УДК 159.98:32
DOI https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.1

АКАДЕМІЧНЕ ВИГОРАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ: РОЛЬ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ ЯК ФАКТОРУ ВРАЗЛИВОСТІ

Олександр Аврамчук
Український католицький університет,
вул. Іларіона Свєнціцького, 17, м. Львів, Україна, 79000
e-mail: avramchuk.md@ucu.edu.ua

Олег Копчук-Кашецький
Український католицький університет,
вул. Іларіона Свєнціцького, 17, м. Львів, Україна, 79000
e-mail: k.k@ucu.edu.ua

Галина Зубачик
Український католицький університет,
вул. Іларіона Свєнціцького, 17, м. Львів, Україна, 79000
e-mail: ladyka@ucu.edu.ua

Проблеми психологічної адаптації в професійному середовищі часто розглядаються у контексті синдрому вигорання на робочому місці. Водночас навчальна діяльність для студентів ЗВО також може бути розглянута як діяльність у професійному середовищі, що має свої вимоги та виклики. Академічне вигорання асоціюється з труднощами в адаптації студентів до змін і вимог навчання, поганими навчальними результатами та зниженням рівня задоволеності життям. Актуальності дослідженню цієї проблеми додає зростання поширених проблем психічного здоров'я, що виступають як коморбідні стани та/або через їхню типову тривожну і депресивну симптоматику маніфестується синдром вигорання. Дослідження модифікувальних факторів та особистісних механізмів вразливості до академічного вигорання дає можливість переглянути концепції психологічної підтримки студентів.

Ця стаття спрямована на вивчення закономірностей між схильністю до академічного вигорання й ранніми дисфункційними схемами особистості. Отримані результати свідчать, що молодший вік студентів і дисфункційні переконання щодо себе та вимог оточення, а також відповідні їм емоційні та поведінкові стратегії опанування можуть тлумачитись як предиктори академічного вигорання. Запропонована схема взаємодії переконань, емоційного та поведінкового реагування дає можливість розглядати внутрішнє прагнення досягати та дотримуватись надвисоких (невідповідних ситуації) стандартів як захисний механізм опанування тривоги очікування негативного результату та уникнення внутрішньої критики (сорому). Водночас ригідне прагнення діяти відповідно до встановлених життєвих правил, які обумовлені когнітивними дисфункційними схемами, з часом виснажуватимуть та будуть маніфестувати ознаки вигорання в умовах навчальної діяльності.

Превенція академічного вигорання серед студентів, орієнтована на дослідження когнітивних дисфункційних схем як предикторів та відповідних їм механізмів емоційного опанування у складних життєвих обставинах, сприятиме розвитку внутрішніх ресурсів, ефективній адаптації до умов невизначеності та особистісному зростанню.

Ключові слова: академічне вигорання, ранні дисфункційні схеми, психічне здоров'я, психологічний добробут студентів.

© Аврамчук Олександр, Копчук-Кашецький Олег, Зубачик Галина, 2021

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. За сучасних динамічних умов життя перед людьми постає багато викликів, пов'язаних з психологічним добробутом та психічним здоров'ям. Серед поширених проблем тривожних та депресивних розладів проблема діагностики вигорання як самостійного синдрому та розладу потребує особливої уваги. Узагальнюючи дані літератури, синдром вигорання частіше описується як патопсихологічний синдром, що характеризується загальним та емоційним виснаженням, зростаючим почуттям цинізму та втратою задоволення від власних досягнень у значущій сфері діяльності. Й, незважаючи на те, що темі вигорання приділено досить уваги як у медичній, так і в психологічній літературі (В.В. Бойко, В.Є. Орел, Н.Є. Водоп'янова, О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, В.О. Олефір, В.Ф. Боснюк, M.P. Later, C. Maslach, K. Salmela-Aro, W.B. Schaufeli, A. Bakker, V. Walburg, та інші), думка щодо цього феномену не завжди є одностайною.

Частими питаннями для дискусій є проблеми диференційної діагностики депресивних розладів, патогенезу вигорання як результату перебування в умовах хронічного «робочого» стресу, виокремлення та розведення понять «емоційне» і «професійне» вигорання тощо. Також слід вказати, що більшість наукових досліджень стосуються спеціалізованих сфер діяльності людини, зокрема, медицини, психології чи соціальної роботи.

Водночас, на нашу думку, аргументованими є судження, що вигорання пов'язане не лише з труднощами у робочому середовищі, а й також з феноменом «навченої безпорадності», стосунками з близьким оточенням та особистісними факторами (перфекціонізмом, соціальною тривогою, схильністю до румінації негативних переконань тощо) [1; 2]. Результати наукових досліджень свідчать, що показник емоційного виснаження як компонент синдрому вигорання корелює зі схильністю до підвищеної тривожності, зокрема страхом перед змінами (в тому числі невизначеністю), низькою емоційною стійкістю (схильністю до імпульсивних рішень), підозрілістю, схильністю до почуття провини тощо [3; 4; 5].

Хоча багато науковців вивчали вигорання на робочому місці, останні дослідження вказують, що особи, які переживають вигорання (відчувають труднощі у виконанні поставленого завдання, відчувають незадоволення своїми досягненнями та є менш продуктивними) в академічній діяльності, характеризуються схожими загальними проявами та механізмами, що не завжди залежали від спеціальності, котру вони здобувають. Ми поділяємо думку, що є доцільним використання терміна «академічне вигорання» для позначення феномену психоемоційних змін студентів, пов'язаних з навчальною діяльністю [2].

Академічне вигорання асоціюється з труднощами в адаптації до змін і вимог навчання (наприклад, адаптація на першому році навчання, виклики фахової підготовки на старших курсах бакалаврського рівня чи вступ до магістратури), поганими навчальними результатами, підвищеним ризиком проблем зі сном, депресії та тривожних розладів, зниженням рівня задоволеності життям і недосипанням [6; 7; 8; 9; 10; 11]. О.П. Сергєєнкова та О.А. Столярчук вказують, що фахове навчання, яке супроводжується переживанням студентами низки нормативних криз, загострює суперечності між вимогами навчання, відповідністю майбутньому фаху й особистісними потребами в самореалізації, які можуть трансформуватись в «синдром емоційного вигорання» [11].

Е. Меріно-Теджедор з колегами зазначають, що, подібно до вигорання в інших сферах, «академічне вигорання» включає три елементи: загальне емоційне виснаження внаслідок вимог навчального процесу; почуття «неадекватності себе як студента» (у значенні некомпетентності) через перебування в умовах тривалого дистресу від перфекціоністичного прагнення академічних досягнень; цинічне ставлення до навчальних перспектив [12]. Д. Гаррат-Рід з колегами вказують, що, незважаючи на поширеність цього явища,

розуміння «академічного вигорання» обмежене, порівняно з вигоранням у професійній діяльності. Науковці зосередили увагу на встановленні взаємозв'язку між двома аспектами перфекціонізму (зокрема, перфекціоністичними проблемами та перфекціоністичними прагненнями) та елементами академічного вигорання, згаданими вище, через механізм формування румінації (повторюваного, автоматичного) негативних переконань щодо себе та власних досягнень [13].

На нашу думку, схильність до формування негативних переконань та їхньої актуалізації в стресових умовах також залежить від глибинних когнітивних переконань, структурованих у так звані «схеми». Когнітивні схеми (як зразки імпліцитного мислення й пам'яті) формуються під впливом особливостей прив'язаності та взаємодії зі значущими людьми, можливістю задовольняти базові психологічні потреби та коригуючим життєвим досвідом. Такі переконання у більшості формуються в дитинстві й модифікуються (доповнюються, зміцнюються) у підлітковому віці і впливають на наші інтерпретації та сприйняття інших, світу чи самих себе. Теорія «схем» була розроблена Дж. Янгом у 1980-х рр. на перетині когнітивно-поведінкової теорії й теорії прив'язаності. На основі клінічного досвіду та подальших досліджень було виокремлено 15 ранніх дезадаптивних (дисфункційних) схем, які підвищують вразливість до формування проблем з психічним здоров'ям чи адаптації до реальних і потенційних викликів у дорослому віці. Як важливий конструкт психічного здоров'я теорія схем Янга використовується частіше для пояснення патогенезу поширених афективних та тривожних розладів, але також зустрічаються пояснення вразливостей до біполярного розладу, шизофренії, аддиктивних розладів та при розладах харчової поведінки. За останні десятиліття на основі багаторазових теоретичних уточнень та емпіричних оцінок оригінальна структура схем була переосмислена, й до неї додалися ще три некласифіковані схеми «негативізму/песимізму», «покарання» та «пошуку визнання» [14].

Згідно з моделлю ранніх дисфункційних схем синдром вигорання – це не лише наслідок їх активності (на кшталт патогенезу тривожних чи депресивних станів), а й те, в який спосіб особа справляється з ними або адаптується до них. Так можуть бути вироблені конкретні «правила життя», слідування яким зменшує напругу дисфункційних схем, водночас слідування цим «стандартам» часто є виснажливим саме по собі (наприклад, схильність до перфекціонізму як спроба уникнення потенційної критики з боку інших). М. Бамбер та Р. Макмехон визнають, що ранні дезадаптивні схеми можуть стати фактором схильності до розвитку вигорання нарівні з іншими [15].

Враховуючи особливості й вимоги навчальної активності, соціально-прийнятне прагнення відповідати очікуванням оточення може визначатись як фактор підвищеного ризику вигорання, що також корелюватиме зі схемою надвисоких стандартів [15; 16; 17]. Очікується, що, діючи відповідно до схеми надвисоких стандартів, студенти можуть почати ігнорувати ознаки втоми та виснаження, раціоналізувати непродуктивні форми поведінки, визначаючи навчальні вимоги як власні потреби. Т. Крувіс та його колеги відзначають, що значною мірою постановка перед собою надвисоких (невідповідних) стандартів і досягнень позитивно оцінюється та винагороджується впродовж навчання на бакалаврському рівні підготовки [18]. У такий спосіб слідування внутрішнім правилам когнітивних схем на певний час може забезпечити адаптацію (зокрема, позитивний вплив на рівень емоційного контролю) до стресових умов, що сприятиме підтримці належного балансу між навчанням (додатковою роботою) та особистим життям. Проте надмірне прагнення відповідати соціальним очікуванням, певний рівень жертовності (заперечення власних потреб) та невизначеність подальшої перспективи у контексті тиску орієнтації на досягнення виключно успіху може збільшити вразливість до вигорання.

За даними мета-аналізу Ш. Регер та її колег, обмежена кількість студентів, які переживають психоемоційний дистрес в умовах академічної діяльності, звертаються та отримують психологічну чи іншу допомогу (зокрема, лікування від поширених тривожних та афективних порушень), саме тому університети повинні імплементувати своєчасне виявлення і відповідні профілактичні втручання у сфері психічного здоров'я студентів [19]. З огляду на поширеність академічного вигорання та згадані вище особливості важливо дослідити роль дезадаптивних когнітивних схем як фактору вразливості та формування на основі цих даних рекомендацій з превенції вигорання й суміжних психопатологічних станів.

Завдання статті. Проаналізувати особливості синдрому вигорання серед студентів у навчальній діяльності та виявити закономірності між схильністю до вигорання й ранніми дисфункційними схемами особистості.

Методи та методики дослідження. З метою оцінки вираженості психоемоційного дистресу, пов'язаного з академічним вигоранням, застосували опитувальник К. Маслач – Maslach Burnout Inventory™ (MBI). Відповідно до мета-аналізу 2019 р. методика К. Маслач є валідною та визнана одним з найбільш використовуваних інструментів у дослідженні вигорання [1]. Існує велика кількість версій опитувальника MBI для загальної вибірки та для працівників у сфері охорони здоров'я; зокрема, російськомовний варіант адаптації Н.Є. Водоп'янової найчастіше зустрічається у дослідженнях на пострадянському просторі [20]. Психометричні особливості цих версій підтверджують надійність і валідність методики. Водночас у нашому дослідженні ми використали подвійний адаптований переклад версії опитування для студентів Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS), оновлений В. Шауфелі та колегами. Внутрішня валідність оновленого варіанта MBI-SS становила 0,86 [21]. Доповненням до оцінки психологічних аспектів вигорання стало використання «Utrecht Work Engageement Scale – student version (UWES-S)» [22]. Студентська версія UWES-S, як і варіант MBI-SS, створена на основі версії для працівників. Показники внутрішньої узгодженості UWES-S коливаються між 0,80 та 0,90 у різних мовних вибірках.

У поточному дослідженні ранні дезадаптивні схеми були виміряні за допомогою Young Schema Questionnaire: Short Form (YSQ-S3; Young, 2005). 90 запитань опитувальника структуровані за вісімнадцятьома шкалами, кожна з яких відповідає одній з ранніх дисфункціональних схем (далі – РДС), запропонованих Дж. Янгом у 2003 р., альфа Кронбаха в межах від 0,78 до 0,94 для кожної шкали. Шкали згруповані у 5 категорій (сфер), що об'єднують РДС, які поєднані спільним етіопатогенезом:

1) втрата зв'язку та відкидання (РДС: Покинення та нестабільності стосунків; Недовіри/скривдження; Емоційної депривації; Дефективності/сорому; Соціальної ізоляції/відчуження);

2) обмежена автономія і здатність досягати успіху/реалізувати себе (РДС: Залежності/безпорадності; Очікування катастрофи (вразливості до потенційної шкоди/хвороби); Злиття/невідокремленості особистісної ідентичності; Некомпетентності/неминучих невдач);

3) порушення меж (РДС: Особливого статусу та прав; Недостатнього самоконтролю/самодисципліни);

4) спрямованість на інших (РДС: Підкорення; Самопожертви; Схвалення/пошуку визнання);

5) надмірна пильність/інгібіція (РДС: Негативізму/песимізму; Емоційної інгібіції (гальмування); Надвисоких стандартів/Гіперкритичності; Покарання).

Психометричні характеристики методики «YSQ-S3» досліджувалися за десятьома мовними вибірками. Українською мовою методика була перекладена та адаптована Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії у 2013 р.

Був проведений незалежний t-тест для порівняння відмінностей у середніх показниках для кожної РДС між групами низького/помірного та вираженого рівнів вигорання. Взаємозв'язок між змінними досліджувався за допомогою множинної (ієрархічної) регресії. $P<0,05$ вважалося статистично значущим. Усі аналізи проводилися за допомогою SPSS версії 2.3.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось онлайн у період 2018–2020 рр., загальна кількість респондентів становила 289 осіб. Після попередньої згоди учасники отримували доступ до опитування, яке відбувалося дистанційно. Перед заповненням анкети всі респонденти надали письмову згоду на участь в анонімному опитуванні. До критеріїв включення увійшли студенти закладів вищої освіти із суб'єктивними ознаками синдрому вигорання. Загальна анкета для участі у дослідженні містила пункти, які, окрім соціально-демографічних показників, збирали інформацію щодо критеріїв виключення: стани, спричинені супутньою хронічною соматичною патологією, психічною патологією, пов'язаною із вживанням психоактивних речовин чи з результатом інших психічних порушень (зокрема, наявністю травм голови чи пережитими сильними емоційними потрясіннями, такими як втрата, участь у бойових діях тощо).

Таблиця 1

Соціально-демографічні показники

		Загальна вибірка n=231
Вік	**Роки, M (SD)**	**20,5 (2,67)**
Стать	**Жінки, (n)**	89,5 (207)
Бакалаврський рівень	**% (n)**	(178)
1-й курс	**% (n)**	(39)
2-й курс	**% (n)**	(47)
3-й курс	**% (n)**	(49)
4-й курс	**% (n)**	(43)
Магістерський рівень	**% (n)**	(53)

У подальшому були виключені анкети відповідно до критеріїв включення/виключення та невірно заповнені анкети, у такий спосіб сформована вибірка містила 231 особу віком 18–25 років, які навчались у закладах вищої освіти міст Львова, Києва, Тернополя та Івано-Франківська. Більшість респондентів – жіночої статі – 89,5% (табл. 1).

Порівняльний аналіз за розподілом за статтю та обраною спеціалізацією не проводився. Ми усвідомлюємо, що стать, особливості фахової підготовки за спеціальністю, рік навчання чи вимоги різних закладів вищої освіти можуть впливати на інтерпретацію отриманих результатів.

Аналізуючи попередні результати у загальній вибірці (табл. 2), 28,1% (65 осіб) респондентів відчували виражений рівень дискомфорту, пов'язаного з вигоранням (високий рівень емоційного виснаження та цинізму й низький рівень академічної ефективності, завзятості, самовідданості та поглинення в навчальну діяльність); 63,7% (147 осіб) оцінювали ознаки вигорання в помірному діапазоні; 8,2% (19 осіб) – у низькому діапазоні (низький рівень виснаження та цинізму та високий рівень академічної ефективності, завзятості, самовідданості і поглинення в навчальну діяльність). Субшкали UWES-S продемонстрували обернену кореляцію зі субшкалами MBI-SS виснаження та цинізму (від r від -0,63 до -0,69 для кожної шкали, $p<0,05$) та позитивну кореляцію з академічною ефективністю (в діапазоні від $r = 0,46–0,88$ для кожної шкали, $p<0,05$).

Таблиця 2

Поширеність вигорання серед студентів

		Загальна вибірка n=231
Рівень вигорання (MBI-SS)	Виснаження, M (SD)*	17,47 (6,8)
	Низький, % (n)	8,2 (19)
	Помірний, % (n)	37,2 (86)
	Виражений, % (n)	54,5 (126)
	Цинізм, M (SD)*	13,08 (4,57)
	Низький, % (n)	8,2 (19)
	Помірний, % (n)	46,8 (108)
	Виражений, % (n)	45,0 (104)
	Академічна ефективність, M (SD)*	22,74 (8,69)
	Низький, % (n)	48,05 (111)
	Помірний, % (n)	22,5 (52)
	Виражений, % (n)	29,45 (68)
Рівень робочої залученості для студентів (UWES-S)	Завзятість, M (SD)**	2,3 (1,46)
	Самовідданість, M (SD)	3,17 (1,47)
	Поглинення, M (SD)	2,26 (1,19)

**Підшкала виснаження: висока> = 16; помірна 8–15; низька 0–7. Підшкала цинізму: висока> = 13; помірна 6–12; низька 0–5. Підшкала академічної ефективності: висока> = 30; помірна 24–29; низька 0–23.*

***Підшкала завзятості: висока> = 4,81; помірна 3,21–4,80; низька <3,20. Підшкала самовідданості: висока> = 4,1; помірна 3,01–4,0; низька <3,0. Підшкала поглинення в навчальну діяльність: висока> = 4,41; помірна 2,76–4,40; низька <2,75.*

Враховуючи, що вибірка студентів, які не мають або відзначили низькі ознаки вигорання, є невеликою, для подальшого порівняння було прийнято рішення об'єднати їх з групою, яка демонструє помірні ознаки, з огляду на їх субклінічний рівень.

Вираженість ранніх дисфункційних схем серед студентів представлена у таблиці 3.

Порівняльний аналіз розкриває, що для студентів, які демонструють більш виражений психоемоційний дистрес, пов'язаний з ознаками вигорання, характерні вищі рівні вираженості за схемами (перелічені у порядку статистичної значущості відмінностей): соціальної ізоляції/відчуження; підкорення; особливого статусу та прав; недостатнього самоконтролю/самодисципліни; злиття/невідокремленості особистісної ідентичності; некомпетентності та неминучих невдач; покинення; недовіри/скривдження; пошуку визнання; безпорадності/залежності.

Однак результати множинної (ієрархічної) регресії засвідчують загальний показник вигорання, статистично може бути передбачений через поєднання віку студента та вираженість ранніх дисфункційних схем лише на 30,4% ($F = 9,65$, $p<0,01$). Результати показують: що молодший вік, більш напружені дисфункційні когнітивні переконання й відповідні їм стратегії опанування в межах схем, то більш вираженою є схильність до вигорання. Решта ж 69,6% можуть бути пояснені впливом інших факторів, які є посередниками між схемами та ступенем вигорання, наприклад, статі, особливостей фаху, що здобувається, досвіду та успішності попереднього навчання, рівня особистісної тривожності чи схильності до соціального уникнення, досвіду побудови підтримувальних і коригувальних стосунків. Слід вказати, що залежність від курсу навчання не мала статистичної значущості в межах дано-

го аналізу. Внесок ранніх дисфункційних схем у загальну модель дисперсії становив 26%. Регресійний коефіцієнт, який демонструє внесок окремих ранніх дисфункційних схем у мінливість вигорання, виявився статистично значущим для схеми емоційної депривації (B = 0,355, t = 3,026, p<0,01), схеми очікування катастрофи (B = 0,385, t = 2,652, p<0,01), схеми надвисоких стандартів (B = 0,239, t = 1,827, p<0,05) та схеми негативізму/песимізму (B = 0,329, t = 2,219, p<0,05). Всі згадані ранні дисфункційні схеми не мали статистично значущої відмінності між групами досліджуваних за ступенем вигорання і це свідчить, що такі фактори можуть виступати як предиктори вигорання для групи досліджуваних студентів у цілому.

Таблиця 3

Порівняння вираженості ранніх дисфункційних схем для груп з низьким/помірним та високим вигоранням

Ранні дисфункційні схеми	**Загальна вибірка n=231, M (SD)**	**Високий рівень вигорання n=65, M (SD)**	**Низький/помірний рівень вигорання n=166, M (SD)**
Схема емоційної депривації	10,81 (5,48)	11,97 (6,20)	10,36 (5,10)
Схема покинення	14,08 (5,41)	15,92 (5,46)**	13,36 (5,22)
Схема недовіри/скривдження	13,67 (5,87)	15,36 (5,56)**	13 (5,86)
Схема соціальної ізоляції/відчуження	13,16 (5,82)	15,49 (5,89)***	12,25 (5,53)
Схема дефективності	10,86 (6,04)	11,95 (6,42)	10,43 (5,83)
Схема неминучих невдач	16,69 (7,28)	18,93 (7,21)**	15,81 (7,12)
Схема безпорадності/залежності	13,36 (6,65)	15,09 (6,81)*	12,68 (6,46)
Схема очікування катастрофи	13,39 (5,43)	14,35 (5,62)	13,01 (5,31)
Схема злиття/невідокремленості особистісної ідентичності	12,79 (7,78)	14,13 (4,41)**	12,26 (4,81)
Схема підкорення	13,56 (5,23)	15,47 (5,42)***	12,81 (4,95)
Схема самопожертви	16,45 (5,11)	17,35 (5,40)	16,09 (4,94)
Схема пошуку визнання	20,43 (5,61)	21,78 (5,41)*	19,90 (5,60)
Схема особливого статусу та прав	14,31 (4,23)	15,33 (4,06)**	13,91 (4,23)
Схема недостатнього самоконтролю/ самодисципліни	16,71 (5,39)	18,58 (5,05)**	15,97 (5,34)
Схема емоційної інгібіції	13,49 (5,41)	13,33 (5,37)	13,55 (5,43)
Схема надвисоких стандартів	18,89 (5,27)	19,6 (5,43)	18,61 (5,18)
Схема негативізму/песимізму	17,67 (6,17)	18,4 (6,79)	17,37 (5,88)
Схема покарання	15,49 (5,19)	16,35 (4,92)	15,15 (5,25)

*Значущі відмінності при p<0,05; **Значущі відмінності при p<0,01; ***Значущі відмінності при p<0,001.

Аналізуючи отримані результати, можна сказати, що студенти, які схильні до формування синдрому вигорання, частіше керуються переконаннями, що їхні емоційні потреби є неважливими та незрозумілими іншим. На нашу думку, це робить їх вразливими до очікуваної (потенційної) загрози і спонукає до прийняття рішень, пов'язаних з її запобіганням. Серед варіантів захисної поведінки варто виокремити перфекціоністичні прагнення задовольнити інтроєктовані потреби та вимоги батьків, вчителів у школі чи значущої соціальної громади. Мотивація діяти у такий спосіб спрямована на уникнення

внутрішньої критики чи думок про негативну оцінку з боку інших. Водночас це може супроводжуватися мінімізацією позитивних аспектів життя, навчання чи досягнень в інших сферах. Фіксація на негативних деталях та постійне прагнення кращого, видатного досягнення може посилювати стурбованість ймовірними невдачами, яка часто не залежить від успіхів у повсякденному житті. Запропонована схема взаємодії переконань, емоційного та поведінкового реагування може бути адаптивною на певному етапі життя, проте результати порівняння між групами студентів за вираженістю ознак вигорання наштовхують нас на думку, що це дає поштовх до маніфестації соціального уникнення, страху покинення й схильності до узалежненої поведінки (зокрема, пошуку завірення зі сторони), формування стійкого почуття безпорадності та некомпетентності. Всі ці патопсихологічні аспекти характерні для клінічно значущих проявів синдрому вигорання на пізніх стадіях.

Серед обмежень цього дослідження слід виділити наступні: по-перше, незважаючи на гарну внутрішню валідність адаптованого подвійного перекладу методик MBI-SS та UWES-S, вони не були стандартизовані в Україні. По-друге, дослідження побудоване за дизайном крос-секційного дослідження, що обмежує інтерпретацію результатів причинно-наслідкового взаємозв'язку ранніх дисфункційних схем та академічного вигоряння. По-третє, невелика кількість респондентів, які не мають або показали низькі ознаки вигорання, обмежує можливості для порівняння. Також наше дослідження в подальшому могло б виграти від розширення вибірки з врахуванням розподілу за статтю, фахом та дослідженням інших аспектів психічної активності, які потенційно могли б бути посередниками між ранніми дисфункційними схемами й актуальними проявами синдрому вигорання. В майбутньому ми вбачаємо необхідність продовження цього дослідження.

Висновки з проведеного дослідження. Проблема вигорання як клінічного синдрому та самостійної нозології стала актуальною впродовж останніх десятиліть. Все більше уваги приділяється медико-психологічним аспектам синдрому вигорання та дослідженню механізмів, які можуть бути предикторами професійного вигорання. Розуміння механізмів, які підвищують вразливість та маніфестацію вигорання як клінічно значущого синдрому поза професійною діяльністю, є дискусійним та потребує узагальнення як актуальних даних, так і нових поглядів. Зокрема, важливим є дослідження академічного вигорання серед молоді, яке пов'язане з вимогами й викликами адаптації до навчальної діяльності. Актуальності додає те, що обмежена кількість студентів, переживаючи суттєвий академічний дистрес, отримують відповідну підтримку та лікування [19].

Дослідження модифікувальних факторів та особистісних механізмів вразливості до академічного вигорання дає можливість переглянути концепції менеджменту академічними вимогами як чинника вигорання [2; 23]. Відповідно, це може мати більш сприятливі можливості для імплементації, ніж управління ресурсами закладів вищої освіти.

Отримані результати свідчать, що молодший вік студентів та напружені дисфункційні переконання, відповідні їм емоційні і поведінкові стратегії опанування можуть розглядатись як предиктори академічного вигорання. Запропонована схема взаємодії переконань, емоційного та поведінкового реагування дає можливість розглядати внутрішнє прагнення досягати та дотримуватись надвисоких (невідповідних ситуації) стандартів як захисний механізм опанування тривоги очікування негативного результату та уникнення внутрішньої критики (сорому). Водночас ригідне прагнення діяти відповідно до встановлених життєвих правил, які обумовлені когнітивними дисфункційними схемами, з часом виснажують та призводять до вигорання в умовах навчальної діяльності.

Превенція академічного вигорання, орієнтована на досліджені механізми, сприятиме розвитку особистісних ресурсів студентів, що може допомогти їм ефективно адаптува-

тися до вимог освітнього середовища та залишатися резильєнтними в умовах невизначеності у майбутньому.

Список використаної літератури

1. Koutsimani P., Montgomery A., Georganta K. The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol*. 2019. № 10. P. 284. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00284.
2. Олефір В.О., Боснюк В.Ф. Взаємодія вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів в прогнозуванні академічного вигоряння. *Psychological Journal*. 2020. № 6 (4). С. 169–184.
3. DiGiacomo M., Adamson B.J. Coping with stress in the workplace: Implications for new health professionals. *Journal of allied health*. 2001. № 30. P. 106–11.
4. Mark G., Smith A.P. Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety Stress Coping*. 2012. № 25 (1). P. 63–78. DOI: 10.1080/10615806.2010.548088.
5. Ding Y., Qu J., Yu X., Wang S. The Mediating Effects of Burnout on the Relationship between Anxiety Symptoms and Occupational Stress among Community Healthcare Workers in China: A Cross-Sectional Study. *PLOS ONE*. 2014. № 9 (9). P. 107–130. DOI: 10.1371/journal.pone.0107130.
6. Mazurkiewicz R., Korenstein D., Fallar R., Ripp J. The prevalence and correlations of medical student burnout in the pre-clinical years: A cross-sectional study. *Psychology, health & medicine*. 2011. № 17. P. 188–195. DOI: 10.1080/13548506.2011.597770.
7. May R., Bauer K., Fincham F. School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*. 2015. № 42. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.07.015.
8. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*. 2014. № 84 (1). P. 137–151. DOI: 10.1111/ bjep.12018.
9. Salmela-Aro K., Read, S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*. 2017. № 7. P. 21–28. DOI: 10.1016/j.burn.2017.11.001.
10. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Reviews*. 2014. № 42. P. 28–33. DOI: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020.
11. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підгрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2017. № 27. С. 77–81.
12. Boada-Grau J., Merino-Tejedor E., Sánchez-García J.-C., Prizmic-Kuzmica A.-J., Vigil-Colet A. Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*. 2014. № 31 (1). P. 290–297. DOI: 10.6018/analesps.31.1.168581.
13. Garratt-Reed D, Howell J, Hayes L, Boyes M. Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? *PeerJ*. 2018. DOI: 10.7717/peerj.5004.
14. Oei, T.P.S., & Baranoff, J. Young schema questionnaire: Review of psychometric and measurement issues. *Australian Journal of Psychology.* 2007. № 59 (2). P. 78–86. DOI: 10.1080/00049530601148397.
15. Bamber M, McMahon R. Danger-early maladaptive schemas at work!: The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers. *Clin Psychol Psychother.* 2008. № 15 (2). P. 96–112. DOI: 10.1002/cpp.564.
16. Kaeding A., Sougleris Ch., Reid C., et al. Professional Burnout, Early Maladaptive Schemas, and Physical Health in Clinical and Counselling Psychology Trainees. *Journal of Clinical Psychology.* 2017. № 73. DOI: 10.1002/jclp.22485.

17. Simpson S., Simionato G., Smout M., et al. Burnout amongst clinical and counselling psychologist: The role of early maladaptive schemas and coping modes as vulnerability factors. *Clin Psychol Psychother*. 2019. № 26. P. 35–46. DOI: 10.1002/cpp.2328.
18. Cruwys, T., Greenaway, K.H., & Haslam, S.A. (2015) The stress of passing through an educational bottleneck: A longitudinal study of psychology honours students. *Australian Psychologist*. № 50. P. 372–381. DOI: /10.1111/ap.12115.
19. Regehr Ch., Glancy D., Pitts A. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders.* 2013. № 148 (1). P. 1–11. DOI: 10.1016/j.jad.2012.11.026.
20. Кузьменко С.А. Сучасні діагностичні критерії вигорання та залученості в роботу. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості:* зб. наук. праць за матеріалами VI міжнар. наук.-практ. конференції молодих вчених, аспірантів та студентів, м. Херсон, 22 квітня 2021 р. / ред. колегія: С.І. Бабатіна, В.В. Мойсеєнко, І.І. Чиньона та ін. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 225–228.
21. Schaufeli W.B., Martinez I., Marques-Pinto A., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*. 2002. № 33. P. 464–481.
22. Schaufeli W., Bakker A. UWES. Utrecht Work Engagement Scale : Preliminary Manual (Version 1.1). *Utrecht, Netherlands: Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.* 2004. URL: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Eng lish.pdf.
23. Вашека Т.В., Тукаєв С.В. Детермінанти емоційного вигоряння студентів-психологів в процесі навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 47–55.

ACADEMIC BURNOUT AMONGST STUDENTS THE ROLE OF EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AS VULNERABILITY FACTOR

Oleksandr Avramchuk
Ukrainian Catholic University,
17, Hilarion Sventsitskyj str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: avramchuk.md@ucu.edu.ua

Oleg Kopchuk-Kashetskyy
Ukrainian Catholic University,
17, Hilarion Sventsitskyj str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: k.k@ucu.edu.ua

Halyna Zubachyk
Ukrainian Catholic University,
17, Hilarion Sventsitskyj str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: ladyka@ucu.edu.ua

Problems of psychological adaptation in the professional environment are often considered in the context of burnout in the workplace. At the same time, educational activities for students can also be regarded as activities in a professional environment with their requirements and challenges. Academic burnout is associated with issues of the adaption of students to changes and learning requirements, poor learning outcomes, reduced life satisfaction, and further perspectives. The study of this problem has obtained relevance with the increase of common mental health problems among students. These mental health

problems are described as the separate comorbid conditions or symptoms of anxiety and depression during the manifestation of burnout syndrome. The study of modifying factors and mechanisms of vulnerability to academic burnout provides an opportunity to review the concept of psychological support for students.

The current research aim has studied the patterns between the tendency to burnout and early dysfunctional personality patterns. The obtained results show that the younger age of students and dysfunctional beliefs about themselves and the requirements of the environment, as well as their appropriate emotional and behavioral coping strategies, can be considered predictors of academic burnout. The proposed scheme of interaction of beliefs, emotional and behavioral response makes it possible to consider the inner desire to achieve and adhere to unrelenting (in appropriate situations) standards as a protective mechanism for managing the anxiety of expecting a negative result and avoiding criticism (shame). At the same time, the rigid desire to act following the established rules of life, which are due to dysfunctional cognitive schemes, will eventually exhaust and manifest signs of burnout in educational conditions.

The prevention of academic burnout among students focuses on studying early dysfunctional schemes and appropriate emotional management in difficult life circumstances that will promote internal resources, effective adaptation to conditions of uncertainty, and personal growth.

Key words: academic burnout, early dysfunctional schemes, mental health, students psychological well-being.