитувальника PCQ-12 з 12 пунктів (Олефір, Боснюк, 2023). Опитувальник вимірює 4 показники особистісних ресурсів – самоефективність, надія, оптимізм, резильєнтність. Оцінюється за шкалою від 0 (ніколи або жодного разу) до 6 (постійно або кожного дня). Надійність опитувальника є достатньо високою – α Кронбаха для всіх шкал перевищує 0,7.

Вимоги та ресурси академічного середовища діагностувалися за допомогою Опитувальника ресурсів та вимог середовища для студентів. Опитувальник складається з 18 пунктів, що оцінюються 5-бальною шкалою, де 1 – повністю не згоден, а 5 – повністю згодний. Згідно результатів даного дослідження, α Кронбаха для всіх шкал перевищує 0,6.

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

Таблиця 1

Характеристика вибірки дослідження

| Параметри | | N (%) | Емоційне вигорання | | | |
|--------------|---------|------------|--------------------|--------|-------|----------|
| | | | M (SD) | F | p | η^2 |
| Стать | жінка | 189 (84,5) | 51,06 (10,18) | 10,217 | 0,002 | 0,046 |
| | чоловік | 33 (15,5) | 50,99 (10,14) | | | |
| Вік | 17–25 | 177 (83) | 52,84 (9,77) | 11,625 | 0,001 | 0,052 |
| | 26–47 | 36 (17) | 42,11 (6,93) | | | |
| Рік навчання | 1 | 8 | 46,88 (13,66) | 2,017 | 0,093 | 0,037 |
| | 2 | 89 | 50,18 (8,84) | | | |
| | 3 | 10 | 54,3 (8,18) | | | |
| | 4 | 94 | 52,53 (11,2) | | | |
| | 5 | 12 | 45,5 (7,33) | | | |

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 для всіх шкал перевищує 0,8.

Статистичний аналіз. Медіаторний аналіз здійснювався в статистичному програмному середовищі R. Інші обчислення проводились за допомогою Jasp (версії 0.18.1).

Із метою характеристики вибірки розраховувалась описова статистика (середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес). Здійснювалась перевірка вихідних даних змінних на предмет відповідності закону нормального розподілу.

Результати. Середні значення, стандартні відхилення, асиметрія, ексцес представлені у таблиці 2.

Показники вимог навчального середовища загалом виражені на середньому рівні; від’ємна асиметрія показує, що більшість учасників мали результати вищі за очікувані при нормальному розподілі. Учасники дослідження показали здебільшого середній рівень вираженості вигорання, при цьому за цинізмом середні результати нижчі, ніж за іншими показниками вигорання. Серед компонентів психологічного капіталу вибірки виділяється оптимізм – досліджувані мали помітно нижчі показники, з переважанням результатів нижче середнього. Тобто, якщо в цілому учасники дослідження демонстрували середню впевненість у здатності досягти своїх цілей і отримати підтримку у разі негараздів, то їхні очікування щодо майбутнього були здебільшого скоріше песимістичними.

Кореляції між змінними представлені у таблиці 3. Як видно, щодо зв’язків між емоційним вигоранням і вимогами освітнього середовища можна сказати, що рівень виснаження позитивно корелює з рівнем навчального навантаження ($r = 0,302, p < 0,001$) і негативно – зі зрозумілістю і адекватністю вимог ($r = -0,274, p < 0,001$ і $r = -0,207, p < 0,01$ відповідно). Цинізм негативно пов’язаний зі зрозумілістю вимог ($r = -0,147, p < 0,05$). Ефективність позитивно пов’язана зі зрозумілістю і адекватністю вимог ($r = 0,426, p < 0,001$ і $r = 0,385, p < 0,001$ відповідно), тобто чим більше студент розуміє, чого від нього очікують,

і оцінює ці очікування, як адекватні, тим вище оцінює і свою ефективність у навчанні.

Також було виявлено зв’язки між емоційним вигоранням і особистісними ресурсами. Так, виснаження негативно пов’язане з самоефективністю, надією, резильєнтністю ($r = -0,194, p < 0,01$; $r = -0,211, p < 0,01$ і $r = -0,344, p < 0,01$) і позитивно – з оптимізмом ($r = 0,405, p < 0,001$). Цинізм негативно пов’язаний з резильєнтністю ($r = -0,250, p < 0,001$) і позитивно – з оптимізмом ($r = 0,613, p < 0,01$). Ефективність позитивно пов’язана з самоефективністю, надією і резильєнтністю ($r = 0,754, p < 0,001$; $r = 0,748, p < 0,001$ і $r = 0,584, p < 0,001$ відповідно).

Виявлено і зв’язки між вимогами освітнього середовища і психологічним капіталом. Так, існує позитивна кореляція між самоефективністю та зрозумілістю і адекватністю вимог ($r = 0,337, p < 0,001$ і $r = 0,386, p < 0,001$). Надія зворотньо пов’язана з навчальним навантаженням ($r = -0,183, p < 0,01$) і прямо – зі зрозумілістю і адекватністю вимог ($r = 0,405, p < 0,001$ і $r = 0,442, p < 0,001$). Аналогічно існує негативний зв’язок між резильєнтністю і навантаженням ($r = -0,161, p < 0,05$) та позитивний – між резильєнтністю та зрозумілістю і адекватністю вимог ($r = 0,348, p < 0,001$ і $r = 0,432, p < 0,001$).

Підсумкові результати медіаторного впливу психологічного капіталу на взаємозв’язок вимог навчального середовища і емоційного вигорання на рисунку 1. На першому етапі аналізу оцінено регресію вимог освітнього середовища на емоційне вигорання. Було підтверджено статистично значущий вплив ($\beta = 0,669; se = 0,056; p < 0,001$).

На другому етапі було виявлено значущий вплив вимог навчального середовища на психологічний капітал як опосередкуючу змінну ($\beta = -0,635$). Далі задля підтвердження наявності впливу медіатора на залежну змінну під час контролю незалежної змінної в регресійний аналіз, окрім психологічного капіталу, було включено вимоги навчального середовища для прогнозу рівня емоційного вигорання ($\beta_1 = -0,741; se = 0,059; \beta_2 = 0,199; se = 0,075; p < 0,001; p < 0,01$). Тобто, психологічний капітал частково опосередкує взаємозв’язок між вимогами освітнього середовища і емоційним вигоранням у студентів.

Таблиця 2

Описова статистика для змінних дослідження

| Змінні | M | SD | S | K |
|------------------------|-------|------|-------|-------|
| Навчальне навантаження | 9,74 | 2,40 | -0,33 | 0,14 |
| Зрозумілість вимог | 10,80 | 2,18 | -0,49 | 0,06 |
| Адекватність вимог | 10,20 | 2,16 | -0,37 | 0,64 |
| Виснаження | 16,6 | 7,58 | -0,11 | -0,74 |
| Цинізм | 9,46 | 6,48 | 0,42 | -0,74 |
| Ефективність | 25,41 | 6,63 | -0,70 | 0,24 |
| Самоефективність | 23,21 | 7,60 | -0,76 | 0,25 |
| Надія | 24,16 | 6,78 | -0,59 | 0,30 |
| Резильєнтність | 22,04 | 6,53 | -0,40 | -0,06 |
| Оптимізм | 15,03 | 6,55 | 1,97 | 2,47 |

Примітки: S – асиметрія; K – ексцес.

Кореляції між змінними дослідження

| Змінні | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-------|
| Навчальне навантаження | 1,000 | | | | | | | | |
| Зрозумілість 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 | | | |
| Самоефективність | -0.055 | 0.337*** | 0.386*** | -0.194** | -0.167 | 0.754*** | 1,000 | | |
| Надія | -0.183** | 0.405*** | 0.442*** | -0.211** | -0.057 | 0.748*** | 0.803*** | | |
| Резильєнтність | -0.161* | 0.348*** | 0.432*** | -0.344*** | -0.250*** | 0.584*** | 0.689*** | 0.757*** | 1,000 |
| Оптимізм | -0.080 | 0.083 | 0.015 | 0.405*** | 0.613*** | 0.019 | 0.014 | 0.200** | 0.058 |

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).

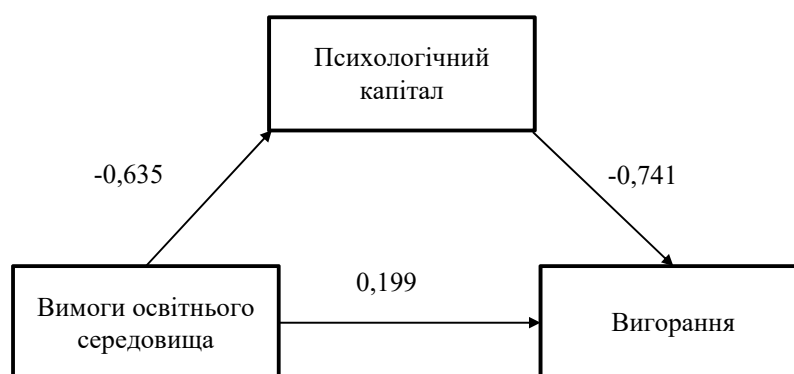


Рис. 1. Результати медіаторного впливу психологічного капіталу на взаємозв'язок вимог навчального середовища і емоційного вигорання

Прямий взаємозв'язок між вимогами середовища і емоційним вигоранням залишився значущим, тобто встановлено частковий медіаторний вплив. Тож, вдалося підтвердити гіпотези 1.1, 1.2 та 1.3, а також частково підтвердити гіпотезу 2.

Обговорення. Метою роботи було вивчення медіаторної ролі психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища і емоційним вигоранням студентів. Статистичний аналіз підтвердив гіпотези 1.1 і 1.3. Гіпотезу 1.2 також було підтверджено, проте варто зазначити, що кореляційний аналіз показав позитивний зв'язок між оптимізмом та виснаженням і цинізмом. Гіпотезу 2 було 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 взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням. Він частково забезпечує буферний ефект, коли студенти зіштовхуються з високими вимогами у навчанні і мають ризик виникнення вигорання.

Тобто, психологічний капітал значною мірою може виступати причиною індивідуальних відмінностей між

студентами у рівні вигорання, коли вони знаходяться в однакових умовах. Студенти, що у важких умовах ставлять перед собою реалістичні, вимірювані цілі, планують шлях до них, мають способи самопідтримки і в цілому позитивну оцінку своїх можливостей, мають переваги у здатності довше залишатись сповненими сил, зберігати достатній рівень працездатності.

Результати даного дослідження, таким чином, узгоджуються з твердженням, що важливі не тільки умови, в яких знаходиться людина, а й, значною мірою, активне формування нею очікувань, цілей, способів досягнення мети. Це, ймовірно, впливає на сприйняття студентом своєї успішності, можливостей, самих вимог середовища, дозволяє ефективніше перерозподіляти ресурси, залучати їх для подолання труднощів (Meier, 1983).

Кореляції між змінними були очікуваними і статистично значущими. Як і в інших дослідженнях, психологічний капітал був негативно пов'язаний з вимогами середовища і вигоранням. Як передбачав Ф. Лютанс і підтверджували інші автори (Newman, 2014), психологічний капітал є гнучким, тому може залежати від інших особистісних і середовищних факторів, в тому числі, від вимог середовища (Luthans, Youssef,

Avolio, 2007; Martínez et. Al. 2019). Більшість з наведених досліджень вивчали зв'язок між психологічним капіталом і особливостями робочого середовища – негативним досвідом, пов'язаним з роботою; сприйняттям вимог, як занадто високих; невизначеністю у працевлаштуванні; конфліктом між роботою та особистим життям тощо. Те, що у нашому дослідженні студенти показали схожий зв'язок між особливостями середовища і психологічним капіталом та емоційним вигоранням, підтверджує також подібність навчання і роботи у впливі на особистісні фактори і поведінку. Те ж саме можна сказати і про саму модель ресурсів і вимог середовища – результати нашого дослідження підтверджують, що вона може бути застосована і до аналізу наслідків для студентів, як і стверджували вже згадувані автори (Lesener, 2020; Riolli, 2012).

Якщо звернутись до посередницької ролі психологічного капіталу у зв'язку між умовами середовища і вигоранням, то даний висновок узгоджується з результатами досліджень, що вказують на медіацію психологічним капіталом зв'язку між рівнем конфлікту сім'я-робота і вигоранням (Newman et.al., 2014). Cheung, Tang і Tang виявили, що психологічний капітал модерував відносини між емоційною задоволеністю роботою і вигоранням (Cheung, Tang, Tang, 2011). Що до навчального середовища, то Nabais, Chambel і Carvalho підтвердили посередницький ефект психологічного капіталу у зв'язку між часом, проведеним у системі вищої освіти, та вигоранням і залученістю у португальських студентів (Nabais, Chambel, Carvalho, 2024). При цьому у зв'язку між часом, проведеним у системі вищої освіти, та вигоранням спостерігалася повна медіація, а у зв'язку з залученістю – часткова. Наше ж дослідження показало часткову медіацію у зв'язку між вимогами середовища та вигоранням. Таким чином можна заключити, що саме високі вимоги навчання і погляд студента на його можливості ставити цілі у навчанні і досягати їх, а не його тривалість, впливають на вигорання. При цьому час, проведений у вищій освіті, може сприяти більш тривалому впливу високих вимог і меншій впевненості у власних можливостях.

Подібні результати були отримані також у попередніх дослідженнях українських авторів. Так, у дослідженні В. О. Олефіра та В. Ф. Боснюка було показано, що інтегральний показник особистісного ресурсу (який включає в себе самоефективність, життєстійкість, оптимізм та самоконтроль) виступає буфером між високими вимогами навчання і вигоранням студентів. Результати нашого дослідження підтверджують наявність такого зв'язку (Боснюк, Олефір 2020).

Можна заключити, що наше дослідження разом з результатами інших авторів відкривають нові перспективи зниження ризику вигорання у студентів через підвищення самоефективності, резильєнтності, надії. Це дає можливості для більш гнучкої практичної роботи, оскільки зміни системи освіти (зокрема відповідності вимог можливостям та цілям студентів) загалом можуть бути здійснені у більш тривалі строки.

Подібні спроби вже були здійснені О' Reilly; Finch, Waters та Farrell (O'Reilly, 2016; Heikkila et al., 2023).

Серед обмежень даного дослідження можна назвати крос-поперечний дизайн, що не дозволяє з впевненістю говорити про причинно-наслідковий характер зв'язків. До того ж, ми використовували методики, засновані на самооцінюванні, що також може викривляти результати через ефект соціальної бажаності та інші. Перспективою подальших досліджень таким чином можуть бути лонгitudні дослідження, що допоможуть з'ясувати зміни у рівні вигорання та компонентів психологічного капіталу, експериментальні дослідження з використанням інтервенцій з розвитку психологічного капіталу, медіаторної ролі психологічного капіталу у взаємозв'язку між вимогами навчального середовища та вигоранням і академічною успішністю.

Висновки. Вимоги, з якими стикаються студенти під час навчання, стають одними з невід'ємних викликів життя, що впливають на якість їхнього життя та навчання. Так само, як і вимог у роботі, їх неможливо уникнути, але можна перетворити на можливість для зростання. Психологічний капітал є інтегральним особистісним ресурсом, що забезпечує механізм відновлення та переробки вимог навчання. Результати показали, що він пояснює дві третини дисперсії взаємозв'язку між вимогами освітнього середовища та емоційним вигоранням та забезпечує частковий буферний ефект, коли студенти стикаються з високими вимогами під час навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боснюк В.Ф., Олефір В.О. Взаємодія вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів в прогнозуванні академічного вигорання. *Психологічний часопис: науковий журнал. Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 4, № 6. С. 169–184.
2. Олефір В., Боснюк В. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2023. С. 50–71. DOI: 10.32999/KSU2663-970X/2023-9-4.
3. Carmona-Halty M., Salanova M., Llorens S., Schaufeli W. How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*. 2019. № 20. Р. 1–13. DOI: 10.1007/s10902-018-9963-5.
4. Carmona-Halty M., Schaufeli Wilmar B., Salanova Mar. Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital – A Three-Wave Study Among Students. *Frontiers in Psychology*. 2019. Т. 10. Р. 12-25.
5. Cheung Francis, Tang So Kum, Tang Shuwen. Psychological Capital as a Moderator Between Emotional Labor, Burnout, and Job Satisfaction Among School Teachers in China. *International Journal of Stress Management*. 2011. Т. 18. Р. 348–371. DOI: 10.1037/a0025787.
6. Cho Soohyun, Noh Hyunkyung, Yang Eunjoo, Lee Jayoung, Lee Narae, Schaufeli Wilmar, Lee Sang. Examining the job demands-resources model in a sample of Korean correctional officers. *Current Psychology*. 2020. Т. 39. Р. 23-31. DOI: 10.1007/s12144-020-00620-8.
7. Heikkila R., Finch J., Waters A. M., Farrell L. J. Preliminary effectiveness of a brief school-based

hero intervention: Improving the wellbeing of final year adolescent female students. *Child Psychiatry and Human Development*. 2023. Advance online publication. DOI: 10.1007/s10578-023-01629-3.

8. Horan K. Burnout and Psychological Capital in Baccalaureate Nursing Students Enrolled in Clinical Rotations. *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. 2022. № 2996. P. 51-58. URL: <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2996>.

9. Ji Won You. The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*. 2016. № 49. C. 17–24. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.001.

10. Leiter M. Conceptual Implications of Two Models of Burnout: A Response To Golembiewski. *Group & Organization Management*. 1989. T. 14. C. 15–22. DOI: 10.1177/105960118901400103.

11. Lesener T., Pleiss L. S., Gusy B., Wolter C. The Study Demands-Resources Framework: An Empirical Introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. T. 17, № 14. P. 5183. DOI: 10.3390/ijerph17145183.

12. Luthans F., Youssef C., Avolio B. Psychological capital: developing the human competitive edge. New York, 2007. 250 p.

13. Madigan D., Curran T. Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*. 2021. T. 33, № 1. P. 1–28. DOI: 10.1007/s10648-020-09533-1.

14. Martínez Isabel, Youssef-Morgan Carolyn, Chambel Maria, Marques-Pinto Alexandra. Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital. *Educational Psychology*. 2019. T. 39, № 8. P. 134-145.

15. Meier S. Toward a theory of burnout. *Human Relations*. 1983. T. 36, № 10. P. 899–910.

16. Nabais A. R., Chambel M. J., Carvalho V. S. Unravelling time in higher education: Exploring the mediating role of psychological capital in burnout and academic engagement. *Education Sciences*. 2024. T. 14, № 6. P. 663. DOI: 10.3390/educsci14060663.

17. Newman A., Ucbasaran D., Zhu Fei, Hirst G. Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*. 2014. № 35. P. 120–138.

18. O'Reilly A. Developing psychological capital in a student population. Department of Psychology, Dublin Business School, 2016. 72 p. URL: <https://esource.dbs.ie/server/api/core/bitstreams/068d1bc4-c71e-482b-a357-2cccfc64abd5/content>.

19. Riolli L. Psychological Capital as a Buffer to Student Stress. *Psychology*. 2012. № 3. P. 1202–1207. DOI: 10.4236/psych.2012.312A178.

20. Satija P., Kaur J. Does Psychological Capital Pave the Way for Academic Adjustment – Evidence from Business School Students. *Journal of Strategic Human Resource Management*. 2019. T. 8, № 3. P. 53–62.

21. Schaufeli W. B. Burnout: A critical overview. The Cambridge handbook of stress and mental health/Ed. by J. L. Brown. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. P. 123–145. DOI: 10.1017/9781009268332.012.

22. Schaufeli W. B., Maslach C., Marek T. Professional burnout: Recent developments in theory and research. Abingdon, 1993. 312 p.

23. Siu O., Jiang X. Psychological Capital Among University Students: Relationships with Study Engagement

and Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*. 2013. № 15. P. 979–994. DOI: 10.1007/s10902-013-9459-2.

24. The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Occupational Safety and Workplace Health. The Job Demands-Resources Model/ Taris T., Schaufeli W.; Ed. by Sharon Clarke, Tahira M. Probst, Frank Guldenmund, Jonathan Passmore. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 560 p.

REFERENCES

1. Bosniuk, V. F., & Olefir, V. O. (2020). Vzaiemodiiia vymoh osvithnoho seredovyscha ta osobystisnykh resursiv v prohnuzuvanni akademichnoho vyhorannia [Reciprocity of educational requirements and personal resources for academic burnout forecasting]. *Psykhologichnyi chasopys: naukovyi zhurnal. Instytut psykhologii imeni H. S. Kostiuka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(6), 169–184. Retrieved from: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/11328> [in Ukrainian].

2. Olefir, V., & Bosniuk, V. (2023). Adaptatsiia shkaly psykhologichnoho kapitalu (PsyKap-12C) [Adaptation of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12S)]. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 50-71. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-4> [in Ukrainian].

3. Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. (2019). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*. 20. 1–13. DOI: 10.1007/s10902-018-9963-5 [in English].

4. Carmona-Halty, M., Schaufeli Wilmar, B., & Salanova, M. (2019). Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital – A Three-Wave Study Among Students. *Frontiers in Psychology*, 10. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.00306> [in English].

5. Cheung, Francis, Tang, So Kum & Shuwen, Tang. (2011). Psychological Capital as a Moderator Between Emotional Labor, Burnout, and Job Satisfaction Among School Teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232514788_Psychological_Capital_as_a_Moderator_Between_Emotional_Labor_Burnout_and_Job_Satisfaction_Among_School_Teachers_in_China [in English].

6. Cho, Soohyun & Noh, Hyunkyung & Yang, Eunjo & Lee, Jayoung & Lee, Narae & Schaufeli, Wilmar & Lee, Sang. (2020). Examining the job demands-resources model in a sample of Korean correctional officers. *Current Psychology*, 39. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/339007607_Examining_the_job_demands-resources_model_in_a_sample_of_Korean_correctional_officers [in English].

7. Heikkila, R., Finch, J., Waters, A. M., & Farrell, L. J. (2023). Preliminary effectiveness of a brief school-based hero intervention: Improving the wellbeing of final year adolescent female students. *Child Psychiatry and Human Development*. Advance online publication. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38049605/> [in English].

8. Horan, K. "Burnout and Psychological Capital in Baccalaureate Nursing Students Enrolled in Clinical Rotations" (2022). *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*, 2996. Retrieved from <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2996> [in English].

9. Ji Won, You. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17–24 [in English].

10. Leiter, Michael. (1989). Conceptual Implications of Two Models of Burnout: A Response To Golembiewski. *Group & Organization Management*, 14, 15–22 [in English].
11. Lesener, T., Pleiss, L.S., Gusy, B., & Wolter, C. (2020). The Study Demands-Resources Framework: An Empirical Introduction. *Int J Environ Res Public Health*, Jul 17;17(14), 5183 [in English].
12. Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press [in English].
13. Madigan, D., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(1), 1–28 [in English].
14. Martínez, Isabel & Youssef-Morgan, Carolyn & Chambel, Maria & Marques-Pinto, Alexandra. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital. *Educational Psychology*, 39 (8). Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2019.1623382> [in English].
15. Meier, S. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910 [in English].
16. 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), 663 [in English].
17. Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, Fei, & Hirst G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of organizational behavior*, 35, 120–138 [in English].
18. O'Reilly, A. (2016). Developing psychological capital in a student population. *Doctor's thesis*. Department of Psychology, Dublin Business School. Retrieved from <https://esource.dbs.ie/server/api/core/bitstreams/068d-1bc4-c71e-482b-a357-2ccfc64abd5/content> [in English].
19. Riolli, L. (2012). Psychological Capital as a Buffer to Student Stress. *Psychology*, 3, 1202–1207 [in English].
20. 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 [in English].
21. 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 [in English].
22. Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). Professional burnout: Recent developments in theory and research. Taylor & Francis [in English].
23. Siu, O., & Jiang, X. (2013) Psychological Capital Among University Students: Relationships with Study Engagement and Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15, 979–994 [in English].
24. Taris, T., & Schaufeli, W. (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* (1st ed.). John Wiley & Sons [in English].

Valerii Olefir,

*Doctor of Psychology, Associate Professor,
Head of the Department of General Psychology,
V.N. Karazin Kharkiv National University,
6, Svobody sq., Kharkiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3277>*

Svitlana Kotenko,

*a third-year Postgraduate student,
Department of General Psychology,
Faculty of Psychology,
V.N. Karazin Kharkiv National University,
6, Svobody sq., Kharkiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0234-5021>*

THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL IN THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDY DEMANDS AND EMOTIONAL BURNOUT AMONG STUDENTS

This article examines the mediating role of psychological capital in the relationship between academic environment demands and emotional burnout among higher education students. Modern challenges require students to adapt to changes and utilize their resources to achieve long-term goals. However, emotional burnout poses a significant obstacle to academic success and the development of professional identity. The study involved 213 students aged 17 to 47, with 84.5% being female.

The study aimed to determine whether psychological capital mediates the relationship between educational environment demands and emotional burnout. Methods: Psychological capital was assessed using the Ukrainian version of the PCQ-12, which measures self-efficacy, hope, optimism, and resilience. Study demands and resources were evaluated using the Study Demands and Resources Questionnaire, which consists of 18 items rated on a 5-point scale to assess respondents' agreement levels. Emotional burnout was diagnosed using the Ukrainian version of the Maslach Burnout Inventory for Students (MBI-SS), which includes 15 items rated on a 7-point scale. All questionnaires demonstrated sufficient reliability, with Cronbach's alpha exceeding 0.7 for PCQ-12, above 0.6 for the environmental demands questionnaire, and over 0.8 for MBI-SS.

Results: The study found that high demands on students significantly increase burnout levels, while psychological capital serves as a buffer, partially mediating this effect. Statistical analysis showed that psychological capital explains two-thirds of the variance in the relationship between academic environment demands and emotional burnout, confirming its mediating role.

The findings offer new opportunities for developing interventions aimed at enhancing self-efficacy, resilience, optimism, and hope among students to reduce the risk of burnout. However, the study has limitations related to its cross-sectional design and the use of self-assessment methods, which may affect the accuracy of the results.

Key words: burnout, personal resources, psychological capital, self-efficacy, students, optimism, resilience, academic burnout, study demands.

Подано до редакції 02.09.2024