

Карабин Т.В.

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті досліджуються теоретичні та практичні підходи до профілактики емоційного вигорання у майбутніх психологів, яке виникає в умовах інтенсивної професійної підготовки та сучасних соціально-психологічних викликів. Вигорання розглядається як багатовимірний феномен, що формується внаслідок дисбалансу між вимогами та ресурсами, тривалої емоційної напруги й високого рівня відповідальності, який притаманний професійній ролі психолога вже на етапі навчання. Особливу увагу приділено впливу воєнного контексту в Україні, який виступає хронічним стресором та підсилює ризики емоційного виснаження, тривоги й деперсоналізації серед студентів.

Окреслено ключові теоретичні моделі, зокрема концепцію К. Маслач, модель Вимог-Ресурсів роботи (JD-R), а також сучасні соціо-екологічні підходи до запобігання вигоранню. Виділено специфіку академічного та вікарного вигорання у студентів-психологів, що зумовлено їхнім емоційним залученням у навчально-практичний процес, роботою з потенційно травмуючим матеріалом та формуванням професійної ідентичності. Проаналізовано наукові джерела та міжнародні рекомендації (зокрема BENDiT-EU Policy Toolkit), які вказують на необхідність поєднання індивідуальних стратегій саморегуляції з інституційними механізмами підтримки та системною супервізійною практикою.

Запропоновано інтегровану трирівневу модель профілактики, що включає інституційний, навчально-розвивальний та професійно-практичний рівні, із акцентом на створенні підтримувального освітнього середовища, впровадженні тривалих програм розвитку резильєнтності, систематичної супервізії та доступу до психологічної допомоги. Наголошується, що комплексний підхід сприяє зміцненню психічного здоров'я студентів, формуванню навичок емоційної стійкості та підвищує готовність до професійної діяльності в умовах підвищеного стресу.

Ключові слова: емоційне вигорання, студенти-психологи, академічний стрес, когнітивне навантаження, вікарна травма, професійна стійкість (резильєнтність), психопрофілактика, клінічна супервізія, інтервенції усвідомленості (mindfulness), професійне здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасному світі підвищеної нестабільності та соціально-психологічної напруги майбутні психологи часто стикаються з високим рівнем емоційного навантаження вже на етапі професійного навчання. Професія психолога вимагає високої емоційної витривалості, зрілості та здатності до емпатійного залучення, а академічний стрес, недостатність навичок саморегуляції та високі очікування від професії у період формування професійної ідентичності, провокують внутрішню втому, втрату мотивації, тривожність й сумніви щодо майбутньої кар'єри, чим створюють передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання ще до початку реальної професійної діяльності.

Емоційне благополуччя майбутніх психологів, особливо в умовах сучасної України, є однією

з найактуальніших проблем професійної підготовки. Військовий стан виступає потужним хронічним стресором, який посилює емоційне виснаження, провокує екзистенційну невизначеність і підвищує ризик формування синдрому вигорання ще на етапі навчання.

Ефективне запобігання цьому явищу потребує багаторівневого підходу, що поєднує розвиток індивідуальної психологічної стійкості, професійну супервізійну підтримку, а також системні організаційні зміни в освітньому середовищі. Надмірне покладання відповідальності за власний психоемоційний стан лише на студента є недостатнім і потенційно контрпродуктивним. Лише комплексна стратегія, яка передбачає баланс між особистими зусиллями, підтримкою викладачів

і турботою з боку інституції, може забезпечити реальне збереження психічного здоров'я та професійної готовності майбутніх психологів.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі сучасних підходів до профілактики емоційного вигорання майбутніх психологів, визначенні ключових чинників його виникнення у студентської молоді та розробленні інтегрованої моделі превенції.

Завдання:

1. Проаналізувати феномен емоційного та академічного вигорання у майбутніх психологів та його специфіку в умовах професійної підготовки та міжнародний досвід щодо профілактики вигорання в освітньому середовищі.

2. Визначити провідні чинники ризику та захисні механізми, що впливають на формування вигорання студентів-психологів. Обґрунтувати доцільність використання валідних інструментів оцінювання вигорання для студентської вибірки.

3. Запропонувати модель профілактики емоційного вигорання майбутніх психологів, що включає інституційний, навчально-розвивальний та супервізійно-практичний рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше феномен описав Герберт Фройденбергер (1974), визначивши його як стан емоційного виснаження та втрати мотивації, що виникає внаслідок надмірної відданості професійним обов'язкам. Подальші дослідження Крістіни Маслач та Сьюзен Джексон (1981) заклали основу наукового вивчення синдрому, створивши Maslach Burnout Inventory (MBI) – тривимірну модель, яка охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Цей підхід став «золотим стандартом» для діагностики вигорання протягом кількох десятиліть.

Еволюція концепції вигорання продовжилася в рамках моделі Вимог–Ресурсів Роботи (JD-R Model), розробленої Шауфелі та Баккером, яка пояснює вигорання як результат дисбалансу між робочими вимогами (Job Demands) та ресурсами (Job Resources). Надмірні вимоги спричиняють емоційне виснаження, тоді як дефіцит ресурсів веде до цинізму та відстороненості. Ця модель стала теоретичною основою для сучасних стратегій профілактики, орієнтованих не лише на індивідуальні, а й на організаційні фактори.

Міжнародне визнання феномену вигорання закріплено у МКХ-11, де його класифіковано під кодом QD85 як «феномен, пов'язаний із працевлаштуванням», що підкреслює його не клінічну,

а організаційну природу. Відповідно, профілактичні підходи дедалі частіше базуються на системному, багаторівневому розумінні проблеми.

Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить, що профілактика вигорання дедалі частіше розглядається у контексті мульти-рівневих підходів, які поєднують індивідуальні інтервенції, групову підтримку та інституційні стратегії. Зокрема, дослідження Nabeger et al. (2022) запропонувало соціо-екологічну модель профілактики, яка охоплює п'ять рівнів впливу – від особистісного до суспільного, підкреслюючи важливість політики добробуту у навчальних закладах. У роботі Oakes et al. (2013) розроблено трикомпонентну модель профілактики (CIST), яка включає організаційний, навчальний та індивідуальний рівні втручання і довела свою ефективність у зниженні професійного вигорання серед педагогів. Аналогічно, Brown і Quick (2013) підкреслюють роль організаційної культури, політики управління навантаженням та створення підтримувального середовища у зменшенні проявів вигорання.

В українському контексті проблема емоційного вигорання студентів-психологів набула нових вимірів у зв'язку з воєнним станом, який діє як потужний хронічний стресор. Сучасні вітчизняні дослідження (2022–2024 рр.) фіксують підвищення рівня тривожності, емоційного виснаження та депресивних тенденцій серед студентів, що потребує системної інтеграції програм підтримки психічного здоров'я у структуру університетської освіти.

Отже, дослідження ефективних стратегій профілактики та подолання емоційного вигорання є вкрай актуальним для системи вищої психологічної освіти. Такий аналіз дозволяє не лише зберегти психоемоційне благополуччя студентів, але й сформувати у них довготривалі механізми саморегуляції, стійкості (резилієнтності) та професійної життєздатності.

Виклад основного матеріалу. Емоційне вигорання (ЕВ) є багатовимірним психологічним конструктом, найбільш детально описаним у моделі Крістіни Маслач [13]. Ця модель використовує інструмент Maslach Burnout Inventory (MBI) і визначає через три взаємопов'язані виміри: емоційне виснаження, деперсоналізація (або цинізм) та зниження особистих досягнень (або зниження професійної ефективності) [13]. Емоційне розуміння розглядається як центральний компонент, що виражається в глибокому відчутті втоми, що робить складним виконання професійних або академічних обов'язків. Деперсоналізація є тен-

денцією емоційно відсторонюватися від роботи та оточуючих, що часто супроводжується цинізмом або байдужістю. Третій вимір включає самосумнів та відчуття неефективності чи досягнень у своїй ролі [13].

На міжнародному рівні Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) за Міжнародною класифікацією захворювання (ICD-11) визнала вигорання (код QD85) як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, який не вдалося успішно подолати [11]. Симптоматика, визначена ВООЗ, тісно корелює з моделлю Маслак: відчуття енергетичного виснаження, підвищення психічної дистанції або цинізму щодо роботи та зниження професійної ефективності [11]. ВООЗ підкреслює, що вигорання є феноменом, суворо обмеженим професійним контекстом, і його не слід додати для опису досвіду в іншій сфері життя [12].

Не дивлячись на жорстке обмеження ICD-11, необхідність застосування концепції вигорання до студентів-психологів виправдана з кількох причин, так студенти-психологи вже на етапі навчання частково виконують професійні ролі: переживають емпатійне навантаження, стикаються з історіями травм, працюють із клієнтами під час практики, і відчувають моральну відповідальність. Це створює умови, аналогічні професійному стресу. Також академічне навчання в сфері психології вимагає глибокої емоційної залученості, саморефлексії, роботи з особистими межами та зворотного зв'язку – усі чинники, які є в основі професійного вигорання. А під час проходження практики студенти можуть переживати вторинний травматичний стрес, що посилює загальне емоційне виснаження і наближає їхній стан до клінічно значущих.

Використання валідизованого інструменту MBI-SS (Maslach Burnout Inventory–Student Survey) [10] для цієї вибірки показує, що академічні вимоги та ранній досвід взаємодії (наприклад, під час практики) вже містять елементи «роботи» та емоційного навантаження, включаючи ризик вікарної травми як стану, який виникає в результаті емпатійного залучення до травматичних переживань іншої людини, і може призвести до змін у сприйнятті світу, себе та безпеки, хоча сама особа не була безпосередньо травмована [13]. Таким чином, для майбутніх психологів академічне зростання необхідно розглядати як професійно-орієнтований синдром, що вимагає втручання, які зазвичай застосовуються до фахівців, зокрема клінічного нагляду та організаційної підтримки.

Саме тому окремої уваги потребує і феномен «академічного вигорання», яке трактується як стан когнітивного та емоційного виснаження, що є прямим наслідком тривалого академічного навантаження, психологічного тиску та високих очікувань. Основними проявами цього стану є емоційна втома, дизенгейджмент (емоційна відстороненість від навчального процесу) та негативна когнітивна оцінка навчальних завдань [10]. Університетські студенти, зокрема ті, хто навчається за спеціальністю «Психологія», мають підвищений ризик розвитку академічного вигорання через інтенсивні вимоги навчального середовища, тривале психо-емоційне залучення, а також постійний тиск щодо високої продуктивності та досягнень [11].

Для фахівців у галузі психічного здоров'я необхідна чітка диференціація емоційного вигорання від вікарної травми (або вторинного травматичного стресу, STS). Вигорання, хоча й пов'язане з хронічним стресом, відрізняється від вікарної травми, яка є емоційним та психологічним наслідком опосередкованого, але глибокого контакту з травматичними переживаннями клієнтів [12]. Дослідження серед студентів, які навчаються на психологів, показують, що вони можуть переживати початкові стадії вікарної травми та вторинного травматичного стресу одночасно з вигоранням [13]. Розуміння цього допоможе обирати багатофокусні превентивні стратегії спрямовані на упорядкування когнітивного навантаження, навчання майбутніх фахівців емпатійної компетентності, побудови професійних меж та ефективного застосуванню нагляду для роботи з травматичним матеріалом.

Розглянемо етіологію та специфічні чинники ризику вигорання майбутніх психологів.

Так провідними чинниками є навчальне навантаження та рання емоційна праця, для майбутніх психологів такі чинники посилюють навантаження, адже їх професійна ідентифікація починається ще на етапі навчання. Високе академічне навантаження часто сприймається студентами як завищені очікування щодо їхньої успішності та необхідність опрацювання великого обсягу інформації [11]. Поєднання інтенсивної емоційної праці з високими вимогами та емпатійною втомою створює умови для формування стану виснаження ще до початку повноцінної професійної діяльності в клінічній сфері [13].

Українські дослідники наголошують, що в умовах воєнного стану фактори ризику для студентів значно посилюються, набуваючи особливої психологічної гостроти. Одним із найважливіших специфічних чинників емоційного виснаження в умовах

війни є накопичення емоційних станів унаслідок постійного співпереживання. У сучасному контексті зростає соціальний запит на емпатію, турботу про інших та здатність розділяти їхні переживання [13]. Для студентів-психологів, які активно формують емпатійну чутливість, це означає значне хронічне емоційне навантаження, яке поступово переходить у стан тривалої втоми та потреби у відновленні. Такий стан є ранньою ознакою розвитку синдрому емоційного вигорання [13].

Хронічний стрес у студентів посилюється екзистенційною невизначеністю, зумовленою воєнною ситуацією в країні. Постійна загроза небезпеки, обстріли, втрати, а також невизначеність щодо майбутнього – зокрема, професійної кар'єри та можливостей самореалізації – глибоко впливають на психологічний стан особистості. Багато студентів перебувають у стані внутрішньої кризи, відчуваючи сумніви щодо правильності свого життєвого вибору. Це створює високий рівень тривалого стресу, емоційного пригнічення та тривожності, що в свою чергу сприяє формуванню емоційного вигорання [13].

Навчання в умовах воєнного стану також може призвести до швидкої втрати внутрішньої мотивації, зміщуючи фокус на зовнішні чинники, що негативно впливає на ентузіазм і є каталізатором емоційного вигорання [13]. Якщо виснаження є ядром вигорання [11], а військовий стрес діє як «постійний стан збудження» [13], то хронічний стрес, пов'язаний з військовою ситуацією, стає домінантним модератором, який посилює зв'язок між академічними вимогами та визнанням. Це обумовлює необхідність спрямування першочергових профілактичних стратегій на регуляцію психофізіологічного стану та відновлення почуття внутрішньої мотивації.

Методи. В світовій практиці широко використовується опитувальник Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), що є загально-визнаним інструментом, який надає цінну інформацію про рівень вигорання та психологічного благополуччя студентів [30]. Наразі серед знайдених наукових публікацій немає прямої валідації опитувальника Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) для українських студентів, але існують численні дослідження з валідацією цього інструменту в інших країнах, що підтверджують його надійність і придатність для використання в академічному середовищі. Його психометричні властивості, зокрема у скорочених версіях, підтверджують трифакторну модель: свідомість, цинізм та академічна неефективність. Інструмент

демонструє надійність, а його субшкали негативно корелюють із задоволеністю навчанням, що підтверджує валідність [31]. Проте, як зазначається у дослідженнях, MBI розроблений як дослідницький, багатовимірний інструмент, а не як інструмент для індивідуальної клінічної діагностики [32].

Для подолання обмеження MBI для діагностики рівня емоційного вигорання у студентів нами використано інструмент BAT (Burnout Assessment Tool), розроблений В. Б. Шауфелі, Г. Де Вітте та С. Десартом (2020), що пропонує багатовимірне оцінювання ключових проявів синдрому вигорання. BAT є сучасною альтернативою класичному опитувальнику Маслач (MBI) і враховує як класичні, так і когнітивно-емоційні аспекти синдрому. BAT включає чотири основні виміри (BAT-C): виснаження, психічна дистанція, а також когнітивне та психічне порушення. Крім того, інструмент оцінює вторинні симптоми (BAT-S), такі як психологічні та психосоматичні скарги [29].

Аналіз когнітивних та емоційних порушень, окрім основних вимірів, має важливе значення, це зміщує фокусну діагностику від опису стану вигорання до оцінки функціональних дефіцитів. Якщо когнітивні порушення (проблеми з концентрацією або пам'яттю) погіршують якість навчальної та майбутньої професійної діяльності, BAT пропонує більш деталізовану та клінічно сфокусовану картину для індивідуального оцінювання [32]. Дослідження підтвердили, що BAT має інкрементальну валідність, пояснюючи додаткову дисперсію вторинних симптомів порівняно з MBI [29] і може використовуватися для діагностики емоційного вигорання студентів психологів.

Дослідження підтвердило, що навчальні заклади мають забезпечити регулярний скринінг дистресу. Визначення критичних меж вигорання (наприклад, високого рівня цинізму) за стандартизованими показниками дасть змогу ефективно класифікувати профілі вигорання, що є базовою інформацією для для цільового втручання [10].

Рекомендації. Проаналізуємо сучасні методи інтервенцій які могли б бути корисними для профілактики та зменшенні проявів емоційного вигорання студентів-психологів.

Широко використовуються інтервенції, засновані на практиках усвідомленості (Mindfulness-Based Interventions), зокрема MBSR (зниження стресу на основі усвідомленості) та MBCT (когнітивна терапія на основі усвідомленості), визнані ефективними засобами зниження симптомів стресу, тривоги й депресії у студентської

молоді [29]. За результатами систематичних оглядів, найбільш дієвими в подоланні професійного вигорання та емоційного виснаження є когнітивно-поведінкові втручання (КПТ) та методи майндфулнесу, які демонструють позитивний вплив на зниження рівня професійного стресу та відновлення енергії [30]. Ці підходи сприяють розвитку психологічної гнучкості, яка, у свою чергу, є визначальною для формування стресостійкості, адаптації до життєвих труднощів та швидкого відновлення психоемоційного стану [31].

Згідно з метааналізами, програми, які тривають не менше восьми тижнів, демонструють найвищий інтервенційний ефект [30]. Хоча групові форми роботи залишаються найбільш поширеним форматом, дослідження також свідчать, що фізична активність може бути не менш ефективним засобом зниження рівня стресу й емоційного виснаження [30].

Якщо вимоги у навчальному процесі залишаються надмірними, навіть рекомендації щодо «самодопомоги» або «самоспостереження» можуть стати додатковим джерелом стресу. Дослідження свідчать, що коли відповідальність за психологічний добробут перекладається виключно на студента без одночасного перегляду навчальних навантажень, це може знижувати рівень задоволеності навчанням та підвищувати ризик вигорання.

Тому ефективні програми профілактики мають передбачати інституційну підтримку. Включення індивідуальних або групових тренінгів із розвитку усвідомленості та саморегуляції (наприклад, восьмитижневих програм) безпосередньо в навчальний план сприяє не лише підвищенню ефективності втручання, а й формує відчуття турботи та підтримки з боку освітнього середовища.

Хоча індивідуальні практики саморегуляції та тренінги мають певну ефективність, відсутність достатніх ресурсів і підтримки з боку закладу освіти значно знижує їхню дієвість. Тому саме організаційні зміни, що поєднують зниження навчального навантаження, створення безпечного психологічного простору та формування культури підтримки, є найбільш ефективною стратегією профілактики емоційного вигорання студентів у воєнний час [29].

Цінним ресурсом для профілактики професійного вигорання є клінічна супервізія, яка є ключовим професійним ресурсом у підготовці майбутніх психологів, оскільки забезпечує ефективний механізм для управління високими емоційними навантаженнями, притаманними цій сфері діяльності [30]. Вона виступає необхідним елементом підтримання професійного здоров'я та відіграє

провідну роль у профілактиці вікарної травми й емоційного вигорання [13].

Дослідження підтверджують, що якісна підготовка супервізорів і систематичне впровадження супервізійних практик позитивно впливають на зниження рівня деперсоналізації та психічного виснаження у студентів і молодих фахівців. Крім того, участь у супервізійних процесах сприяє підвищенню усвідомленості, професійної рефлексії та відчуття особистісних досягнень, що є важливими чинниками формування психологічної стійкості та професійної зрілості [32].

Розглянемо Європейський досвід з профілактики емоційного вигорання. Так Європейські рекомендації, зокрема BENDiT-EU Policy Toolkit [32], пропонують системний підхід до запобігання та подолання емоційного вигорання серед студентів, який охоплює чотири ключові рівні дій: управління (освітні заклади мають розробити офіційну стратегію забезпечення психологічного благополуччя студентів, яка безпосередньо включає питання профілактики вигорання); розпізнавання (запровадження регулярного моніторингу рівня дистресу та емоційного вигорання, використовуючи опитувальники, інструменти самооцінки та скринінгові тести, психоосвітні заходи для підвищення обізнаності студентів про симптоми вигорання, а також формувати культуру відкритого обговорення ментального здоров'я); відновлення (профілактика передбачає адаптацію навчального процесу – оптимізацію обсягу завдань, структурування навчального часу та забезпечення можливості для відпочинку, доступ до кваліфікованих психологічних консультантів); резильєнтність (тренінги з розвитку резильєнтності (психологічної стійкості), а також створювати менші навчальні спільноти для підвищення згуртованості, взаємопідтримки та соціального залучення студентів).

У таблиці 1 представлено основні моделі профілактики емоційного вигорання, рівні втручання та механізми впливу.

Отже, профілактика емоційного вигорання у студентів-психологів потребує комплексного, багаторівневого підходу, що враховує як індивідуальні, так і організаційні чинники ризику. На основі аналізу сучасних досліджень і європейських рекомендацій (зокрема, BENDiT-EU Policy Toolkit) можна запропонувати інтегровану трирівневу модель профілактики, яка поєднує системні, навчально-розвивальні та професійно-практичні заходи.

Для забезпечення професійного здоров'я студентів-психологів нами пропонується впро-

Таблиця 1

Порівняльний аналіз наукових моделей профілактики емоційного вигорання

№	Тип моделі	Основні рівні втручання	Ключові механізми профілактики	Практичне значення / рекомендації	Актуальність для студентів-психологів
1	Соціоекологічна модель Habeger, A. D., Connell, T. D. J., Harris, R. L., & Jackson, C. (2022).	Індивідуальний, міжособистісний, організаційний, спільнотний, суспільний	Навчання резильєнтності, супервізія, менторство, підтримувальна культура	Підхід придатний для закладів освіти, де важливі колективна підтримка і політика добробуту	Висока – підкреслює роль системної підтримки та соціального контексту
2	Мультирівнева концептуальна модель Brown, L., & Quick, J. (2013).	Макро-, мезо- та мікрорівні (індивідуальні, організаційні, середовищні фактори)	Управління навантаженням, зміна політик, розвиток ресурсів	Наголос на профілактиці через зміни в організаційній культурі та системі управління	Висока – релевантна для освітніх установ, де студент є частиною системи
3	Трирівнева інтегрована модель (CI3T) Oakes, W., Lane, K., Jenkins, A. B., & Booker, B. (2013).	Організаційний, навчальний, індивідуальний	Освітні тренінги, моніторинг емоційного стану, підтримка педагогів	Підтверджено зниження вигорання серед вчителів, висока практична застосовність	Дуже висока – аналогічна структура для студентів психології
4	Мультирівнева теоретична модель Halbesleben, J. R. B., & Leon, M. R. (2014).	Індивідуальний та груповий рівні	Колективна динаміка, контекст середовища, соціальні фактори	Дає основу для пояснення взаємозв'язку між середовищем і вигоранням	Середня – концептуальна основа для теоретичного розділу
5	Модель «особистість–середовище» Maslach, C., & Goldberg, J. (1998).	Індивідуальний і ситуаційний	Узгодження між ресурсами людини й вимогами середовища	Фокус на профілактиці через баланс між очікуваннями та можливостями	Висока – придатна для розробки навчальних програм із саморегуляції

вадження інтегрованої трирівневої моделі профілактики:

1) Інституційний Рівень (управління та реверс):

а) Створити офіційну політику управління вимогами та добробутом, керуючись принципами BENDiT-EU.

б) Системно адаптувати навчальні програми для забезпечення стабільного навантаження та включення часу для відпочинку.

с) Створити конфіденційні, легкодоступні служби психологічної допомоги, які не мають жодного впливу на академічну оцінку студента.

2) Навчально-Розвивальний Рівень (Longitudinal Intervention):

а) Обов'язково інтегрувати в навчальний план довгострокові (мінімум 8-тижневі) курси розвитку психологічної стійкості, включаючи КПТ, усвідомленість (фокус на сильних сторонах та осмислених цілях).

б) Навчати студентів навичкам самопомогі та встановлення професійних кордонів, включаючи психоедукацію щодо вікарної травми.

3) Професійно-практичний Рівень (Супервізія та наставництво):

а) Встановити стандарти для кваліфікації супервізорів та забезпечити їхню підготовку.

б) Запровадити обов'язкову регулярну (наприклад, щомісячну) клінічну супервізію для студентів, які проходять практику, з особливим акцентом на якості супервізійних відносин.

Висновки. Результати проведеного теоретичного аналізу підтверджують, що емоційне вигорання у майбутніх психологів є багатовимірним феноменом, який формується під впливом поєднання академічних, особистісних і соціально-психологічних чинників. Найбільший ризик виникає в умовах дисбалансу між високими емоційними вимогами та недостатністю ресурсів підтримки, що особливо актуалізується в українському контексті воєнного стану, коли хронічний стрес, невизначеність та зростання суспільного запиту на психологічну допомогу посилюють виснаження студентів-психологів.

Проаналізовані моделі та міжнародні підходи доводять необхідність комплексного, багаторів-

невого впливу на розвиток стресостійкості та профілактику вигорання. Інституційні фактори, зокрема політика освітньої установи, культура підтримки та організаційні механізми супроводу студентів, мають вирішальний вплив на збереження психологічного благополуччя та забезпечення сталого професійного розвитку. Використання валідних психодіагностичних інструментів, зокрема MBI-SS та BAT, є доцільним для раннього виявлення груп ризику й планування адресних втручань.

Запропонована інтегрована трирівнева модель профілактики, що включає інституційні, навчально-розвивальні та супервізійно-практичні компоненти, є ефективною стратегією зниження ризиків емоційного виснаження. Вона передбачає системне впровадження супервізії, тренінгів психологічної стійкості, інтеграцію майндфулнес-та КППТ-орієнтованих методик, а також оптимізацію академічного навантаження.

Таким чином, профілактика емоційного вигорання майбутніх психологів має будуватися на поєднанні індивідуальних практик саморегуляції з організаційною відповідальністю освітніх установ за психічне здоров'я здобувачів освіти. Комплексність, системність і довготривалість профілактичних заходів є ключовими умовами формування професійної стійкості, підтримки мотивації та забезпечення готовності студентів до роботи у високостресовому професійному середовищі.

Перспективи досліджень. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на емпіричне дослідження емоційного вигорання студентів психологів та оцінку ефективності стратегій профілактики емоційного вигорання в українських реаліях. Також важливим є розробка національних стандартів супервізійної підтримки для студентів-психологів. Окремим напрямом є вивчення довготривалого впливу воєнного стресу на професійну ідентичність та психологічну стійкість майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Bianchi R., Schonfeld I.S. Examining the evidence base for burnout. *Clinical Psychology Review*. 2024. 105. 102382. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102382>.
2. Catapano P., Cipolla S., Sampogna G., Perris F., Luciano M., Catapano F., et al. Organizational and individual interventions for managing work-related stress in healthcare professionals: A systematic review. *Medicina*. 2023. 59(10). 1866. <https://doi.org/10.3390/medicina59101866>.
3. Cole A.G. Is the institutionalization of wellness the answer to trainee burnout? *Am J Psychiatry Residents' Journal*. 2018. 13(7). 7–8. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp-rj.2018.130706>.
4. Consiglio C., Mazzetti G., Schaufeli W.B. Psychometric properties of the Italian version of BAT. *Int J Environ Res Public Health*. 2021. 18. 9469. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189469>.
5. Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001. 86(3). 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
6. Dreison K.C., Luther L., Bonfils K.A., Sliter M.T., McGrew J.H., Salyers M.P. Job burnout in mental health providers: A meta-analysis. *J Occup Health Psychol*. 2018. 23(1). 18–30. <https://doi.org/10.1037/ocp0000047>.
7. Fält-Weckman S., Fagerlund Å., Londen M., Lagerström M. Using evidence-based applied positive psychology to promote student well-being. *Front Psychol*. 2024. 15. 1415519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1415519>.
8. Forshammar Geisler C., Geisler M. The moderating role of clinical supervision on emotional demands and exhaustion among clinical psychologists in Sweden. *The Clinical Supervisor*. 2025. 44(1). 77–94. <https://doi.org/10.1080/07325223.2024.2442986>.
9. Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. 30(1). 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
10. Gkintoni E., Vassilopoulos S.P., Nikolaou G. Mindfulness-Based Cognitive Therapy in clinical practice. *J Clin Med*. 2025. 14(5). 1703. <https://doi.org/10.3390/jcm14051703>.
11. Halbesleben J.R.B., Leon M.R. The role of social support in burnout: A meta-analysis and review. *Journal of Applied Psychology*. 2014. 99(5). 1059–1075.
12. Jafari M. Can an online course Life101 improve student well-being? *JMIR Med Educ*. 2024. 10. e50111. <https://doi.org/10.2196/50111>.
13. Kounenou K., Pezirkianidis C., Blantemi M., Kalamatianos A., Kourmoussi N., Kostara S.G. Vicarious trauma and burnout. *Psychiatry Int*. 2025. 6(3). 100. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6030100>.
14. Lastovkova A., Carder M., Rasmussen H.M., Sjoberg L., de Groene G.J., Sauni R., et al. Burnout syndrome as an occupational disease in the EU. *Industrial Health*. 2018. 56. 160–165. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0132>.
15. López-Gómez E., González-Fernández R., Khampirat B. Psychometric study of the MBI-SS. *Scientific Reports*. 2025. 15. 1802. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-84829-8>.
16. Martin P., Lizarondo L., Kumar S., Snowdon D. Impact of clinical supervision... *PLOS ONE*. 2021. 16. e0260156. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260156>.

17. Maslach C. Burned-out. *Hum Relat.* 1976. 5(9). 16–22.
18. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *J Organizational Behavior.* 1981. 2(2). 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
19. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience. *World Psychiatry.* 2016. 15(2). 103–111.
20. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P., Schaufeli W.B., Schwab R.L. *Maslach Burnout Inventory Manual.* 4th ed. Mind Garden. 2018.
21. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory. In: Zalaquett C.P., Wood R.J., eds. *Evaluating Stress.* 1997. p.191–218.
22. Oakes W.P., Lane K.L., Jenkins A., Booker B.B. CI3T prevention model. *Education & Treatment of Children.* 2013. 36(4). 95–126. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0037>.
23. Paudel N.R., et al. Effect of a mindfulness-based CBT intervention. *Front Psychiatry.* 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1496205>.
24. Pereira M.G., Santos M., Magalhães R., et al. Burnout Risk Profiles... *Behav Sci.* 2025. 15(4). 505. <https://doi.org/10.3390/bs15040505>.
25. Popa-Velea O., Stoian-Bălăsoiu I.R., et al. Prevention strategies... *Front Psychol.* 2025. 16. 1465807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1465807>.
26. PositivePsychology.com. Resilience activities. URL: <https://positivepsychology.com/resilience-activities-exercises/>
27. Pursell K.B. The impact of burnout on school psychologist supervisors. Dissertation. *Tennessee State University;* 2018.
28. Qin Z., Yang G., Lin Z., et al. Impact of academic burnout... *Front Psychol.* 2025. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1559330>.
29. Schaufeli W.B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice. London : *Taylor & Francis;* 1998.
30. Schaufeli W.B., Taris T.W. Conceptualization and measurement of burnout. *Work & Stress.* 2005. 19. 256–262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>.
31. Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. Burnout Assessment Tool (BAT). *Int J Environ Res Public Health.* 2020. 7. 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>.
32. Tang L., Zhang F., Yin R., Fan Z. Effect of interventions on learning burnout. *Front Psychol.* 2021. 12. 645662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645662>.

Karabyn T.V. STRATEGIES OF PREVENTING AND OVERCOMING EMOTIONAL BURNOUT IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article examines theoretical and practical approaches to preventing emotional burnout among future psychologists, which emerges in the context of intensive professional training and contemporary socio-psychological challenges. Burnout is conceptualized as a multidimensional phenomenon resulting from an imbalance between demands and resources, prolonged emotional strain, and heightened responsibility characteristic of the psychologist's role even during education. Special attention is given to the impact of the wartime context in Ukraine, which functions as a chronic stressor and increases the risk of emotional exhaustion, anxiety, depersonalization, and reduced motivation among psychology students.

Key theoretical models are outlined, including Christina Maslach's conceptualization, the Job Demands–Resources (JD-R) model, and modern socio-ecological frameworks for burnout prevention. The article highlights the specific nature of academic and vicarious burnout among psychology students, driven by factors such as emotional engagement in training, early exposure to clients' traumatic material during practice, and the formation of professional identity. A review of scientific literature and international guidelines, particularly the BENDiT-EU Policy Toolkit, demonstrates the necessity of combining individual self-regulation strategies with institutional support and systematic supervision practices.

An integrated three-level prevention model is proposed, comprising institutional, educational-developmental, and practice-oriented components. This model emphasizes the creation of a supportive educational environment, implementation of long-term resilience-building programs, regular clinical supervision, and accessible psychological services. The findings underscore that a comprehensive and systemic approach fosters students' mental health, strengthens emotional resilience skills, and enhances readiness for professional practice under conditions of increased stress and uncertainty.

Key words: *emotional burnout, psychology students, academic stress, cognitive load, vicarious trauma, professional resilience, psychoprophylaxis, clinical supervision, mindfulness-based interventions, occupational well-being.*

Дата надходження статті: 14.11.2025

Дата прийняття статті: 08.12.2025

Опубліковано: 30.12.2025