

КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**Психологічні детермінанти прокрастинації та навчальної мотивації
студентів закладів вищої освіти**

Здобувача (ки) 2 курсу МЗ-241 групи
Спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма
Психологія забезпечення ментального
здоров'я
Марії ВІТЕНКО
(прізвище та ініціали)
Керівники
Тетяна РЯХОВСЬКА, доктор філософії
в галузі психології,
Борис ХЕРСОНСЬКИЙ, к.мед.н., доц.
(прізвище та ініціали, вчене звання, науковий ступінь)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології та кафедри соціальної психології

Протокол № 11 від « 22 » червня 2026р.

Зав. кафедри клінічної психології _____ д.психол.н., с.н.с., Лисенко І.П.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Зав. кафедри соціальної психології _____ к.психол.н., доц., Трофімова Д.О.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Київ–2026

АНОТАЦІЯ

В магістерській роботі досліджено психологічну втому, академічне вигорання та перфекціонізм як детермінанти навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти. Метою роботи стало теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення взаємозв'язків між зазначеними психологічними феноменами.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 78 студентів, серед яких 39 студентів освітнього рівню бакалавр та 39 студентів освітнього рівню магістратури. Для збору даних використано комплекс психодіагностичних методик, а для статистичної обробки результатів — методи описової статистики, кореляційного, порівняльного, регресійного та медіаційного аналізу.

Встановлено, що психологічна втома пов'язана зі зростанням академічного вигорання та прокрастинації і зниженням навчальної мотивації. Академічне вигорання виявилось одним із найсильніших предикторів академічної прокрастинації. Показано, що дезадаптивний перфекціонізм асоціюється з вищим рівнем психологічного виснаження та прокрастинації, тоді як адаптивний перфекціонізм пов'язаний із більш сприятливими показниками навчальної мотивації. Статистично значущих відмінностей між студентами бакалаврату та магістратури за більшістю показників не виявлено.

Практична значущість роботи полягає у розробці рекомендацій щодо профілактики академічного вигорання та підтримки навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти. Отримані результати можуть бути використані в діяльності психологічних служб закладів вищої освіти та під час організації програм психологічного супроводу студентської молоді.

Ключові слова: психологічна втома, академічне вигорання, перфекціонізм, навчальна мотивація, академічна прокрастинація, студенти закладів вищої освіти.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО.....	12
1.1. Психологічна втома та академічне вигорання як чинники порушення навчального функціонування студентів.....	12
1.2. Навчальна мотивація та академічна прокрастинація у структурі саморегуляції навчальної діяльності	18
1.3. Перфекціонізм як особистісний чинник навчального функціонування студентів	22
1.4. Теоретична модель взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів	26
Висновки до розділу І.....	30
РОЗДІЛ ІІ ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО ..	31
2.1. Організація дослідження та характеристика вибірки	34
2.2. Психодіагностичні методики дослідження	42
2.3. Методи статистичної обробки та аналізу даних.....	48
Висновки до розділу ІІ	50
РОЗДІЛ ІІІ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО.....	52
3.1. Описовий аналіз показників психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації	52
3.2. Аналіз взаємозв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією.....	57

3.3. Аналіз відмінностей у показниках навчального функціонування між здобувачами бакалаврського та магістерського рівнів освіти	58
3.4. Аналіз психологічних предикторів навчальної мотивації та академічної прокрастинації та перевірка медіаційної моделі	61
3.5. Практичні рекомендації щодо профілактики академічного вигорання та підтримки навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти	96
Висновки до розділу III.....	100
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	106
ДОДАТКИ.....	114

ВСТУП

Актуальність. У сучасному українському суспільстві, яке функціонує в умовах тривалого воєнного стану, соціально-економічної нестабільності та підвищеного інформаційного навантаження, особливого значення набуває проблема збереження психологічних ресурсів здобувачів вищої освіти. Сучасні студенти нерідко поєднують навчання з професійною діяльністю та адаптацією до змінних соціальних умов, що створює додаткове когнітивне й емоційне навантаження та може супроводжуватися накопиченням психологічної втоми, зниженням навчальної залученості та формуванням проявів академічного вигорання.

Одним із можливих наслідків такого навантаження є порушення механізмів академічної саморегуляції, що може проявлятися у зниженні внутрішньої навчальної мотивації, відкладанні виконання навчальних завдань та зростанні схильності до академічної прокрастинації. У сучасних дослідженнях ці феномени дедалі частіше розглядаються не лише як наслідок недостатньої організації діяльності або дефіциту тайм-менеджменту, а як результат складної взаємодії емоційних, мотиваційних та регуляторних процесів.

Попри значний обсяг досліджень, присвячених академічній мотивації, прокрастинації та вигоранню, недостатньо вивченими залишаються механізми їх взаємозв'язку через накопичення психологічної втоми, а також роль індивідуально-психологічних характеристик, зокрема перфекціонізму, у підтриманні або послабленні цих процесів. Окремий науковий інтерес становить аналіз можливих відмінностей між здобувачами різних освітніх рівнів, оскільки бакалаври та магістранти можуть відрізнятися за рівнем академічної автономії, життєвим досвідом та способами психологічної адаптації до навчального навантаження.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю поглиблення розуміння психологічних механізмів взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, навчальної мотивації та прокрастинації, а також

потребою розробки диференційованих підходів до психологічного супроводу здобувачів вищої освіти.

Теоретико-методологічна основа дослідження ґрунтується на сучасних психологічних підходах до пояснення механізмів виснаження психологічних ресурсів, регуляції навчальної діяльності та формування навчального функціонування студентів.

Концептуальним підґрунтям аналізу психологічної втоми та академічного вигорання виступає теорія збереження ресурсів С. Хобфолла, відповідно до якої психологічне функціонування визначається балансом між накопиченням, використанням і відновленням особистісних ресурсів. У межах цього підходу втома та виснаження розглядаються як наслідок тривалого ресурсного дефіциту, що може впливати на ефективність навчальної діяльності та адаптаційні можливості особистості.

Для пояснення механізмів формування та підтримання навчальної мотивації використано положення теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Раяна, згідно з якою якість мотивації залежить від ступеня задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Цей підхід дозволяє розглядати навчальну мотивацію не лише як результат зовнішнього стимулювання, а як внутрішній процес регуляції навчальної активності.

Теоретичне осмислення академічного вигорання здійснюється з опорою на модель К. Масlach, відповідно до якої вигорання розглядається як стан емоційного виснаження, зниження залученості та порушення ефективного функціонування в діяльності. У контексті цього дослідження академічне вигорання розглядається як один із можливих психологічних механізмів, через який накопичення втоми може бути пов'язане зі змінами навчальної мотивації та академічної поведінки.

Для аналізу індивідуальних особливостей регуляції навчальної діяльності використано модель багатовимірного перфекціонізму Р. Слені, що передбачає розмежування адаптивних і дезадаптивних проявів перфекціонізму. Такий

підхід дозволяє розглядати перфекціонізм як чинник, що може по-різному пов'язуватися з підтриманням мотивації або формування поведінки уникнення.

Інтерпретація феномену академічної прокрастинації здійснюється з урахуванням положень моделі его-виснаження Р. Баумайстера та сучасних емоційно-регуляторних підходів до розуміння прокрастинації (P. Steel, J. Ferrari, F. Sirois), відповідно до яких відкладання діяльності розглядається не лише як дефіцит самодисципліни, а як спосіб короткочасної регуляції внутрішнього дискомфорту та зниження психоемоційного навантаження.

Такий теоретико-методологічний підхід дозволяє розглядати навчальну мотивацію та академічну прокрастинацію як результати взаємодії ресурсних, емоційно-регуляторних і особистісних механізмів функціонування студентів в умовах підвищеного навчального навантаження.

Об'єкт дослідження: психологічні механізми регуляції навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: взаємозв'язок психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити модель взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації у студентів закладів вищої освіти з урахуванням можливих опосередкованих механізмів цих зв'язків.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до вивчення психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та прокрастинації у контексті навчальної діяльності студентів.
2. Організувати та здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей навчального функціонування здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти.

3. Проаналізувати вираженість показників психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації у досліджуваній вибірці.
4. Дослідити взаємозв'язки між показниками психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації.
5. Виявити відмінності у показниках досліджуваних феноменів між здобувачами бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти.
6. Визначити внесок психологічної втоми, академічного вигорання та перфекціонізму у пояснення показників навчальної мотивації та академічної прокрастинації, а також перевірити роль академічного вигорання як можливого опосередковувального механізму цих зв'язків.
7. Розробити практичні рекомендації щодо психологічної підтримки та профілактики дезадаптивних форм навчального функціонування у здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження.

Теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукових джерел з метою концептуалізації феноменів психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації, а також побудови теоретичної моделі дослідження.

Емпіричні методи: Модифікована шкала впливу втоми (Modified Fatigue Impact Scale, MFIS-21) Дж. Фіска та співавт. для оцінки вираженості психологічної втоми та її впливу на повсякденне й навчальне функціонування; Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS-28) Р. Валлеранда та співавт. для визначення особливостей навчальної мотивації та оцінки рівня внутрішньої й зовнішньої мотивації у навчальній діяльності; Шкала академічної прокрастинації Б. Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS) для оцінки схильності до відкладання виконання навчальних завдань та особливостей академічної саморегуляції; Опитувальник академічного

вигорання студентів (Maslach Burnout Inventory – Student Survey, MBI-SS) В. Шауфелі, І. Мартінес, А. Маркес Пінто, М. Сальданья та А. Баккера для оцінки вираженості симптомів академічного вигорання як показника емоційного виснаження, цинізму та зниження академічної ефективності; Шкала перфекціонізму Слені (Almost Perfect Scale – Revised, APS-R) Р. Слені та співавт. для дослідження адаптивних і дезадаптивних проявів перфекціонізму як індивідуально-психологічного чинника навчального функціонування; авторська соціально-демографічна анкета для збору інформації щодо освітнього рівня респондентів та інших характеристик вибірки, необхідних для проведення міжгрупового аналізу.

Методи математико-статистичної обробки даних: описова статистика (середнє значення, стандартне відхилення, мінімальні та максимальні значення, частотний аналіз) для характеристики досліджуваних показників; критерій Шапіро—Вілка для перевірки нормальності розподілу даних; t-критерій Стюдента для незалежних вибірок та U-критерій Манна—Вітні для аналізу відмінностей між студентами бакалаврського та магістерського рівнів освіти; кореляційний аналіз (коефіцієнти кореляції Пірсона та Спірмена) для визначення взаємозв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією; лінійний та ієрархічний регресійний аналіз для оцінки внеску психологічної втоми, академічного вигорання та перфекціонізму у пояснення показників навчальної мотивації та академічної прокрастинації, а також для перевірки модераційної ролі рівня освіти; медіаційний аналіз для перевірки ролі академічного вигорання як психологічного механізму зв'язку між психологічною втомою та показниками навчального функціонування студентів. Обробка та статистичний аналіз даних здійснювалися з використанням програмного забезпечення Jamovi.

Характеристика дослідницької вибірки. Емпіричне дослідження проводилося серед здобувачів вищої освіти, які навчаються за бакалаврським та магістерським рівнями освіти. Загальний обсяг вибірки становив 78 респондентів. Для забезпечення можливості міжгрупового порівняльного

аналізу вибірку було сформовано за принципом рівного представництва освітніх рівнів: до дослідження залучено 39 студентів бакалаврату та 39 студентів магістратури. Середній вік учасників становив 29,08 рік ($SD = 8,70$), вік респондентів варіював від 18 до 51 року. Серед учасників дослідження 83,3% становили жінки, 11,5% — чоловіки, ще 5,1% респондентів не виявили бажання вказувати свою стать. Такий розподіл дозволив здійснити аналіз можливих відмінностей у показниках психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації залежно від етапу навчання та особливостей освітнього контексту.

Учасники брали участь у дослідженні добровільно, на умовах інформованої згоди та забезпечення конфіденційності отриманих даних.

Дослідницькі питання:

1. Якими є особливості вираженості психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації у досліджуваних вибірці студентів?
2. Які взаємозв'язки існують між показниками психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації?
3. Чи існують відмінності у показниках досліджуваних феноменів між здобувачами бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти?
4. Який внесок психологічної втоми, академічного вигорання та перфекціонізму у пояснення показників навчальної мотивації та академічної прокрастинації?
5. Чи виконує академічне вигорання роль опосередковувального механізму у зв'язку між психологічною втомою та показниками навчального функціонування?

Теоретична значущість дослідження полягає у поглибленні теоретико-методологічного розуміння взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації у студентів закладів вищої освіти. Результати дослідження можуть сприяти

уточненню уявлень про психологічні механізми навчального функціонування в умовах підвищеного академічного навантаження та тривалого психосоціального напруження, а також розширити розуміння ролі ресурсних, емоційно-регуляторних та особистісних чинників у підтриманні навчальної активності студентів.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти, центрів психологічної підтримки студентської молоді та фахівців психологічного супроводу освітнього процесу. Результати дослідження можуть бути використані для розробки програм профілактики академічного вигорання, підтримки навчальної мотивації, розвитку навичок психологічної саморегуляції та профілактики дезадаптивних форм навчального функціонування з урахуванням особливостей студентів різних освітніх рівнів.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

1.1. Психологічна втома та академічне вигорання як чинники порушення навчального функціонування студентів

Сучасне академічне середовище ставить перед студентвми дедалі вищі вимоги— зростання інтенсивності навчальних програм, орієнтація на високі результати, а в умовах тривалого військового стану в Україні — ще й постійна фоновіа тривога та порушення звичних умов навчального процесу. У зв'язку з цим проблема психоемоційного стану студентської молоді набуває не лише теоретичного, а й виразного практичного значення. За даними Шульгай А.Г. та ін. (2023), серед студентів українських ЗВО, в умовах війни, спостерігається зростання проявів емоційного виснаження та академічного вигорання. Водночас дослідження Reznik et al. (2025) фіксують погіршення показників психологічного благополуччя, зростання тривожності та загального психоемоційного дистресу серед студентів впродовж тривалого воєнного періоду. Відповідно до результатів дослідження Ільєнко Є. та Никоненко О. (2025), проведеного в українських закладах вищої освіти, саме хронічна втома створює підґрунтя для формування більш стійких порушень навчального функціонування. Автори розмежовують ситуативну втому, пов'язану з конкретним навчальним навантаженням та фонову втому, що поступово накопичується внаслідок тривалого перебування в умовах невизначеності й постійної загрози.

Психологічну втому доцільно розглядати не лише як короткочасний стан стомлення, а як складний багатовимірний феномен, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та фізичні прояви. У клінічній та педагогічній психології одним із найбільш поширених підходів до її вивчення є модель Smets et al.

(1995), представлена в межах Multidimensional Fatigue Inventory (MFI), де втома описується через декілька взаємопов'язаних компонентів: загальну, фізичну та психічну втоми, а також зниження мотивації й активності. Водночас сучасні дослідження дедалі частіше підкреслюють, що когнітивні та мотиваційні аспекти втоми можуть мати відносно самостійні механізми формування та по-різному впливати на навчальне функціонування студентів. Крім того, варто враховувати, що більшість психометричних досліджень студентської втоми проводилась на зарубіжних вибірках, тоді як український студентський контекст, особливо в нинішніх реаліях, має власні психологічні особливості.

Провідним теоретичним підґрунтям для пояснення механізмів виснаження є теорія збереження ресурсів Hobfoll (Conservation of Resources Theory, 1989; 2018). Відповідно до цього підходу, людина прагне зберігти та підтримувати значущі для себе ресурси — когнітивні, емоційні, соціальні й матеріальні. Їх втрата або загроза втрати розглядається як джерело психологічного стресу, тоді як тривалий ресурсний дефіцит поступово призводить до виснаження. У студентському середовищі така ситуація виникає тоді, коли навчальне навантаження систематично перевищує можливості психологічного відновлення, що створює передумови для формування академічного вигорання. У дослідженні Колчигіної А. (2016), присвяченому ролі мотивації досягнення в умовах навчального стресу, висвітлено, що суб'єктивне сприйняття значущості навчальної діяльності може частково пом'якшувати негативний вплив стресового навантаження на академічну залученість студентів. Своєю чергою, дослідження Олефіра В.О. та Боснюка В.Ф. (2020), проведене на вибірці студентів українського університету, продемонструвало, що інтегральний особистісний ресурс, який охоплює самоефективність, самоконтроль, оптимізм і життестійкість, виступає статистично значущим буфером між вимогами освітнього середовища та академічним вигоранням (β взаємодії = $-0,11$, $p < 0,001$). Це узгоджується з положеннями Теорії Хобфолла та підтверджує важливість особистісних ресурсів у підтримці психологічної стійкості студентів.

Паралельно, в межах нейрокогнітивного підходу, розвивається концепція виснаження самоконтролю (ego depletion). Більш детально представлена у роботах Baumeister та колег (Baumeister & Tierney, 2018; Hagger et al., 2022). В її основі лежить припущення, що здатність до самоконтролю має обмежений ресурсний характер, тобто чим більше вольових зусиль людина витрачає протягом певного часу, тим складніше їй підтримувати саморегуляцію в подальшому. В студентському середовищі це може проявлятися у зниженні концентрації, труднощах із підтримкою навчальної мотивації та посиленні прокрастинаційної поведінки, після тривалого когнітивного навантаження. Водночас сучасні дослідження демонструють неоднозначність цієї моделі. Зокрема, масштабне відтворювальне дослідження Hagger et al. (2016) поставило під сумнів універсальність ефекту ego depletion та показало, що його прояв може залежати від особистісних чинників та контексту. Тому застосовуючи дану модель до студентських вибірок варто враховувати індивідуальні особливості саморегуляції, тип навчальних завдань та рівень мотиваційної залученості.

На відміну від ситуативної втоми, академічне вигорання розглядається як стійкий синдром, що формується внаслідок тривалого хронічного стресу, а не короткочасного виснаження. Теоретично концепція студентського вигорання ґрунтується на адаптації тривимірної моделі Маслач, запропонованій Schaufeli et al. (2002) у межах опитувальника MBI-SS. Відповідно до цієї моделі, академічне вигорання охоплює три основні компоненти: емоційне виснаження, цинічне або відсторонене ставлення до навчання та зниження відчуття власної академічної ефективності. Важливо також враховувати сучасний статус цього феномену в міжнародних класифікаціях. Всесвітня організація охорони здоров'я включила вигорання до МКХ-11 як феномен, пов'язаний із професійною діяльністю, що виникає внаслідок хронічного стресу, який не вдалося успішно подолати (WHO, 2019). Водночас ВООЗ підкреслює, що вигорання не належить до окремих психічних розладів і не розглядається як самостійна діагностична категорія. У DSM-5 цей синдром також не представлений як окрема нозологічна одиниця. Попри це, сучасні дослідження дедалі частіше звертають увагу на зв'язок вигорання з тривожною та

депресивною симптоматикою, що свідчить про його суттєвий вплив на психічне благополуччя студентів (Koutsimani et al., 2019; Аврамчук О. та ін., 2021). Практична значущість цього феномену підтверджується й результатами метааналізу Madigan & Curran (2021), який охопив понад 100 000 студентів і засвідчив статистично значущий негативний зв'язок між академічним вигоранням та навчальною успішністю.

В українській науковій спільноті академічне вигорання студентів почало активно досліджуватися відносно нещодавно. Олефір В.О. та Боснюк В.Ф. (2020), досліджуючи студентів психологічних спеціальностей виявили, що структура академічного вигорання у цієї групи має певну специфіку. Зокрема, емоційне виснаження та зниження відчуття власної ефективності виявилися тісно пов'язаними між собою, тоді як цинізм більшою мірою залежав від ставлення студентів до майбутньої професії. Це важливо для даного дослідження, оскільки свідчить про можливі відмінності у переживанні вигорання між студентами-психологами та загальностудентськими вибірками, на яких переважно апробовувалася MBI-SS. Карабин Т.В. (2025) також звертає увагу на феномен вікарної травми (secondary traumatic stress) як специфічний чинник ризику для майбутніх психологів. Під час навчальної практики студенти рано стикаються з травматичним досвідом інших людей, що може посилювати емоційне виснаження та ускладнювати перебіг академічного вигорання.

За даними міжнародних оглядів, симптоми академічного вигорання є поширеним явищем серед студентської молоді та демонструють значну варіативність залежно від вибірки і методики оцінювання. Результати українських досліджень загалом підтверджують цю тенденцію. Так у дослідженні Аврамчук О. та ін. (2021), проведеному серед студентів ЗВО із суб'єктивними ознаками вигорання ($n = 231$), високий рівень емоційного виснаження було зафіксовано у 54,5% учасників, виражений цинізм — у 45%, а зниження академічної ефективності — у 48%. Попри те, що вибірка не була репрезентативною, отримані результати відображають значне поширення симптомів вигорання серед студентів групи ризику. Огляд Sukamto et al. (2026) показав, що найбільш стійкими захисними чинниками щодо академічного

вигорання є самоефективність, академічна підтримка та навички емоційної регуляції. Водночас у дослідженнях академічного вигорання студенти медичних і психологічних спеціальностей часто розглядаються як групи підвищеного ризику через високий рівень емоційного навантаження під час навчання та практичної підготовки.

Після 2022 року проблема академічного вигорання студентів, в Україні, набула особливої актуальності. Дистанційне навчання, переривання освітнього процесу, вимушене переміщення та постійна загроза фізичній безпеці створили додаткове психоемоційне навантаження на студентство. Федчишин Н.О. та ін. (2025), досліджуючи студентів медичних ЗВО України, виявили зростання рівня емоційного виснаження та деперсоналізації у воєнний період. При цьому рівень виснаження був пов'язаний із тривалістю вимушеного переміщення та втратою звичного соціального середовища. Ільєнко Є. та Никоненко О. (2025) зазначають, що в умовах воєнного стану виснаження набуває більш тривалого та хронічного характеру, навіть короточасний відпочинок не забезпечує повного відновлення ресурсів. Савелюк Н. (2022), порівнюючи психологічний стан студентської молоді в умовах пандемії та війни, показала, що воєнний стрес спричиняє більш глибокі й тривалі порушення психологічного благополуччя.

Одне з головних теоретичних завдань полягає у визначенні специфіки зв'язку між академічним вигоранням і психологічною втомою. В науковій літературі існує кілька підходів до розуміння цього зв'язку. Частина дослідників розглядає втому та вигорання як взаємопов'язані прояви виснаження, де академічне вигорання формується внаслідок тривалого накопичення втоми. Інший підхід підкреслює якісну відмінність цих феноменів, де втома розглядається як тимчасовий стан, що піддається відновленню, тоді як вигорання є більш стійким психологічним синдромом, який не зникає після короточасного відпочинку (Schaufeli et al., 2002). У межах даного дослідження академічне вигорання розглядається як механізм, через який хронічна втома впливає на навчальну поведінку, мотивацію та прокрастинацію. Подібний підхід представлений у роботах Salmela-Aro et al. (2017), де вигорання

описується як наслідок тривалого виснаження навчальних ресурсів. Водночас Tóth & Jagodics (2025) показали, що зв'язок між академічними вимогами, вигоранням і прокрастинацією значною мірою опосередковується особливостями емоційної регуляції, що свідчить про складніший характер цих взаємозв'язків.

Важливим аспектом є динаміка розвитку академічного вигорання впродовж навчання. У лонгітюдних дослідженнях Salmela-Aro висвітлено, що симптоми вигорання можуть поступово посилюватися впродовж навчального періоду, особливо за умов тривалого психоемоційного навантаження. Така тенденція є важливою і для студентів магістратури, які вже мають досвід багаторічного навчання та високий рівень академічних вимог. Водночас результати цих досліджень отримані, переважно, у стабільному європейському освітньому середовищі, тому питання про особливості розвитку вигорання в умовах воєнного стану та нестабільного освітнього процесу в Україні потребує подальшого вивчення.

Дослідження свідчать, що психологічна втома частіше проявляється через поведінкові труднощі у навчанні, зокрема прокрастинацію, уникання навчальних завдань і пропуски занять, ніж через безпосередню зміну ціннісних навчальних орієнтацій. Нікітіна І.В. та Мартич І.В. (2010), досліджуючи мотивацію студентства, встановили, що ціннісна складова мотивації залишається відносно стійкою навіть в умовах високого навчального навантаження. Водночас зовнішня мотивація виявляється більш чутливою до ситуативного виснаження. Це дає підстави припустити, що сформована професійна ідентичність і внутрішньо значуща мотивація можуть частково послаблювати негативний вплив психологічної втоми та академічного вигорання на навчальну мотивацію студентів.

Отже, психологічна втома і академічне вигорання є специфічними, проте нерозривно пов'язаними станами. Хронічне виснаження передувє вигоранню, яке виступає медіатором подальшої дезадаптації. Незважаючи на це актуальною проблемою залишається нестача комплексних моделей, які б одночасно

охоплювали процеси вигорання, зміни мотивації та прокрастинації серед здобувачів освіти, в умовах сучасних суспільних викликів. Розв'язання цієї проблеми становить одне з центральних завдань поточного дослідження.

1.2. Навчальна мотивація та академічна прокрастинація у структурі саморегуляції навчальної діяльності

Проблема навчальної мотивації та академічної прокрастинації є однією з найбільш актуальних у психології освіти. Частина студентів зберігає залученість у навчання навіть за умов високого навантаження, тоді як інші схильні систематично відкладати виконання навчальних завдань навіть за відсутності об'єктивних перешкод.

Сучасні дослідження пояснюють ці відмінності не лише рівнем мотивації, а й особливостями саморегуляції, емоційної стійкості та способів подолання стресу. Колчигіна А. (2016) зазначає, що між суб'єктивно відчутним рівнем мотивації і реальною навчальною поведінкою існує значний розрив, опосередкований наявними стратегіями подолання стресу.

Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) Deci & Ryan (1985, 2017) є одним із найбільш впливових підходів до аналізу навчальної мотивації. Її ключова ідея полягає в тому, що мотивація відрізняється не лише за силою, а й за ступенем автономності. Внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція належать до більш автономних форм мотивації, тоді як інтроектівана та зовнішня регуляції пов'язані з орієнтацією на зовнішній контроль і схвалення. Більш автономні форми мотивації асоціюються з вищою академічною залученістю, більшою стійкістю до труднощів і кращим психологічним благополуччям студентів (Ryan & Deci, 2020; Guay et al., 2021). У вітчизняних дослідженнях професійної мотивації студентів також підкреслюється значення внутрішньо значущих мотивів навчання для професійного становлення майбутніх фахівців (Нікітіна І.В., Мартич І.В., 2010)

В теорії самодетермінації важливе місце займає концепція базових психологічних потреб — автономії, компетентності та належності. Задоволення цих потреб розглядається як необхідна умова психологічного благополуччя та стійкої навчальної мотивації. Емпіричні дослідження загалом підтверджують зв'язок між рівнем задоволення базових психологічних потреб, академічною залученістю та ризиком вигорання у студентів. Vansteenkiste et al. (2020) зазначають, що тривале незадоволення базових психологічних потреб пов'язане зі зростанням ризику академічного вигорання у студентів. Зокрема, емоційне виснаження супроводжується зниженням відчуття компетентності, а цинічне ставлення до навчання — порушенням відчуття зв'язку зі студентським середовищем. Sulea et al. (2015), досліджуючи студентів із різним рівнем академічної залученості та вигорання, встановили, що задоволення базових психологічних потреб є більш значущим чинником психологічного благополуччя та навчальної активності, ніж окремі риси особистості.

Одним із впливових підходів до пояснення навчальної мотивації є теорія очікувань і цінності Eccles & Wigfield (Expectancy-Value Theory, 2002, 2020). В межах цього підходу мотивація до виконання навчальних завдань залежить від двох основних компонентів: очікування успіху («чи зможу я це виконати?») та суб'єктивної значущості завдання («наскільки це для мене важливо?»). Психологічне виснаження може супроводжуватися зниженням впевненості у власній ефективності, тоді як академічне вигорання пов'язане зі зменшенням цінності навчальної діяльності та послабленням зацікавленості у навчанні.

В педагогічній психології навчальна мотивація розглядається не лише як чинник академічної успішності, а й як важливий компонент психологічної стійкості студента. Висока внутрішня залученість у навчання може підтримувати інтерес до професійного розвитку, навіть, за умов значного навантаження. Водночас, надмірний орієнтир на результат, постійне оцінювання себе через власні досягнення, високі вимоги до себе здатні посилювати психологічне виснаження. В зв'язку з цим особливості мотиваційної сфери можуть виступати не лише джерелом навчальної активності, а й одним із

чинників вразливості до дезадаптивного перфекціонізму, емоційного виснаження та академічної прокрастинації.

Академічна прокрастинація є складним психологічним явищем, що поєднує мотиваційні, емоційні, саморегуляційні аспекти навчальної діяльності. У класичному визначенні Steel (2007) прокрастинація розглядається як добровільне відкладання запланованих дій попри усвідомлення можливих негативних наслідків. У дослідженнях студентської молоді також звертається увага на те, що прокрастинація часто сприймається як нормативна форма поведінки в освітньому середовищі, що ускладнює розмежування між раціональним розподілом пріоритетів і дезадаптивним уникненням навчальної діяльності (Дубініна К.В., 2018). В сучасній літературі додатково виокремлюють умовно «активну» прокрастинацію, пов'язану зі свідомим відтермінуванням менш значущих завдань та «пасивну», яка супроводжується труднощами саморегуляції, тривогою або емоційним виснаженням. Саме пасивна форма прокрастинації частіше асоціюється з академічною дезадаптацією.

Сучасні підходи до пояснення академічної прокрастинації акцентують увагу на різних психологічних механізмах цього явища. До прикладу, темпорально-мотиваційна теорія Steel & König (2006) пояснює прокрастинацію тим, що швидке задоволення стає для студента важливішим за довгострокові цілі. Більш сучасні підходи пов'язують прокрастинацію насамперед із труднощами емоційної регуляції. Зокрема, Sirois & Pychyl (2016) розглядають відкладання завдань як спосіб тимчасового уникнення негативних емоцій, пов'язаних із навчальною діяльністю, зокрема тривоги, страху помилки чи емоційного виснаження. Подібні тенденції описані і у вітчизняних дослідженнях студентів ЗВО, де підкреслюється зв'язок прокрастинації з підвищеною тривожністю та негативними емоційними переживаннями. Tóth & Jagodics (2025) також показали, що труднощі емоційної регуляції можуть опосередковувати зв'язок між перфекціонізмом, академічним вигоранням і прокрастинацією.

Емоційно-регуляційний підхід до прокрастинації є важливим для розуміння її зв'язку з академічним вигоранням. У стані емоційного виснаження студент стикається не лише зі зниженням когнітивних ресурсів, а й із підвищеною чутливістю до психологічного дискомфорту. У таких умовах навчальні завдання, що викликають тривогу, невпевненість або страх помилки, можуть сприйматися як емоційно перевантажувальні, що підвищує ймовірність їх відкладання. Подібний зв'язок між емоційним виснаженням, труднощами емоційної регуляції та академічною прокрастинацією описується у сучасних дослідженнях студентської молоді (Salmela-Aro et al., 2017; Rozental et al., 2020).

Саморегуляція навчальної діяльності є важливою ланкою у взаємозв'язку мотивації та академічної прокрастинації. Zimmerman (2000) розглядав саморегуляцію як циклічний процес, що включає постановку цілей, планування діяльності, виконання завдань, моніторинг результатів і подальшу корекцію поведінки. Студенти з розвиненими навичками саморегуляції здатні підтримувати навчальну діяльність, навіть, за умови тимчасового зниження мотивації. Натомість недостатній рівень саморегуляції підвищує залежність навчальної поведінки від поточного емоційного стану, що може сприяти формуванню прокрастинації. Метааналіз Kim & Seo (2015) підтвердив наявність негативного зв'язку між академічною мотивацією та прокрастинацією. Подальші дослідження також показують, що характер цього зв'язку значною мірою залежить від особливостей навчального середовища, зокрема рівня автономії та суб'єктивної значущості навчальних завдань.

Останніми роками в українській психологічній науці інтерес до проблеми академічної прокрастинації студентів помітно зріс. Наявні дослідження свідчать, що відкладання навчальних завдань пов'язане з низкою психологічних чинників, серед яких особливе місце посідають тривожність, особливості мотивації, труднощі саморегуляції та переживання стресу. У дослідженні Л. Міщихи (2023), проведеному серед студентської молоді в умовах воєнного стану, академічна прокрастинація виявилася пов'язаною зі зниженням психологічного благополуччя, емоційною напруженістю та труднощами адаптації до нестабільних умов навчання.

Водночас воєнний контекст істотно змінює умови перебігу навчальної діяльності, створюючи додаткові ризики для формування прокрастинаційної поведінки. Тривала невизначеність, порушення звичного ритму життя, підвищене психоемоційне навантаження та необхідність постійної адаптації до нових обставин можуть ускладнювати підтримання навчальної залученості та систематичне виконання навчальних завдань.

Таким чином, навчальна мотивація, академічна прокрастинація та саморегуляція тісно пов'язані між собою і суттєво впливають на перебіг навчальної діяльності студентів ЗВО. Виснаження і академічне вигорання можуть послаблювати мотивацію та ускладнювати організацію навчальної діяльності, підвищуючи схильність до прокрастинації. Важливу роль у перебігу цих процесів відіграє перфекціонізм, який залежно від своїх проявів може мати як конструктивний, так і деструктивний вплив.

1.3. Перфекціонізм як особистісний чинник навчального функціонування студентів

Перфекціонізм є однією з особистісних характеристик, що може суттєво впливати на навчальну діяльність студентів. Прагнення до високих результатів нерідко пов'язане як з наполегливістю та високою академічною мотивацією, так і з емоційним виснаженням, надмірною самокритикою та труднощами у виконанні навчальних завдань. Саме тому перфекціонізм не можна однозначно розглядати як позитивну або негативну рису. Його вплив значною мірою залежить від того, які компоненти перфекціонізму переважають у структурі особистості. Такий підхід сформувався поступово, оскільки ранні дослідження здебільшого розглядали перфекціонізм як цілісний феномен, що часто ускладнювало інтерпретацію отриманих результатів (Stoeber & Otto, 2006).

Подальший розвиток досліджень перфекціонізму показав, що цей феномен має складнішу структуру, ніж вважалося раніше. В сучасній психології перфекціонізм розглядають як складну систему взаємопов'язаних компонентів,

які відрізняються за своїм психологічним змістом (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Slaney et al., 2001). Одним із найпоширеніших підходів до вивчення перфекціонізму у студентському середовищі є модель R. Slaney та співавторів, реалізована в методиці APS-R (Almost Perfect Scale–Revised). Вона ґрунтується на розмежуванні високих стандартів як прагнення до якісного виконання діяльності та невідповідності як стійкого відчуття незадоволеності власними результатами попри наявні досягнення. У результаті студенти з однаково високими вимогами до себе можуть по-різному оцінювати власні успіхи та відчувати різний рівень задоволеності ними. Ця особливість є важливою для розуміння того, як перфекціонізм пов'язаний із психологічним благополуччям та навчальною діяльністю.

Інший підхід до розуміння перфекціонізму запропонували Hewitt і Flett (1991, 2002), які виокремили три його форми: перфекціонізм, орієнтований на себе (self-oriented), перфекціонізм, орієнтований на інших (other-oriented), та соціально-приписаний перфекціонізм (socially prescribed), що відображає переконання людини в тому, що оточення очікує від неї бездоганних результатів. Для студентів особливий інтерес становить саме соціально-приписаний перфекціонізм, оскільки він найчастіше пов'язаний із психологічними труднощами. Зокрема, Curran і Hill (2019) у масштабному метааналізі, який охопив понад 40 тисяч студентів за тридцятирічний період, встановили, що саме цей тип перфекціонізму демонструє найбільш виражене зростання та найтісніше пов'язаний із тривожністю, депресивними проявами й академічним вигоранням. Водночас отримані результати ґрунтуються переважно на британських та американських вибірках, тому особливості прояву соціально-приписаного перфекціонізму серед українських студентів поки що не знайшли достатнього висвітлення в науковій літературі.

Дослідження перфекціонізму показують, що адаптивні та дезадаптивні його прояви можуть поєднуватися в межах однієї особистості. У таких випадках прагнення до високих результатів супроводжується незадоволеністю власними досягненнями, підвищеною самокритикою та загостреною реакцією на помилки. Подібне поєднання нерідко розглядають як один із чинників

психологічної вразливості студентів, оскільки воно пов'язане з вищим рівнем тривожності, емоційного виснаження, труднощами саморегуляції (Stoeber et al., 2007; Curran & Hill, 2019).

Одним із наслідків дезадаптивного перфекціонізму може бути академічне вигорання. Студенти, які постійно оцінюють власні результати крізь призму високих вимог і невідповідності особистим стандартам, рідше відчують задоволення від виконаної роботи. Навіть успішне завершення завдання не завжди сприймається як досягнення. Натомість увага зосереджується на недоліках, помилках або розбіжності між очікуваним і фактичним результатом. За таких умов потреба досягати ідеального результату поступово перетворюється на джерело додаткового психологічного напруження та емоційного виснаження. Сучасні дослідження також вказують на те, що зв'язок між перфекціонізмом і вигоранням частково пояснюється особливостями емоційної регуляції, де недостатньо розвинені навички емоційної регуляції можуть посилювати негативний вплив дезадаптивного перфекціонізму на психоемоційний стан студентів (Tóth & Jagodics, 2025).

Цікавий погляд на природу дезадаптивного перфекціонізму пропонує теорія ранніх дезадаптивних схем Дж. Янга. Відповідно до теорії Дж. Янга (Young, 2003), потреба відповідати надзвичайно високим вимогам до себе може бути пов'язана як із бажанням досягти успіху, так і зі спробами уникнути негативних переживань, пов'язаних із помилками, невдачами чи критикою. В такому випадку необхідність відповідати завищеним стандартам набуває компенсаторного характеру та стає способом підтримки позитивного уявлення про себе. Це дає змогу по-новому поглянути на дезадаптивний перфекціонізм, розглядаючи його як особистісну характеристику, тісно пов'язану з внутрішньою невпевненістю, страхом невідповідності та потребою в схваленні. Водночас постійна необхідність відповідати власним вимогам потребує значних психологічних ресурсів, що в довгостроковій перспективі може сприяти емоційному виснаженню та розвитку академічного вигорання.

Механізм зв'язку дезадаптивного перфекціонізму з прокрастинацією має свої особливості. В сучасній науковій літературі прокрастинацію нерідко розглядають як своєрідний спосіб захисту від негативних переживань, пов'язаних із можливими помилками, невдачами чи незадовільним результатом діяльності. В таких випадках вона виконує захисну функцію, даючи змогу тимчасово знизити емоційну напругу та уникнути розчарування у власних результатах. Як наслідок, навіть, за наявності достатніх знань і мотивації студент може відтерміновувати виконання завдання, оскільки очікування можливих недоліків у результаті викликає більше напруги, ніж саме навчальне навантаження. Таким чином, прокрастинація, у студентів із високим рівнем перфекціонізму, не завжди пов'язана з недостатньою мотивацією чи неорганізованістю, а може бути способом уникати негативні переживання, пов'язані з оцінкою власних результатів.

На відміну від дезадаптивного, адаптивний перфекціонізм пов'язаний з іншими психологічними наслідками. Stoeber і Damian (2016) встановили, що особи з високими адаптивними стандартами характеризуються вищим рівнем внутрішньої мотивації, нижчим рівнем тривожності та більшою задоволеністю власними результатами. На відміну від дезадаптивного перфекціонізму, орієнтація на високі стандарти, в цьому випадку, не супроводжується постійною самокритикою та страхом помилки. Студент із адаптивним перфекціонізмом зазвичай зосереджується на якісному виконанні завдання та самому процесі діяльності, а не на уникненні можливого негативного результату. Саме тому адаптивний перфекціонізм розглядають як чинник, що може знижувати ризик прокрастинації та академічного вигорання.

Прояви перфекціонізму значною мірою визначаються освітнім та професійним середовищем. У підготовці майбутніх фахівців допомагаючих професій високі вимоги до себе поширюються на різні сфери діяльності, від академічних результатів до майбутньої професійної компетентності та відповідальності перед іншими людьми. У зв'язку з цим страх припуститися помилки, не впоратися із професійними завданнями або не надати достатньої допомоги іншій людині може виступати одним із проявів дезадаптивного

перфекціонізму (Карабин, 2025). За таких умов високі вимоги до себе можуть сприяти психологічній втомі та підвищувати ризик емоційного виснаження.

Отже, перфекціонізм відіграє важливу роль у навчальній діяльності студентів, проте його вплив не є однозначним. Адаптивні прояви перфекціонізму пов'язані з вищою мотивацією до навчання, більшою задоволеністю результатами власної діяльності та нижчою схильністю до прокрастинації. Натомість дезадаптивний перфекціонізм асоціюється з психологічною втомою, емоційним виснаженням і труднощами саморегуляції, що може сприяти відкладанню навчальних завдань. З огляду на викладене перфекціонізм доцільно розглядати, як один із важливих особистісних чинників, який здатний впливати на особливості навчальної мотивації, прояви прокрастинації та ризик академічного вигорання.

1.4. Теоретична модель взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів

Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати психологічну втому, академічне вигорання, перфекціонізм, навчальну мотивацію та академічну прокрастинацію не як окремі психологічні феномени, а як взаємопов'язані складові навчального функціонування студентів. Незважаючи на відмінності у змісті та механізмах формування кожного з цих конструктів, у реальних умовах освітнього процесу вони перебувають у постійній взаємодії, утворюючи цілісну систему психологічної регуляції навчальної діяльності.

В основу запропонованої теоретичної моделі покладено припущення про те, що особливості навчальної поведінки студентів визначаються не лише рівнем їхньої мотивації або сформованістю навичок саморегуляції, а й станом психологічних ресурсів особистості. У сучасних умовах навчання студенти змушені функціонувати в ситуації високого академічного навантаження, необхідності постійного опрацювання значних обсягів інформації та адаптації до численних зовнішніх викликів. За таких обставин особливого значення

набувають процеси збереження та відновлення психологічних ресурсів, порушення яких може відображатися на мотиваційній сфері та навчальній поведінці.

Теоретичним підґрунтям для побудови моделі виступає теорія збереження ресурсів С. Хобфолла, відповідно до якої людина прагне підтримувати та накопичувати значущі для себе ресурси, а їх втрата або тривалий дефіцит супроводжується розвитком психологічного стресу та виснаження. У межах даного дослідження психологічна втома розглядається як один із перших проявів ресурсного дефіциту, що виникає внаслідок тривалого перевантаження та недостатнього відновлення. Втома може проявлятися через зниження концентрації уваги, погіршення когнітивної продуктивності, зменшення активності та відчуття виснаженості, що поступово ускладнює виконання навчальних завдань.

Разом із тим психологічна втома не завжди безпосередньо призводить до змін навчальної поведінки. За умов тривалого збереження ресурсного дефіциту вона може створювати передумови для розвитку академічного вигорання. На відміну від втоми, яка є відносно ситуативним станом, академічне вигорання характеризується більшою стійкістю та охоплює не лише емоційне виснаження, а й зміни ставлення до навчання та зниження відчуття власної ефективності. Саме тому в межах запропонованої моделі академічне вигорання розглядається як психологічний механізм, через який хронічне виснаження ресурсів може бути пов'язане зі змінами у навчальному функціонуванні студентів.

Кінцевими показниками навчального функціонування в межах запропонованої моделі виступають навчальна мотивація та академічна прокрастинація. Навчальна мотивація відображає рівень залученості студента до освітнього процесу, його готовність підтримувати навчальну активність та інвестувати власні ресурси у професійний розвиток. Академічна прокрастинація, своєю чергою, характеризує схильність до відкладання виконання навчальних завдань попри усвідомлення їхньої важливості та можливих негативних наслідків такого відкладання.

Відповідно до теоретичних положень теорії самодетермінації та сучасних досліджень академічного вигорання можна припустити, що виснаження психологічних ресурсів та розвиток вигорання супроводжуються зниженням внутрішньої залученості до навчальної діяльності. Емоційне виснаження та зниження відчуття компетентності можуть послаблювати інтерес до навчання, зменшувати готовність докладати зусиль для досягнення академічних цілей і негативно впливати на підтримання навчальної мотивації.

Одночасно академічне вигорання може бути пов'язане зі зростанням академічної прокрастинації. У стані емоційного виснаження виконання навчальних завдань потребує від студента більших психологічних витрат, а самі завдання можуть сприйматися як джерело додаткового навантаження та дискомфорту. За таких умов відкладання діяльності може виступати способом тимчасового зниження напруження, хоча в довгостроковій перспективі воно призводить до накопичення невиконаних обов'язків та подальшого посилення стресу.

Окреме місце в структурі моделі посідає перфекціонізм як відносно стійкий особистісний чинник, здатний впливати на особливості навчального функціонування студентів. На відміну від психологічної втоми та академічного вигорання, які переважно відображають реакцію особистості на умови діяльності та рівень навантаження, перфекціонізм належить до індивідуально-психологічних характеристик і може визначати спосіб, у який студент сприймає власні досягнення, оцінює результати діяльності та реагує на труднощі.

В межах підходу R. Slaney особливого значення набуває розмежування адаптивних і дезадаптивних проявів перфекціонізму. Високі стандарти та орієнтація на якісне виконання діяльності можуть підтримувати навчальну мотивацію та сприяти більшій академічній залученості. Водночас переживання невідповідності власним очікуванням, надмірна самокритика та страх помилки здатні ускладнювати саморегуляцію, підвищувати ризик унікальної поведінки та сприяти відкладанню виконання навчальних завдань. З огляду на це у запропонованій моделі перфекціонізм розглядається як додатковий

особистісний чинник, пов'язаний із особливостями навчальної мотивації та академічної прокрастинації. Передбачається, що характер цього впливу може визначатися співвідношенням адаптивних і дезадаптивних компонентів перфекціонізму, які по-різному впливають на навчальну поведінку студентів.

Таким чином, запропонована теоретична модель передбачає, що психологічна втома пов'язана зі змінами показників навчального функціонування безпосередньо через виснаження ресурсів та опосередковано через академічне вигорання. Академічне вигорання розглядається як можливий механізм зв'язку між психологічною втомою та показниками навчальної мотивації і академічної прокрастинації. Перфекціонізм, своєю чергою, виступає додатковим особистісним чинником, який може бути пов'язаний із рівнем навчальної мотивації та схильністю до академічної прокрастинації.

Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу було побудовано теоретичну модель взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів (рис. 1.1)

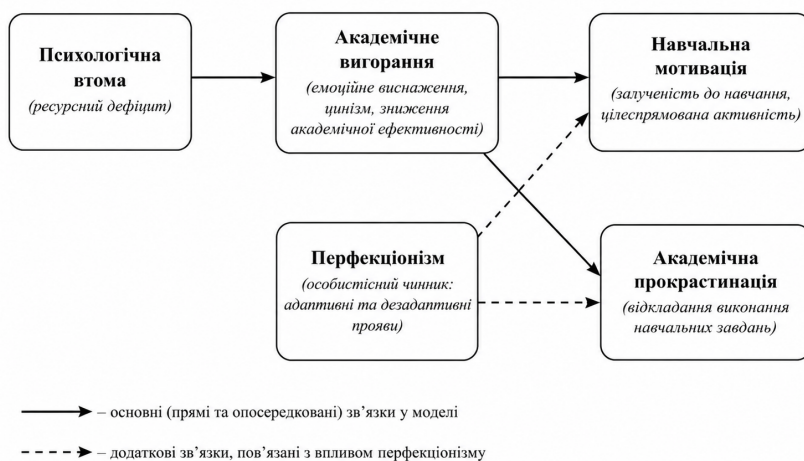


Рис. 1.1. Теоретична модель взаємозв'язку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів.

В запропонованій моделі психологічна втома розглядається як ресурсний предиктор змін навчального функціонування, академічне вигорання — як

можливий опосередковувальний механізм цих змін, а перфекціонізм — як додатковий особистісний чинник, пов'язаний з особливостями навчальної мотивації та академічної прокрастинації. Перевірка зазначених взаємозв'язків здійснюватиметься на емпіричному етапі дослідження.

Запропонована модель стала концептуальною основою емпіричного дослідження та визначила вибір психодіагностичного інструментарію, формулювання дослідницьких питань і логіку статистичного аналізу отриманих результатів.

Висновки до розділу I

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволив узагальнити сучасні наукові підходи до вивчення психологічної втоми, академічного вигорання, навчальної мотивації, академічної прокрастинації та перфекціонізму студентів. Розглянуті феномени доцільно аналізувати не ізольовано, а як взаємопов'язані складові навчального функціонування студентів, інтегровані у єдину систему ресурсних, мотиваційних, емоційно-регуляторних та особистісних чинників.

Встановлено, що психологічна втома є одним із проявів виснаження особистісних ресурсів, яке формується під впливом тривалого навчального навантаження та недостатнього відновлення. За умов хронічного ресурсного дефіциту втома може створювати передумови для розвитку академічного вигорання, яке характеризується емоційним виснаженням, відстороненим ставленням до навчання та зниженням відчуття власної академічної ефективності.

Теоретичний аналіз дозволяє розглядати академічне вигорання як один із ключових психологічних механізмів, через який виснаження ресурсів позначається на особливостях навчального функціонування студентів. Його прояви пов'язані зі зниженням навчальної мотивації, послабленням залученості до освітнього процесу та підвищенням імовірності академічної прокрастинації як форми уникнення додаткового психологічного навантаження.

Показано, що академічна прокрастинація має не лише поведінкову, а й емоційно-мотиваційну природу. Відкладання виконання навчальних завдань може виступати способом тимчасового зниження психологічного дискомфорту, пов'язаного з перевтомою, емоційним виснаженням, невпевненістю у власних можливостях або страхом негативної оцінки. Водночас така стратегія не розв'язує наявних труднощів і може сприяти подальшому накопиченню навчального навантаження.

Особливе місце в системі досліджуваних взаємозв'язків посідає перфекціонізм як відносно стійкий особистісний чинник. Встановлено, що його вплив на навчальне функціонування залежить від характеру проявів. Адаптивний перфекціонізм пов'язаний із високими особистими стандартами, більшою навчальною залученістю та орієнтацією на досягнення результату, тоді як дезадаптивний супроводжується надмірною самокритикою, страхом помилки та підвищеним психоемоційним напруженням, що може негативно позначатися на навчальній мотивації та сприяти розвитку прокрастинаційної поведінки.

На основі проведеного теоретичного аналізу було побудовано теоретичну модель дослідження, відповідно до якої психологічна втома розглядається як ресурсний предиктор змін навчального функціонування, академічне вигорання — як потенційний механізм опосередкування взаємозв'язку між психологічною втомою та показниками навчального функціонування, а перфекціонізм — як додатковий особистісний чинник, пов'язаний з особливостями навчальної мотивації та академічної прокрастинації. Запропонована модель стала концептуальною основою емпіричної частини дослідження та визначила логіку подальшої перевірки висунутих припущень.

РОЗДІЛ II

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

Сучасна психологічна наука пропонує широкий спектр підходів до дослідження психологічної втоми, академічного вигорання, навчальної мотивації, академічної прокрастинації та перфекціонізму. Різноманітність психодіагностичних інструментів зумовлена складністю цих феноменів, відсутністю єдиного підходу до їх розуміння та необхідністю врахування різних аспектів їх прояву. Упродовж останніх десятиліть спостерігається тенденція до переходу від спрощених одномірних моделей до багатовимірних підходів, які дозволяють більш детально аналізувати структуру досліджуваних явищ.

У дослідженнях психологічної втоми сформувалися два основні підходи до її вимірювання. Перший передбачає оцінювання втоми як цілісного стану виснаження та ґрунтується на визначенні її загального рівня. До цього напрямку належать *Fatigue Severity Scale*, запропонована L. Krupp та співавторами (1989), а також *Chalder Fatigue Scale*, розроблена T. Chalder та колегами (1993). Другий підхід розглядає втому як багатовимірний феномен, що охоплює фізичні, когнітивні, емоційні та мотиваційні прояви. Його реалізацією стали *Multidimensional Fatigue Inventory*, запропонований E. Smets, B. Garssen, B. Bonke та J. De Haes (1995), а також *Fatigue Assessment Scale*, розроблена H. Michielsen та співавторами (2003). Порівняно з одномірними шкалами багатовимірні методики дозволяють не лише визначити рівень втоми, а й виявити її провідні прояви.

Підходи до вимірювання академічного вигорання також відрізняються за ступенем узагальненості та сферою застосування. Перші методики були орієнтовані на дослідження професійного вигорання, зокрема *Maslach Burnout Inventory*, розроблений C. Maslach і S. Jackson (1981). Подальша адаптація цього підходу до освітнього середовища пов'язана зі студентською версією *Maslach*

Burnout Inventory — Student Survey, запропонованою W. Schaufeli, M. Salanova, V. González-Romá та A. Bakker (2002). Поряд із цим у сучасних дослідженнях використовуються альтернативні інструменти, зокрема Oldenburg Burnout Inventory E. Demerouti та співавторів (2003) і Copenhagen Burnout Inventory T. Kristensen та колег (2005). Якщо MBI-SS акцентує увагу на емоційному виснаженні, цинізмі та зниженні академічної ефективності, то інші методики можуть по-іншому структурувати прояви вигорання, зосереджуючись на виснаженні та дистанціюванні від діяльності.

У сфері дослідження навчальної мотивації спостерігається значне різноманіття психодіагностичних підходів. Частина методик спрямована на оцінювання сили мотивації та загального рівня навчальної залученості, тоді як інші дозволяють аналізувати якісні відмінності між різними типами мотиваційної регуляції. Одним із найпоширеніших інструментів є Academic Motivation Scale, розроблена R. Vallerand та співавторами (1992), яка дає змогу розрізняти внутрішню, зовнішню мотивацію та амотивацію. Інший напрям представлений Motivated Strategies for Learning Questionnaire P. Pintrich та колег (1991), де мотиваційні показники поєднуються з оцінюванням стратегій навчання. Окреме місце посідають методики, пов'язані з аналізом саморегуляції навчальної діяльності, зокрема Self-Regulation Questionnaire R. Ryan і J. Connell (1989).

Академічна прокрастинація досліджується за допомогою як загальних, так і спеціалізованих шкал. Одним із перших інструментів, орієнтованих саме на студентську аудиторію, стала Procrastination Assessment Scale for Students L. Solomon і E. Rothblum (1984), яка дозволяє оцінити поширеність відкладання навчальних завдань та причини такої поведінки. Tuckman Procrastination Scale, запропонована B. Tuckman (1991), більше зосереджена на загальній схильності до відтермінування дій і труднощах саморегуляції. Пізніше P. Steel (2010) запропонував Pure Procrastination Scale та Irrational Procrastination Scale, які спрямовані на вимірювання узагальненої прокрастинаційної поведінки. Порівняно з ранніми методиками, сучасні шкали частіше враховують не лише факт відкладання, а й емоційно-когнітивні механізми, що його супроводжують.

Підходи до вимірювання перфекціонізму пройшли шлях від одновимірного розуміння до багатовимірних моделей. Одними з найбільш відомих інструментів є Multidimensional Perfectionism Scale R. Frost та співавторів (1990) і Multidimensional Perfectionism Scale P. Hewitt і G. Flett (1991). Обидві методики розглядають перфекціонізм як складну систему особистісних проявів, однак акцентують увагу на різних його аспектах: занепокоєнні помилками, особистих стандартах, сумнівах щодо дій, очікуваннях інших людей і соціально зумовлених вимогах. Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний з Almost Perfect Scale–Revised R. Slaney та співавторів (2001), яка дозволяє розмежовувати високі стандарти та переживання невідповідності між очікуваним і фактичним результатом. У сучасних дослідженнях також використовується Big Three Perfectionism Scale, запропонована M. Smith та колегами (2016), що відображає тенденцію до ще більш диференційованого вимірювання адаптивних і дезадаптивних проявів перфекціонізму.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до психодіагностичного дослідження психологічної втоми, академічного вигорання, навчальної мотивації, академічної прокрастинації та перфекціонізму свідчить про поступовий перехід від оцінювання окремих показників до комплексного вивчення структури та механізмів цих феноменів. Використання багатовимірних методик дозволяє отримувати більш повну інформацію про особливості їх прояву та взаємозв'язки, що створює підґрунтя для глибшого розуміння психологічних чинників навчальної діяльності студентської молоді.

2.1. Організація дослідження та характеристика вибірки

Емпіричне дослідження психологічних детермінант академічної прокрастинації та навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти було побудоване на основі кількісного неекспериментального крос-секційного дизайну. Використання кількісного підходу дало можливість об'єктивно оцінити рівень вираженості психологічної втоми, академічного вигорання,

перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації, а також встановити характер статистичних взаємозв'язків між цими феноменами. Дослідження мало порівняльно-кореляційний характер і передбачало міжгрупове зіставлення показників студентів бакалаврського та магістерського рівнів освіти, аналіз взаємозв'язків між досліджуваними змінними та оцінку їхнього внеску у пояснення особливостей навчальної мотивації й академічної прокрастинації.

Дослідження проводилося у кілька послідовних етапів. На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблем психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів, а також сформульовано мету, завдання та завдання дослідження. На другому етапі було здійснено підбір психодіагностичного інструментарію та розроблено авторську соціально-демографічну анкету. Третій етап передбачав організацію та проведення емпіричного дослідження, поширення комплексу психодіагностичних методик серед студентів закладів вищої освіти, збір та первинну перевірку отриманих даних. На завершальному етапі було проведено статистичну обробку отриманих результатів та їх інтерпретацію відповідно до поставлених дослідницьких завдань.

Емпіричне дослідження проводилося в період з листопада 2025 року по травень 2026 року. Такий часовий проміжок дозволив охопити різні етапи навчального процесу, включаючи періоди відносно стабільного навчального навантаження, підготовки до підсумкового контролю та сесійного періоду. Це створило умови для більш об'єктивного вивчення психологічної втоми, академічного вигорання, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів, оскільки зазначені феномени є чутливими до змін інтенсивності освітнього навантаження.

Збір емпіричних даних здійснювався в онлайн-форматі за допомогою платформи Google Forms. Такий спосіб організації дослідження забезпечив можливість залучити студентів різних закладів освіти незалежно від їхнього

місця проживання та навчання. Поширення діагностичного інструментарію відбувалося через студентські академічні спільноти, навчальні чати, професійні психологічні групи та за сприяння викладачів закладів вищої освіти. Перед початком опитування учасники були поінформовані про мету дослідження, добровільний характер участі та гарантії конфіденційності отриманих даних. Всі відповіді збиралися анонімно та використовувалися виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Для забезпечення відповідності вибірки меті дослідження були визначені критерії включення учасників. До дослідження залучалися студенти бакалаврського та магістерського рівнів освіти, які на момент проведення опитування навчалися в закладах вищої освіти України та надали добровільну згоду на участь у дослідженні. Обов'язковою умовою включення до вибірки було повне заповнення запропонованого комплексу психодіагностичних методик і соціально-демографічної анкети. До подальшого статистичного аналізу не включалися анкети з пропущеними відповідями або неповністю завершеним опитуванням. Такий підхід дозволив забезпечити однорідність масиву даних та підвищити достовірність отриманих результатів. Загальна вибірка дослідження склала 78 здобувачів вищої освіти. Відповідно до завдань дослідження респондентів було розподілено на дві рівні за кількістю групи залежно від освітнього рівня. До першої групи увійшли студенти бакалаврату ($N = 39$), до другої — студенти магістратури ($N = 39$). Такий розподіл дозволив здійснити порівняльний аналіз особливостей психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації на різних етапах здобуття вищої освіти.

Групу бакалаврів склали студенти різних спеціальностей, серед яких психологічний, філологічний, педагогічний, агрономічний та приладобудувний факультети. Респонденти навчаються в різних закладах, що дало змогу охопити ширший спектр особливостей навчальної діяльності студентства та зменшити вплив специфіки окремого освітнього середовища на результати дослідження. До групи магістрантів увійшли здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія». Особливістю цієї групи є більш високий

рівень професійної визначеності та залученості до психологічної проблематики, що пов'язано зі специфікою фахової підготовки та завершальним етапом навчання. Така структура вибірки дала можливість простежити відмінності у досліджуваних показниках між студентами, які перебувають на різних етапах професійного становлення.

З метою більш детальної характеристики учасників дослідження було проаналізовано соціально-демографічні та навчально-побутові показники, отримані за допомогою авторської анкети (див. Додаток А). Аналіз охоплював відомості про стать, поєднання навчання з професійною діяльністю, особливості режиму сну, суб'єктивне сприйняття навчального навантаження та інші характеристики, що можуть впливати на перебіг навчальної діяльності студентів.

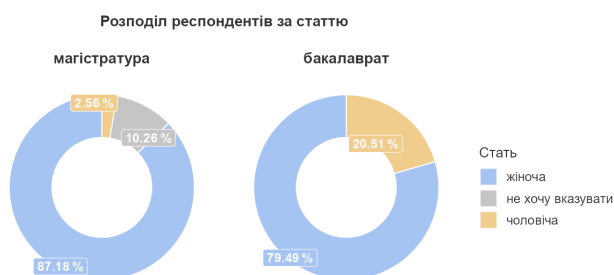


Рис 2.1 Розподіл респондентів за статтю

Як видно з рисунка 2.1, в обох досліджуваних групах переважають респонденти жіночої статі. Серед магістрантів жінки становлять 87,18% вибірки, тоді як серед бакалаврів — 79,49%. Частка чоловіків є відносно невеликою та складає 2,56% серед магістрантів і 20,51% серед бакалаврів.

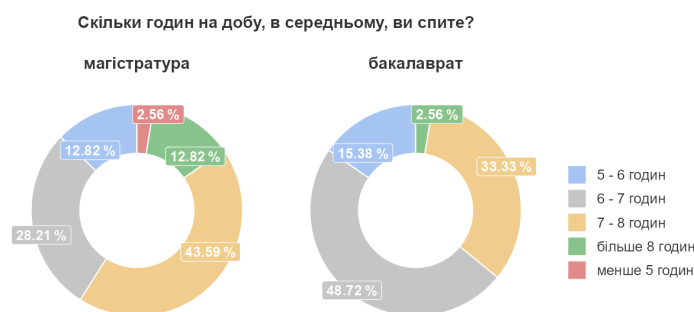


Рис 2.2 Розподіл графіку сну

Щодо режиму сну, найбільша частка магістрантів повідомила про тривалість сну 7–8 годин на добу (43,59%), тоді як серед бакалаврів найпоширенішим виявився сон тривалістю 6–7 годин (48,72%). Водночас у двох групах наявна певна частка студентів, які сплять менше рекомендованої норми, що може виступати додатковим чинником психоемоційного виснаження та зниження навчальної працездатності.

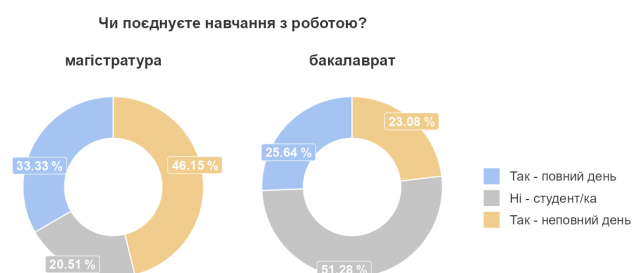


Рис 2.3 Зайнятість респондентів

Аналіз особливостей способу життя респондентів показав, що значна частина учасників поєднує навчання з професійною діяльністю. Серед магістрантів найбільш поширеним виявилось навчання у поєднанні з неповною зайнятістю (46,15%), тоді як серед бакалаврів переважала категорія студентів,

які не працюють (51,28%). Це може бути пов'язано з віковими особливостями груп та різним етапом професійного становлення.

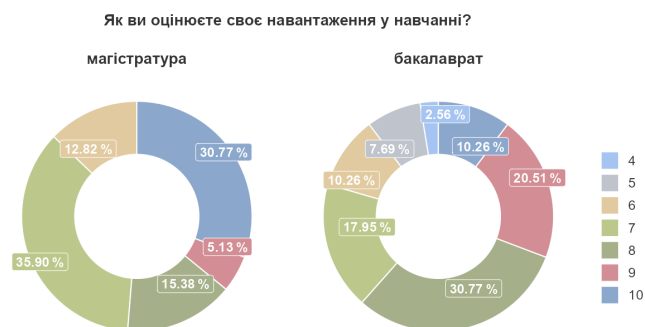


Рис 2.4 Навантаження у навчанні

Оцінка навчального навантаження засвідчила, що більшість респондентів обох груп сприймають його як досить інтенсивне. Серед магістрантів найчастіше зустрічалися оцінки на рівні 7–8 балів, тоді як серед бакалаврів переважали оцінки від 7 до 9 балів, що свідчить про високий рівень суб'єктивно переживаного навчального навантаження.

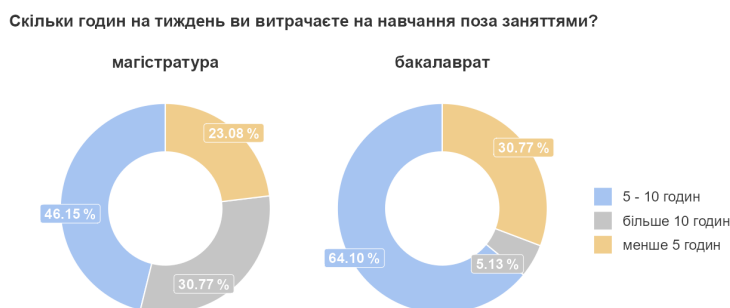


Рис 2.5 Час на навчання поза аудиторією

Рис 2.5 засвідчив скільки часу студенти витрачають на навчання поза аудиторними заняттями, показав, що найбільша частина бакалаврів (64,10%)

приділяє самостійній підготовці від 5 до 10 годин на тиждень. Серед магістрантів цей показник також є найпоширенішим (46,15%), однак майже третина респондентів повідомила про витрати понад 10 годин на тиждень, що може бути пов'язано з виконанням кваліфікаційних робіт та поєднанням навчання з професійною діяльністю.

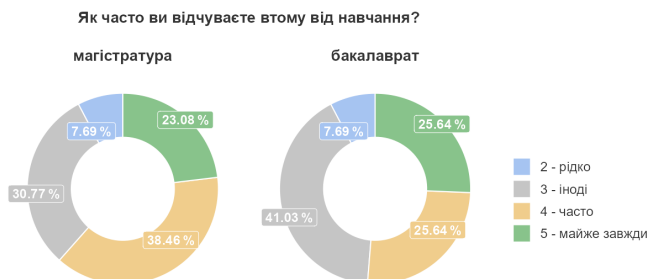


Рис 2.6 Втома від навчання

Отримані відповіді свідчать про поширеність проявів психоемоційного виснаження серед студентів обох груп. Більшість респондентів зазначили, що часто або майже завжди відчувають втому від навчання. Аналогічна тенденція спостерігається щодо труднощів концентрації уваги під час навчальної діяльності, які значна частина учасників дослідження відзначає як регулярну проблему.



Рис 2.7 Ознаки емоційного вигорання

Суб'єктивна оцінка ознак емоційного вигорання також демонструє їхню достатньо високу поширеність у вибірці. Найбільша частина як магістрантів, так і бакалаврів схильється до думки, що певною мірою переживає симптоми емоційного виснаження, пов'язані з навчанням. Отримані результати підтверджують актуальність подальшого дослідження психологічної втоми та академічного вигорання студентської молоді.

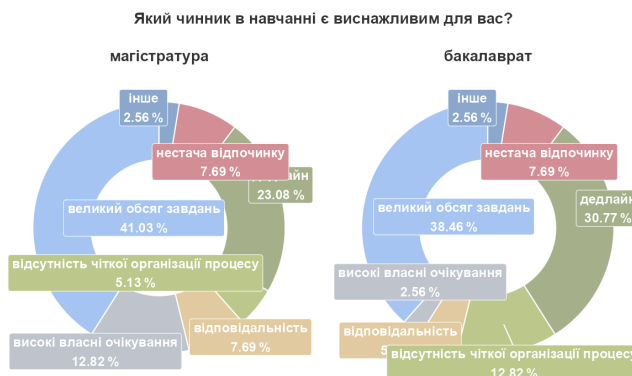


Рис 2.8 Чинник виснаження у навчанні

Серед чинників, які студенти вважають найбільш виснажливими, домінують великий обсяг навчальних завдань та дедлайни. Для магістрантів найбільш значущим фактором виявився великий обсяг завдань (41,03%), тоді як серед бакалаврів приблизно однакову вагу мають великий обсяг завдань (38,46%) та дедлайни (30,77%). Частина респондентів також вказала на високі власні очікування, відповідальність та недостатню організацію навчального процесу як додаткові джерела напруження.

Результати анкетування зображених на Рис 2.9 свідчать про наявність у значної частини студентів перфекціоністичних тенденцій. Більшість респондентів зазначили, що часто або майже завжди прагнуть виконувати завдання максимально якісно навіть у тих випадках, коли це не є обов'язковою вимогою. Подібна тенденція спостерігається як серед магістрантів, так і серед бакалаврів.



Рис 2.9 Перфекціонізм

Крім того, значна частина учасників дослідження повідомила про переживання почуття провини або самокритики у випадках, коли отриманий результат не відповідає власним очікуванням. Такі дані узгоджуються з сучасними уявленнями про поширеність перфекціоністичних установок у студентському середовищі та підтверджують доцільність включення перфекціонізму до структури досліджуваних психологічних чинників Рис 2.10



Рис 2.10 Самокритичність

2.2. Психодіагностичні методики дослідження

Для досягнення мети дослідження та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів. Обраний психодіагностичний інструментарій відповідає предмету дослідження та дозволяє здійснити комплексний аналіз психологічних чинників академічного функціонування здобувачів вищої освіти.

Для оцінки рівня психологічної втоми використовувалася Модифікована шкала впливу втоми (Modified Fatigue Impact Scale, MFIS-21), розроблена на основі опитувальника Fatigue Impact Scale. Методика призначена для дослідження суб'єктивного впливу втоми на різні аспекти повсякденного функціонування особистості. Опитувальник містить 21 твердження, які об'єднані у три субшкали: фізичне функціонування, когнітивне функціонування та психосоціальне функціонування. Респондентам пропонується оцінити, наскільки прояви втоми впливали на їхню діяльність протягом останнього часу. Відповіді оцінюються за п'ятибальною шкалою, де вищі показники свідчать про більш виражений негативний вплив втоми на різні сфери життєдіяльності. Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона дозволяє оцінити не лише загальний рівень психологічної втоми, а й особливості її прояву в когнітивній, фізичній та соціально-психологічній сферах. У контексті даного дослідження шкала використовувалася для визначення ролі психологічної втоми як одного з потенційних чинників академічного вигорання, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти.

Для оцінки рівня психологічної втоми використовувалася Модифікована шкала впливу втоми (Modified Fatigue Impact Scale, MFIS-21), розроблена D. Fisk, A. Ritvo, L. Ross, M. Haase, T. Marrie та W. Schlech. Методика призначена для оцінки функціональних наслідків втоми та дозволяє визначити, яким чином вона впливає на різні аспекти повсякденної діяльності людини. Опитувальник складається з 21 твердження, що оцінюють вплив втоми протягом останніх чотирьох тижнів. Відповіді надаються за п'ятибальною шкалою Лайкерта від 0 («ніколи») до 4 («майже завжди»). Методика містить три субшкали: когнітивну,

фізичну та психосоціальну. Когнітивна субшкала включає 10 пунктів і спрямована на оцінку труднощів концентрації уваги, пам'яті та швидкості мислення. Фізична субшкала складається з 9 пунктів і відображає рівень тілесного виснаження, зниження енергії та фізичної активності. Психосоціальна субшкала містить 2 пункти та дозволяє оцінити вплив втоми на соціальну взаємодію та мотивацію до діяльності. Підрахунок результатів здійснюється шляхом сумування балів за окремими пунктами та субшкалами. Вищі показники свідчать про більш виражений негативний вплив втоми на функціонування особистості. Методика дозволяє оцінити не лише суб'єктивну інтенсивність втоми, а й її функціональні наслідки у когнітивній, фізичній та психосоціальній сферах. Використання шкали MFIS-21 у межах даного дослідження зумовлене необхідністю оцінки психологічної втоми як одного з ключових чинників, що потенційно пов'язаний із розвитком академічного вигорання, особливостями навчальної мотивації та схильністю до академічної прокрастинації у студентів закладів вищої освіти.

Для дослідження академічного вигорання використовувався Опитувальник академічного вигорання (Maslach Burnout Inventory – Student Survey, MBI-SS), розроблений W. Schaufeli, I. Martínez, A. Pinto, M. Salanova та A. Bakker як студентська адаптація класичного опитувальника вигорання К. Маслач. Методика призначена для оцінки проявів вигорання в умовах навчальної діяльності та є одним із найбільш поширених інструментів дослідження академічного вигорання студентів. Опитувальник складається з 15 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою Лайкерта від 0 («ніколи») до 6 («завжди»). Методика містить три субшкали: навчальне виснаження, цинізм та академічна ефективність. Субшкала навчального виснаження включає 5 пунктів і відображає переживання втоми, емоційного виснаження та спустошення, пов'язаних із навчальною діяльністю. Субшкала цинізму складається з 4 пунктів і характеризує формування відстороненого, байдужого або негативного ставлення до навчання, втрату зацікавленості освітнім процесом та психологічне дистанціювання від нього. Субшкала академічної ефективності містить 6 пунктів і спрямована на оцінку суб'єктивного відчуття

власної компетентності, успішності та результативності у навчальній діяльності. Підрахунок результатів здійснюється окремо для кожної субшкали шляхом сумування отриманих балів. Вищі показники за шкалами навчального виснаження та цинізму свідчать про більш виражені прояви академічного вигорання. Водночас шкала академічної ефективності має зворотний зміст: нижчі показники відображають зниження відчуття власної компетентності та вищий ризик академічного вигорання. Використання MBI-SS у межах даного дослідження зумовлене тим, що академічне вигорання розглядається як один із ключових психологічних механізмів, через який психологічна втома може впливати на навчальну мотивацію та академічну прокрастинацію. Методика дозволяє комплексно оцінити основні компоненти академічного вигорання та проаналізувати їхній взаємозв'язок із показниками психологічної втоми, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації.

Для дослідження особливостей перфекціонізму використовувалася Переглянута шкала перфекціонізму (Almost Perfect Scale – Revised, APS-R), розроблена R. Slaney, J. Rice, M. Mobley, J. Trippi та J. Ashby. Методика призначена для вивчення структури перфекціонізму та дозволяє диференціювати його адаптивні та дезадаптивні прояви. Опитувальник складається з 23 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою Лайкерта від 1 («повністю не згоден») до 7 («повністю згоден»). Методика включає три субшкали: високі стандарти, прагнення до порядку та переживання невідповідності власним високим стандартам. В концепції R. Slaney центральне значення для розмежування адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму має показник переживання невідповідності власним високим стандартам, який відображає суб'єктивне сприйняття особистістю розриву між бажаним і досягнутим результатом. Саме цей показник розглядається як основний критерій психологічної адаптивності або дезадаптивності перфекціоністичних установок. Шкала високих стандартів характеризує схильність особистості висувати до себе високі вимоги у навчальній та професійній діяльності, орієнтуватися на підвищені критерії оцінки власних результатів та прагнути до максимально якісного виконання поставлених завдань. Шкала прагнення до

порядку відображає організованість, дисциплінованість, акуратність, зібраність та потребу у впорядкованості діяльності. Шкала переживання невідповідності власним високим стандартам характеризує схильність переживати негативні емоції через неможливість досягти бажаного результату, незадоволеність власними досягненнями та відчуття невідповідності між поставленими цілями й фактичними результатами діяльності. Підрахунок результатів здійснюється окремо за кожною субшкалою шляхом сумування отриманих балів. Вищі показники за шкалами високих стандартів і прагнення до порядку відображають більш виражені адаптивні аспекти перфекціонізму, тоді як високі показники за шкалою переживання невідповідності власним високим стандартам свідчать про вираженість дезадаптивних перфекціоністичних тенденцій, пов'язаних із самокритикою, незадоволеністю власними результатами та схильністю до переживання невдач. Використання APS-R у межах даного дослідження зумовлене необхідністю оцінки перфекціонізму як особистісного чинника, який може впливати на особливості навчальної мотивації, академічної прокрастинації та академічного вигорання студентів. Методика дозволяє дослідити як конструктивні, так і дезадаптивні аспекти перфекціонізму та проаналізувати їхній взаємозв'язок із психологічною втомою й іншими досліджуваними змінними.

Для дослідження особливостей навчальної мотивації використовувалася Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS), розроблена R. Vallerand та співавторами на основі теорії самодетермінації E. Deci та R. Ryan. Методика призначена для оцінки структури академічної мотивації та дозволяє дослідити різні типи мотиваційної регуляції, що відрізняються рівнем автономності та усвідомленості навчальної діяльності. Опитувальник складається з 28 тверджень, об'єднаних у сім підшкал. Відповіді надаються за семибальною шкалою Лайкерта від 1 («зовсім не відповідає мені») до 7 («повністю відповідає мені»). Методика дозволяє оцінити три основні групи мотивів: внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію та амотивацію. Внутрішня мотивація представлена трьома підшкалами: мотивацією до пізнання, мотивацією до досягнення та мотивацією до стимуляції. Ці

компоненти відображають залученість до навчання, зумовлену інтересом до отримання нових знань, прагненням до особистісного розвитку та позитивними емоціями від процесу навчання. Зовнішня мотивація включає зовнішню регуляцію, інтроековану регуляцію та ідентифіковану регуляцію. Вона характеризує навчальну діяльність, яка підтримується зовнішніми вимогами, соціальними очікуваннями, прагненням отримати схвалення або досягти значущих для особистості результатів. Окремою складовою методики є амотивація, яка відображає відсутність усвідомлених мотивів навчальної діяльності, втрату суб'єктивного сенсу навчання та сумніви щодо власної здатності досягти бажаних результатів. Підрахунок результатів здійснюється шляхом сумування балів за відповідними твердженнями кожної підшкали. Високі показники внутрішньої мотивації свідчать про залученість до навчання, що ґрунтується на інтересі та прагненні до саморозвитку. Високі показники зовнішньої мотивації вказують на переважання зовнішніх джерел регуляції навчальної поведінки. Високий рівень амотивації відображає зниження навчальної залученості, відсутність чітких цілей та втрату особистісного сенсу освітньої діяльності. Використання AMS у межах даного дослідження зумовлене необхідністю оцінки особливостей мотиваційної сфери студентів та визначення її взаємозв'язків із психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом та академічною прокрастинацією.

Для оцінки рівня академічної прокрастинації використовувалася Шкала прокрастинації Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS), розроблена В. Tuckman. Методика призначена для вивчення схильності особистості до відкладання виконання завдань та труднощів саморегуляції діяльності. Опитувальник містить 16 тверджень, які відображають типові прояви прокрастинаційної поведінки, зокрема відтермінування початку виконання завдань, труднощі з підтриманням цілеспрямованої діяльності, схильність відкладати прийняття рішень та уникати відповідальності за результати роботи. Відповіді оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта від 1 («повністю не згоден») до 5 («повністю згоден»). В структурі методики представлені як прямі, так і обернені твердження. Для обернених пунктів під час обробки результатів

здійснюється реверсивне перекодування відповідей, що дозволяє зменшити вплив соціально бажаних відповідей та підвищити точність вимірювання. Підрахунок результатів здійснюється шляхом сумування балів за всіма пунктами шкали з урахуванням перекодованих тверджень. Отриманий сумарний показник відображає загальний рівень вираженості академічної прокрастинації. Інтерпретація результатів передбачає виокремлення трьох рівнів схильності до прокрастинації. Показники в межах 55–64 балів свідчать про високий рівень академічної прокрастинації, 48–54 бали відповідають середньому рівню, а результати в діапазоні 35–47 балів вказують на низьку схильність до відкладання навчальних завдань. Використання TPS у межах даного дослідження зумовлене тим, що академічна прокрастинація розглядається як одна з ключових характеристик навчального функціонування студентів. Методика дозволяє оцінити вираженість прокрастинаційної поведінки та проаналізувати її взаємозв'язок із психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом і навчальною мотивацією.

2.3. Методи статистичної обробки та аналізу даних

Для статистичної обробки результатів дослідження використовувалася програма Jamovi. Вибір статистичних методів визначався метою дослідження, характером поставлених завдань та особливостями отриманих даних. Аналіз результатів здійснювався послідовно — від опису основних характеристик досліджуваних змінних до перевірки складніших моделей взаємозв'язків між ними.

На першому етапі статистичного аналізу застосовувалися методи описової статистики. Для кожного показника визначалися середні значення, стандартні відхилення, мінімальні та максимальні значення. Крім того, здійснювалася перевірка характеру розподілу даних за допомогою критерію Шапіро—Уїлка. Отримані показники дозволили оцінити загальні особливості вираженості психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації у досліджуваній вибірці, а

також обрати подальші статистичні процедури відповідно до властивостей даних.

Другий етап аналізу був спрямований на вивчення взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Для цього використовувався кореляційний аналіз. Залежно від результатів перевірки нормальності розподілу застосовувалися коефіцієнт кореляції Пірсона або коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Кореляційний аналіз дозволив встановити напрямок, силу та статистичну значущість зв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією, а також перевірити висунуті дослідницькі припущення щодо характеру їх взаємодії.

На наступному етапі здійснювався аналіз міжгрупових відмінностей між студентами бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Для порівняння показників двох незалежних вибірок використовувався t-критерій Стюдента. У випадках, коли розподіл окремих показників відрізнявся від нормального, застосовувався непараметричний U-критерій Манна–Уїтні. Використовуючи ці методи дало нам змогу визначити, чи існують статистично значущі відмінності у показниках психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації між студентами різних освітніх рівнів.

Для визначення психологічних чинників, пов'язаних із навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією, застосовувався множинний лінійний регресійний аналіз. Як незалежні змінні розглядалися показники психологічної втоми, академічного вигорання та перфекціонізму, тоді як залежними змінними виступали показники навчальної мотивації та академічної прокрастинації. Регресійний аналіз дозволив оцінити відносний внесок кожного з досліджуваних чинників у пояснення варіативності результативних показників та визначити найбільш значущі предиктори навчального функціонування студентів.

З метою більш детального аналізу механізмів взаємозв'язку між досліджуваними змінними було використано медіаційний аналіз. Його впровадження дозволило перевірити припущення про те, що вплив окремих психологічних чинників на навчальну мотивацію та академічну прокрастинацію може здійснюватися не лише безпосередньо, але й опосередковано через академічне вигорання. Медіаційний аналіз надав можливість дослідити структуру таких взаємозв'язків та уточнити психологічні механізми, які лежать в основі навчального функціонування студентів.

Під час статистичного аналізу критичний рівень статистичної значущості було встановлено на рівні $p < 0,05$. Результати, для яких значення p не перевищувало зазначений рівень, вважалися статистично значущими.

Висновки до розділу II

В другому розділі було представлено організацію емпіричного дослідження психологічних детермінант навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти. Обґрунтовано вибір психодіагностичного інструментарію та визначено підходи до статистичної обробки отриманих даних. Дослідження мало кількісний порівняльно-кореляційний характер і було спрямоване на вивчення взаємозв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією. У дослідженні взяли участь 78 студентів закладів вищої освіти, серед яких 39 студентів бакалаврського та 39 студентів магістерського рівнів освіти, що створило можливість для подальшого аналізу міжгрупових відмінностей та особливостей навчального функціонування студентів різних освітніх рівнів.

Для реалізації поставлених завдань було сформовано комплекс психодіагностичних методик, який дозволив охопити всі ключові змінні дослідження. Зокрема, для оцінки психологічної втоми використовувалася Модифікована шкала впливу втоми (MFIS-21), для дослідження академічного вигорання — опитувальник MBI-SS, для вивчення особливостей

перфекціонізму — шкала APS-R, для оцінки навчальної мотивації — Шкала академічної мотивації (AMS), а для вимірювання рівня академічної прокрастинації — Шкала прокрастинації Такмана (TPS). Додатково було застосовано авторську соціально-демографічну анкету, що дозволила отримати інформацію про особливості освітнього контексту та сформувати характеристику досліджуваної вибірки.

Відповідно до структури дослідження було визначено систему статистичного аналізу, яка передбачала використання методів описової статистики, кореляційного аналізу, аналізу міжгрупових відмінностей, множинного та ієрархічного регресійного аналізу, а також аналізу опосередкованих ефектів. Обраний комплекс статистичних процедур забезпечує можливість не лише описати особливості досліджуваних показників, а й виявити характер їхніх взаємозв'язків, встановити провідні психологічні предиктори навчальної мотивації та академічної прокрастинації, перевірити теоретично обґрунтовані припущення щодо можливих механізмів опосередкування та оцінити роль рівня освіти у досліджуваних взаємозв'язках. Таким чином, сформована методологічна та методична база створює належні умови для проведення емпіричного дослідження та подальшого аналізу отриманих результатів.

РОЗДІЛ III

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

В цьому розділі представлені результати емпіричного дослідження психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти. Послідовно розглянуто загальні особливості отриманих показників, характер їх взаємозв'язків, відмінності між бакалаврами та магістрантами, а також роль окремих психологічних чинників у формуванні навчальної мотивації та академічної прокрастинації.

3.1. Описовий аналіз показників психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації

Перед аналізом отриманих результатів доцільно оцінити надійність використаного інструментарію на досліджуваній вибірці.

Табл 3.1.

Показники внутрішньої узгодженості психодіагностичних методик

Методика	Досліджуваний показник	α Кронбаха
Модифікована шкала впливу втоми (MFIS)	Психологічна втома	0,959
Опитувальник академічного вигорання (MBI-SS)	Академічне вигорання	0,862
Шкала майже ідеального перфекціонізму (APS-R)	Перфекціонізм	0,934
Шкала академічної мотивації (AMS)	Навчальна мотивація	0,943
Шкала прокрастинації Б. Такмана (TPS)	Академічна прокрастинація	0,858

Як видно з таблиці 3.1, всі використані методики продемонстрували високий рівень внутрішньої узгодженості. Значення коефіцієнта α Кронбаха варіювали від 0,858 до 0,959, що свідчить про належну надійність психодіагностичного інструментарію. Найвищі показники внутрішньої узгодженості були отримані для шкали психологічної втоми ($\alpha = 0,959$), навчальної мотивації ($\alpha = 0,943$) та перфекціонізму ($\alpha = 0,934$). Отримані результати дозволяють використовувати інтегральні показники відповідних методик у подальшому статистичному аналізі.

Наступним етапом стало вивчення рівня вираженості досліджуваних показників у студентів бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Для цього було розраховано основні описові статистики, представлені в таблиці 3.2.

Табл 3.2.

Таблиця описових статистик за рівнем освіти

Показник	Рівень освіти	N	M	SD	Min	Max
Психологічна втома	Магістратура	39	42,2	15,8	8	77
	Бакалаврат	39	25,4	16,1	0	60
Академічна прокрастинація	Магістратура	39	31,4	9,0	11	47
	Бакалаврат	39	27,5	9,97	7	48
Навчальна мотивація	Магістратура	39	110,5	22,2	69	165
	Бакалаврат	39	108,5	34,7	44	165
Перфекціонізм	Магістратура	39	78,1	19,8	45	129
	Бакалаврат	39	84,5	24,5	37	135
Академічне вигорання	Магістратура	39	36,6	14,8	9	61
	Бакалаврат	39	39,5	12,5	17	71

Аналіз описових статистик дозволяє окреслити загальні особливості досліджуваних показників у студентів бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Найбільш помітною відмінністю між групами є рівень психологічної втоми. Середній показник втоми у магістрантів суттєво перевищує аналогічний показник у студентів бакалаврату (42,2 проти 25,4 бала), що може свідчити про

більший рівень психоемоційного навантаження на цьому етапі навчання. З огляду на те, що магістранти частіше поєднують навчання з професійною діяльністю, виконують науково-дослідну роботу та перебувають на завершальному етапі професійної підготовки, підвищений рівень втоми видається закономірним. Подібна тенденція простежується і щодо академічної прокрастинації. Середній показник прокрастинації у магістрантів є дещо вищим порівняно зі студентами бакалаврату (31,4 проти 27,5 бала). Хоча сама різниця не виглядає настільки вираженою, як у випадку психологічної втоми, вона може вказувати на те, що зростання навчальних і професійних вимог супроводжується певними труднощами саморегуляції та своєчасного виконання завдань. Водночас показники навчальної мотивації в обох групах практично не відрізняються. Середні значення залишаються близькими як у бакалаврів, так і у магістрантів, що дозволяє припустити відносну стабільність мотиваційної залученості незалежно від етапу навчання. Це може свідчити про те, що навіть за умов підвищеного навантаження студенти зберігають інтерес до навчальної діяльності та усвідомлюють її значущість для професійного розвитку. Інша картина спостерігається щодо перфекціонізму та академічного вигорання. За обома показниками дещо вищі середні значення були зафіксовані серед студентів бакалаврату. Одним із можливих пояснень може бути те, що молодші студенти перебувають на етапі активного пристосування до вимог вищої освіти, частіше орієнтуються на високі стандарти навчальних досягнень та гостріше переживають невідповідність власним результатам очікуванням. Водночас отримані відмінності є відносно незначними та потребують подальшої статистичної перевірки.

Загалом описові статистики дозволили охарактеризувати рівень вираженості досліджуваних показників у вибірці та окреслити окремі відмінності між студентами бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Водночас отримані результати відображають лише загальні тенденції та не дають можливості зрозуміти характер взаємодії між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією. Для більшого розуміння психологічних

механізмів навчального функціонування студентів було проведено кореляційний аналіз.

3.2. Аналіз взаємозв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією

Для дослідження характеру взаємозв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, навчальною мотивацією та академічною прокрастинацією було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. З огляду на те, що одним із завдань дослідження було виявлення особливостей навчального функціонування студентів різних освітніх рівнів, аналіз здійснювався окремо для груп бакалаврів і магістрантів (див. Додаток Б). Такий підхід дозволяє не лише встановити наявність статистичних зв'язків між досліджуваними показниками, а й простежити можливі відмінності у структурі цих взаємозв'язків залежно від етапу навчання.

Табл 3.3.

Кореляційна матриця досліджуваних показників у групі бакалаврів

Показники	1	2	3	4	5
1. Психологічна втома	—				
2. Академічна прокрастинація	0,237	—			
3. Навчальна мотивація	-0,179	-0,411**	—		
4. Перфекціонізм	0,318*	-0,050	0,506**	—	
5. Академічне вигорання	0,269	0,369*	-0,554***	0,102	—

Аналіз кореляційної матриці студентів бакалаврського рівня освіти дозволяє припустити, що провідну роль у структурі навчального функціонування цієї групи відіграє навчальна мотивація. Саме вона демонструє найбільшу кількість статистично значущих зв'язків з іншими досліджуваними показниками. Зокрема, виявлено помірний позитивний зв'язок між мотивацією

та перфекціонізмом ($r = 0,506$; $p < 0,01$), що може свідчити про те, що орієнтація на високі стандарти та прагнення до якісного виконання навчальних завдань у частини студентів поєднуються з більшою залученістю до навчального процесу. Навчальна мотивація виявила обернений зв'язок із академічною прокрастинацією ($r = -0,411$; $p < 0,01$) та академічним вигоранням ($r = -0,554$; $p < 0,001$). Отримані результати узгоджуються з сучасними уявленнями про мотивацію як важливий ресурс підтримання навчальної активності. Чим вищою є мотиваційна залученість студентів, тим меншою є схильність до відкладання навчальних завдань та нижчим ризик розвитку проявів академічного вигорання. Окремої уваги заслуговує позитивний зв'язок між академічною прокрастинацією та академічним вигоранням ($r = 0,369$; $p < 0,05$). Це може свідчити про те, що труднощі своєчасного виконання навчальних завдань супроводжуються зростанням емоційного виснаження та негативного ставлення до навчальної діяльності. Водночас показники психологічної втоми в групі бакалаврів не продемонстрували тісних зв'язків із більшістю досліджуваних характеристик. Єдиним статистично значущим результатом став слабкий позитивний зв'язок між втомою та перфекціонізмом ($r = 0,318$; $p < 0,05$), що може вказувати на більшу схильність до переживання втоми серед студентів, які висувають до себе підвищені вимоги.

Табл 3.4.

Кореляційна матриця досліджуваних показників у групі магістрів

Показники	1.	2.	3.	4.	5.
1. Психологічна втома	—				
2. Академічна прокрастинація	0,515***	—			
3. Навчальна мотивація	-0,221	-0,307	—		
4. Перфекціонізм	0,252	0,104	0,442**	—	
5. Академічне вигорання	0,435**	0,585***	-0,128	0,388*	—

Інша структура взаємозв'язків спостерігається у групі магістрантів. На відміну від бакалаврів, центральне місце в системі зв'язків посідає психологічна втома. Виявлено помірний позитивний зв'язок між психологічною втомою та академічною прокрастинацією ($r = 0,515$; $p < 0,001$), а також між психологічною втомою та академічним вигоранням ($r = 0,435$; $p < 0,01$). Отримані результати свідчать, що зі зростанням виснаження у магістрантів підвищується ймовірність труднощів саморегуляції та посилюються прояви академічного вигорання. Найсильніший зв'язок у групі магістрантів було зафіксовано між академічною прокрастинацією та академічним вигоранням ($r = 0,585$; $p < 0,001$). Це дозволяє припустити, що відкладання навчальних завдань і переживання виснаження є взаємопов'язаними проявами труднощів адаптації до високих вимог навчальної діяльності. На відміну від бакалаврів, навчальна мотивація не демонструє значущих зв'язків із показниками втоми та вигорання, хоча зберігає позитивний зв'язок із перфекціонізмом ($r = 0,442$; $p < 0,01$).

Для наочнішого представлення структури взаємозв'язків між досліджуваними показниками було побудовано діаграми кореляційних матриць окремо для груп бакалаврів і магістрантів (див. Додаток В, Додаток Г).

Порівняння двох кореляційних структур дозволяє припустити, що на різних етапах навчання провідними можуть бути різні психологічні механізми. Якщо у студентів бакалаврату навчальне функціонування більшою мірою пов'язане з мотиваційними процесами, то у магістрантів більшого значення набувають ресурсні чинники — психологічна втома та академічне вигорання. Такий результат узгоджується із запропонованою теоретичною моделлю дослідження та вказує на можливе посилення ролі виснаження психологічних ресурсів на старших етапах професійної підготовки.

3.3. Аналіз відмінностей у показниках навчального функціонування між здобувачами бакалаврського та магістерського рівнів освіти

Виявлені відмінності у структурі взаємозв'язків між досліджуваними показниками дозволяють припустити, що студенти бакалаврського та

магістерського рівнів освіти можуть відрізнятися не лише характером взаємодії психологічних чинників, а й рівнем їхньої вираженості. Для перевірки цього припущення було проведено порівняльний аналіз показників психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації у двох досліджуваних групах. Залежно від відповідності даних критеріям нормального розподілу використовувалися t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок та U-критерій Манна–Уїтні.

Табл 3.5.

Статистичні характеристики досліджуваних показників та результати перевірки нормальності їх розподілу у групах бакалаврів і магістрантів

Показник	Рівень освіти	N	M	SD	W Шاپіро– Вілکا	p
Психологічна втома	Магістратура	39	42,2	15,8	0,973	0,463
	Бакалаврат	39	25,4	16,1	0,972	0,441
Академічна прокрастинація	Магістратура	39	31,4	9,0	0,942	0,043
	Бакалаврат	39	27,5	9,97	0,978	0,635
Навчальна мотивація	Магістратура	39	110,5	22,2	0,950	0,084
	Бакалаврат	39	108,5	34,7	0,949	0,076
Перфекціонізм	Магістратура	39	78,1	19,8	0,970	0,375
	Бакалаврат	39	84,5	24,5	0,980	0,690
Академічне вигорання	Магістратура	39	36,6	14,8	0,948	0,069
	Бакалаврат	39	39,5	12,5	0,962	0,206

Попередній аналіз середніх значень свідчить про наявність певних відмінностей між студентами бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Найбільша різниця спостерігається за показником психологічної втоми: серед магістрантів її середній рівень є суттєво вищим порівняно зі студентами бакалаврату (42,2 проти 25,4 бала). Менш виражені відмінності простежуються за показниками академічної прокрастинації, перфекціонізму та академічного

вигорання. Водночас середні значення навчальної мотивації в обох групах є практично однаковими.

Результати перевірки нормальності розподілу за критерієм Шапіро–Вілکا показали, що більшість досліджуваних показників відповідають припущенню про нормальний розподіл. Винятком став показник академічної прокрастинації у групі магістрантів ($p = 0,043$), для якого було додатково застосовано непараметричний U-критерій Манна–Уїтні. Для решти змінних порівняння між групами здійснювалося за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Табл 3.6

Порівняння середніх значень досліджуваних показників у студентів бакалаврату та магістратури

Показник	Рівень освіти	M	SD	t	p(t)	U	p(U)	Cohen's d
Психологічна втома	Магістратура	42,2	15,8	4,654	<0,001	345	<0,001	1,054
	Бакалаврат	25,4	16,1	4,654	<0,001	345	<0,001	1,054
Академічна прокрастинація	Магістратура	31,4	9,0	1,800	0,076	579	0,069	0,408
	Бакалаврат	27,5	9,97	1,800	0,076	579	0,069	0,408
Навчальна мотивація	Магістратура	110,5	22,2	0,299	0,765	702	0,559	0,068
	Бакалаврат	108,5	34,7	0,299	0,765	702	0,559	0,068
Перфекціонізм	Магістратура	78,1	19,8	-1,267	0,209	639	0,226	-0,287
	Бакалаврат	84,5	24,5	-1,267	0,209	639	0,226	-0,287
Академічне вигорання	Магістратура	36,6	14,8	-0,932	0,354	699	0,539	-0,211
	Бакалаврат	39,5	12,5	-0,932	0,354	699	0,539	-0,211

Результати порівняльного аналізу засвідчили, що статистично значущі відмінності між студентами бакалаврського та магістерського рівнів освіти були

виявлені лише за показником психологічної втоми. Магістранти продемонстрували суттєво вищий рівень психологічної втоми порівняно зі студентами бакалаврату ($t = 4,654$; $p < 0,001$). Величина ефекту ($d = 1,054$) відповідає великому ефекту за класифікацією Коена, що свідчить про високу практичну значущість отриманої різниці.

Підвищений рівень психологічної втоми серед магістрантів може бути пов'язаний зі специфікою цього етапу навчання. На відміну від студентів бакалаврату, магістранти частіше поєднують навчання з професійною діяльністю, виконують складніші академічні завдання та перебувають на завершальному етапі професійної підготовки. Додатковим джерелом навантаження виступає виконання самостійної науково-дослідної роботи, що потребує тривалої концентрації уваги, високого рівня самостійності та значних часових ресурсів. У сукупності це може сприяти накопиченню психологічної втоми та зменшенню можливостей для повноцінного відновлення ресурсів.

Щодо академічної прокрастинації статистично значущих відмінностей між групами виявлено не було ($t = 1,800$; $p = 0,076$). Водночас спостерігається тенденція до вищих показників прокрастинації серед магістрантів. Хоча виявлені розбіжності не досягають рівня статистичної значущості, їх напрям узгоджується з результатами кореляційного аналізу, який засвідчив більш тісні зв'язки прокрастинації з психологічною втомою та академічним вигоранням саме у групі магістрантів.

За показниками навчальної мотивації, перфекціонізму та академічного вигорання статистично значущих міжгрупових відмінностей не виявлено ($p > 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що студенти обох освітніх рівнів загалом характеризуються подібним рівнем мотиваційної залученості до навчання, схожою вираженістю перфекціоністичних установок та академічного вигорання. Водночас результати попереднього кореляційного аналізу показали, що навіть за відсутності суттєвих відмінностей у середніх значеннях структура взаємозв'язків між досліджуваними показниками в бакалаврів і магістрантів є різною.

Таким чином, отримані результати дозволяють припустити, що відмінності між студентами бакалаврського та магістерського рівнів освіти проявляються насамперед у рівні психологічної втоми, тоді як інші досліджувані характеристики залишаються відносно стабільними. Разом із тим виявлені раніше особливості кореляційних зв'язків свідчать, що зі збільшенням тривалості навчання змінюється не стільки вираженість окремих психологічних показників, скільки характер їхньої взаємодії у структурі навчального функціонування.

3.4. Аналіз психологічних предикторів навчальної мотивації та академічної прокрастинації та перевірка медіаційної моделі

Для поглибленого аналізу ролі досліджуваних психологічних чинників у структурі навчального функціонування студентів було проведено лінійний регресійний аналіз. Його використання дозволяє оцінити внесок окремих змінних у пояснення академічної прокрастинації, навчальної мотивації та академічного вигорання, а також перевірити можливі механізми взаємодії між ними. Для наочнішого представлення виявлених закономірностей було побудовано діаграми розсіювання, які відображають характер зв'язків між досліджуваними показниками.

Для перевірки припущення щодо ролі психологічної втоми як предиктора академічної прокрастинації спочатку було проаналізовано графічне представлення цього взаємозв'язку.

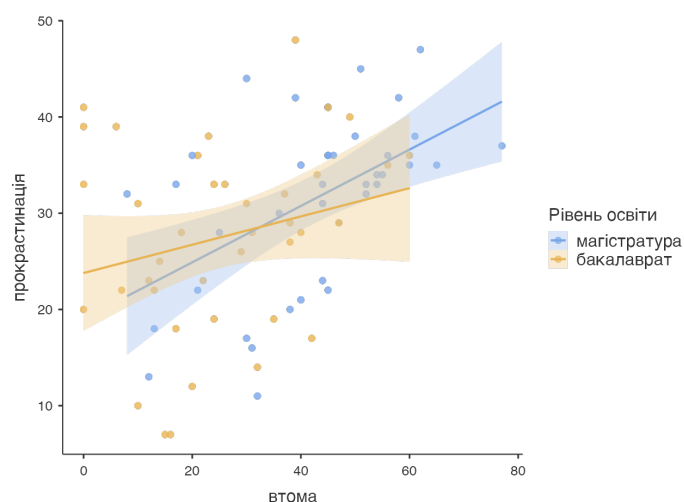


Рис 3.1 Діаграма розсіювання взаємозв'язку між психологічною втомою та академічною прокрастиною

Як видно з Рис 3.1, зі зростанням рівня психологічної втоми спостерігається тенденція до підвищення показників академічної прокрастиною. Водночас візуальний аналіз не дозволяє оцінити статистичну значущість цього зв'язку, тому наступним кроком було проведено лінійний регресійний аналіз. Результати лінійного регресійного аналізу впливу психологічної втоми на академічну прокрастиною вказані в таблицях нижче:

Табл 3.7.

Результати лінійного регресійного аналізу впливу психологічної втоми на академічну прокрастиною

Модель	R	R ²	ΔR^2	F	p
Модель 1	0,413	0,170	—	—	<0,001
Модель 2	0,430	0,185	0,014	1,30	0,257

Табл 3.8.

Коефіцієнти регресійних моделей прогнозування академічної прокрастинації

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Психологічна втома	0,219	0,064	3,419	0,001	0,408
Рівень освіти	-0,196	2,283	-0,086	0,932	-0,020
Модель 2					
Психологічна втома	0,293	0,091	3,217	0,002	0,546
Рівень освіти	4,748	4,893	0,970	0,335	-0,018
Психологічна втома × рівень освіти	-0,146	0,128	-1,142	0,257	-0,272

Результати регресійного аналізу підтвердили статистично значущий вплив психологічної втоми на академічну прокрастинацію. Перша модель пояснює 17,0 % варіативності показників академічної прокрастинації ($R^2 = 0,170$), а психологічна втома виступає її значущим предиктором ($\beta = 0,408$; $p = 0,001$). Отримані результати свідчать, що зі зростанням рівня психологічної втоми підвищується схильність студентів до відкладання навчальних завдань. Для перевірки можливого модераційного впливу рівня освіти до другої моделі було включено інтеракційний член «психологічна втома × рівень освіти». Однак його внесок виявився статистично незначущим ($p = 0,257$), а приріст пояснюваної дисперсії становив лише 1,4 %. Це дозволяє зробити висновок, що зв'язок між психологічною втомою та академічною прокрастинацією є подібним для студентів бакалаврського та магістерського рівнів освіти.

результати узгоджуються з даними кореляційного аналізу та підтверджують припущення про важливу роль виснаження психологічних ресурсів у формуванні труднощів саморегуляції навчальної діяльності.

Оскільки психологічна втома розглядається в межах теоретичної моделі дослідження як один із чинників, пов'язаних не лише з академічною прокрастинацією, а й з проявами академічного вигорання, наступним кроком було перевірено її предикторну роль щодо показників академічного вигорання. Для попередньої оцінки характеру цього зв'язку було побудовано діаграму розсіювання.

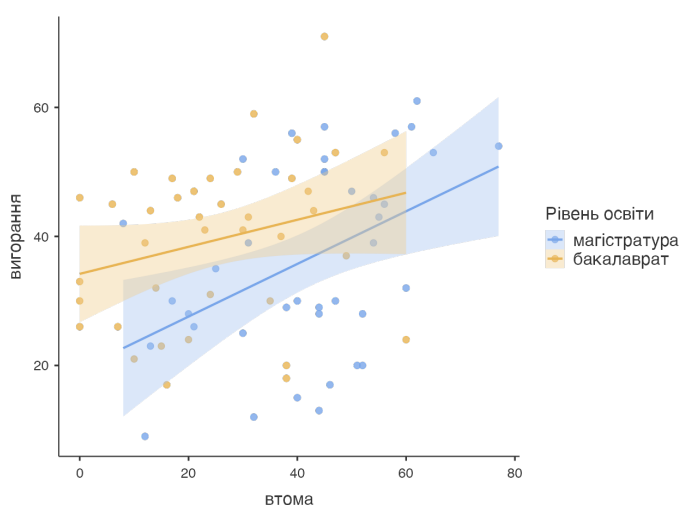


Рис. 3.2. Діаграма розсіювання взаємозв'язку між психологічною втомою та академічним вигоранням

Як видно з рисунка 3.4, зі зростанням рівня психологічної втоми спостерігається тенденція до підвищення показників академічного вигорання. Для перевірки статистичної значущості цього зв'язку та оцінки внеску психологічної втоми у пояснення академічного вигорання було проведено лінійний регресійний аналіз.

Показники відповідності регресійних моделей прогнозування академічного вигорання за показниками психологічної втоми та рівня освіти

Модель	R	R ²
1	0,370	0,137
2	0,388	0,150

Табл 3.10

Результати регресійного аналізу впливу психологічної втоми на академічне вигорання

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	23,662	4,430	5,34	<0,001	–
Психологічна втома	0,307	0,093	3,31	0,001	0,402
Бакалаврат – магістратура	8,058	3,314	2,43	0,017	0,587
Модель 2					
Константа	19,411	5,950	3,26	0,002	–
Психологічна втома	0,408	0,132	3,08	0,003	0,534
Бакалаврат – магістратура	14,787	7,112	2,08	0,041	0,589
Психологічна втома × Рівень освіти	-0,199	0,186	-1,07	0,289	-0,260

Отже, психологічна втома є самостійним значущим предиктором академічного вигорання для всієї вибірки студентів ($\beta = 0,402$; $p = 0,001$). Оскільки ефект взаємодії «Психологічна втома × Рівень освіти» виявився

статистично незначущим ($p = 0,289$), можна стверджувати, що зростання психологічної втоми супроводжується підвищенням рівня академічного вигорання як у бакалаврів, так і у магістрантів. Отже, накопичення втоми виступає універсальним чинником погіршення психоемоційного стану студентів незалежно від освітнього рівня. Водночас рівень освіти виявився самостійним значущим предиктором академічного вигорання ($\beta = 0,587$; $p = 0,017$). Значення регресійного коефіцієнта свідчить про наявність міжгрупових відмінностей: за однакового рівня психологічної втоми бакалаври демонструють вищі показники академічного вигорання порівняно з магістрантами. Отримані результати узгоджуються з даними описової статистики та кореляційного аналізу. Попри те, що магістранти характеризуються значно вищим рівнем психологічної втоми, підсумкові показники академічного вигорання в обох групах залишаються близькими. Це може свідчити про відмінності у механізмах формування вигорання на різних етапах навчання. Для бакалаврів ознаки вигорання проявляються вже за відносно нижчого рівня втоми, тоді як у магістрантів вони більшою мірою пов'язані з поступовим накопиченням психологічного виснаження. Таким чином, хоча психологічна втома підвищує ризик академічного вигорання в обох групах, вихідні умови формування цього стану у бакалаврів і магістрантів залишаються різними.

Наступним етапом аналізу стало дослідження зв'язку між психологічною втомою та навчальною мотивацією. На відміну від академічної прокрастинації та вигорання, мотиваційна сфера може бути менш чутливою до прямого впливу поточного виснаження, оскільки пов'язана не лише з актуальним рівнем ресурсів, а й із цінністю навчання, професійними намірами та суб'єктивним смислом освітньої діяльності. З огляду на це було перевірено, чи виступає психологічна втома самостійним предиктором навчальної мотивації та чи змінюється характер цього зв'язку залежно від рівня освіти студентів.

Табл 3.11

Показники відповідності регресійних моделей прогнозування навчальної мотивації за показниками психологічної втоми та рівня освіти

Модель	R	R ²
1	0,194	0,038
2	0,195	0,038

Табл 3.12.

Порівняння регресійних моделей впливу психологічної втоми на навчальну мотивацію

Порівняння моделей	ΔR^2	F	df1	df2	p
1–2	0,000	0,034	1	74	0,854

Табл 3.13.

Результати регресійного аналізу впливу психологічної втоми на навчальну мотивацію

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	125,219	9,869	12,69	<0,001	–
Психологічна втома	-0,349	0,207	-1,69	0,096	-0,217
Бакалаврат – магістратура	-7,844	7,384	-1,06	0,292	-0,271
Модель 2					
Константа	123,565 7	13,354	9,253	<.001	-
Психологічна втома	-0,3103	0,297	-1,044	0,300	-0,1924

Бакалаврат – магістратура	-5.2275	15,962	-0,327	0,744	-0,2707
Психологічна втома × Рівень освіти	-0,0772	0,417	-0,185	0,854	-0,0479

Отже, отримана модель пояснює лише 3,77% дисперсії навчальної мотивації ($R^2 = 0,038$) та не досягає рівня статистичної значущості. Психологічна втома не виявила значущого впливу на навчальну мотивацію ($\beta = -0,217$; $t = -1,69$; $p = 0,096$). Прямий ефект рівня освіти також виявився статистично незначущим ($\beta = -0,271$; $t = -1,06$; $p = 0,292$). Включення до моделі ефекту взаємодії «Психологічна втома × Рівень освіти» практично не змінило її пояснювальної здатності. Приріст поясненої дисперсії виявився мінімальним ($\Delta R^2 = 0,0004$; $F(1,74) = 0,034$; $p = 0,854$), а сам ефект взаємодії залишився статистично незначущим. Таким чином, отримані результати не підтверджують припущення про те, що психологічна втома виступає самостійним предиктором навчальної мотивації або що цей зв'язок залежить від рівня освіти студентів. Результати регресійного аналізу свідчать про відсутність прямого впливу психологічної втоми на мотиваційну сферу студентів. Отримані дані дають підстави вважати, що навіть за умов підвищеного рівня психологічної втоми навчальна мотивація залишається відносно стабільною як у бакалаврів, так і у магістрантів. Це може свідчити про те, що мотиваційна сфера визначається ширшим колом чинників, ніж поточний рівень психоемоційного виснаження, та значною мірою спирається на особистісну значущість навчання, професійні цілі й сформовані академічні цінності.

Наступним етапом аналізу стало дослідження впливу академічного вигорання на академічну прокрастинацію. Теоретично ці конструкти пов'язані через механізми виснаження саморегуляції: зі зростанням емоційного виснаження, відчуття неефективності та відстороненості від навчання студентам стає складніше підтримувати продуктивну навчальну поведінку, що

може проявлятися у відкладанні виконання навчальних завдань. В кореляційних матрицях було зафіксовано відмінності у силі зв'язку між академічним вигоранням та академічною прокрастинацією у досліджуваних групах. У магістрантів цей зв'язок виявився більш вираженим ($r = 0,585$; $p < 0,001$), ніж у бакалаврів ($r = 0,369$; $p = 0,021$). Для перевірки того чи відображає ця різниця реальні міжгрупові особливості, було проведено регресійний аналіз із включенням ефекту взаємодії між академічним вигоранням та рівнем освіти. Попередньо проаналізовано діаграму розсіювання, яка дозволяє оцінити особливості розташування спостережень та характер лінійних трендів у кожній групі. Це дає змогу перевірити, чи дійсно академічне вигорання сильніше пов'язане зі схильністю до академічної прокрастинації у магістрантів порівняно зі студентами бакалаврату.

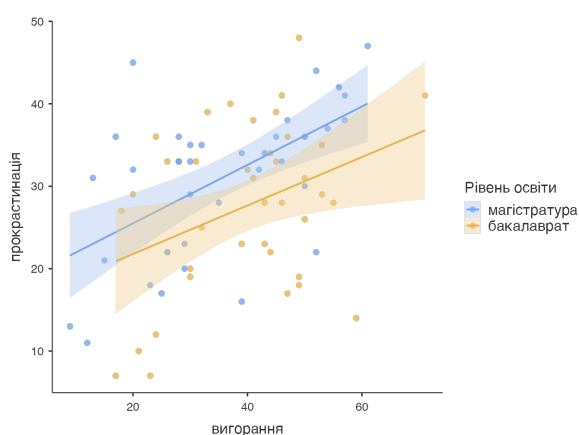


Рис. 3.3 Діаграма розсіювання вигорання-прокрастинація

Побудована регресійна модель.

Табл 3.14.

Показники відповідності регресійних моделей прогнозування академічної прокрастинації за показниками академічного вигорання та рівня освіти

Модель	R	R ²
1	0,508	0,258
2	0,510	0,260

**Порівняння регресійних моделей аналізу впливу академічного вигорання
на академічну прокрастинацію**

Порівняння моделей	ΔR^2	F	df1	df2	p
1–2	0,002	0,178	1	74	0,674

Табл 3.16.

**Результати регресійного аналізу впливу академічного вигорання на
академічну прокрастинацію**

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	19,326	2,903	6,66	<0,001	–
Академічне вигорання	0,329	0,070	4,69	<0,001	0,469
Бакалаврат – магістратура	-4,826	1,915	-2,52	0,014	-0,501
Модель 2					
Константа	18,404	3,646	5,049	<0,001	–
Академічне вигорання	0,355	0,092	3,835	<0,001	0,505
Бакалаврат – магістратура	-2,508	5,817	-0,431	0,668	-0,499
Академічне вигорання × Рівень освіти	-0,061	0,143	-0,422	0,674	-0,086

Отже, академічне вигорання є потужним позитивним предиктором академічної прокрастинації ($\beta = 0,469$; $p < 0,001$), а побудована модель пояснює 25,8% дисперсії досліджуваного показника. Рівень освіти також робить самостійний значущий внесок у прогнозування прокрастинації ($\beta = -0,501$; $p = 0,014$). За однакового рівня академічного вигорання студенти магістратури демонструють нижчий рівень академічної прокрастинації порівняно зі студентами бакалаврату, що узгоджується з результатами описового та

порівняльного аналізу. Водночас ефект модерації рівня освіти виявився статистично незначущим ($\Delta R^2 = 0,00178$; $p = 0,674$). Це свідчить про те, що рівень освіти не змінює силу або напрямок зв'язку між академічним вигоранням та академічною прокрастинацією. Таким чином, академічне вигорання виступає універсальним чинником академічної прокрастинації незалежно від освітнього рівня студентів. Зростання проявів емоційного виснаження, відчуття неефективності та відстороненості від навчальної діяльності супроводжується посиленням схильності до відкладання навчальних завдань як у бакалаврів, так і у магістрантів. Попри відмінності у вихідному рівні прокрастинації, психологічний механізм зв'язку між вигоранням і прокрастинацією в обох групах залишається однаковим.

Далі ми дослідили зв'язок між академічним вигоранням та навчальною мотивацією. Теоретично ці конструкти мають бути тісно пов'язаними, оскільки зростання емоційного виснаження, відчуття неефективності та втрати інтересу до навчання може супроводжуватися послабленням внутрішньої залученості до освітньої діяльності та зниженням готовності інвестувати зусилля у досягнення навчальних цілей. На відміну від попередніх моделей, кореляційний аналіз виявив суттєві відмінності між досліджуваними групами. У бакалаврів зв'язок між академічним вигоранням та навчальною мотивацією виявився сильним і статистично значущим ($r = -0,554$; $p < 0,001$), тоді як у магістрантів він практично відсутній ($r = -0,128$; $p = 0,439$). Така розбіжність дає підстави припустити, що рівень освіти може виступати модератором досліджуваного зв'язку. Для перевірки цього припущення було проведено ієрархічний регресійний аналіз із включенням ефекту взаємодії між академічним вигоранням та рівнем освіти. Додатково було проаналізовано діаграму розсіювання, яка дозволяє оцінити особливості розташування спостережень та характер лінійних трендів у кожній групі.

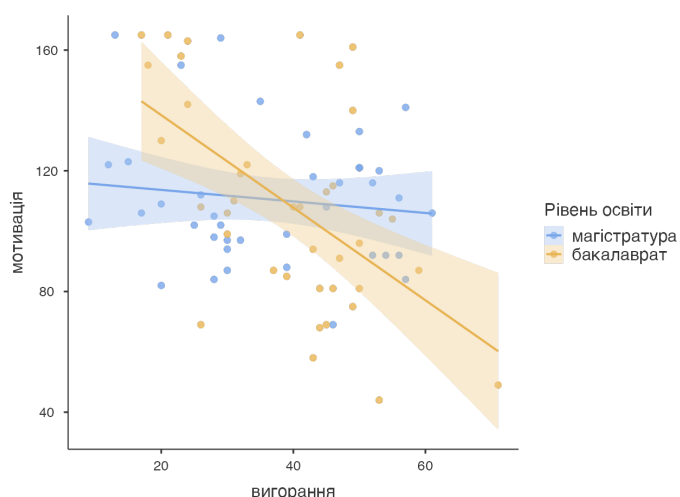


Рис 3.4 Діаграма розсіювання вигорання-мотивація

Табл 3.17.

Показники відповідності регресійних моделей прогнозування навчальної мотивації за показниками академічного вигорання та рівня освіти

Модель	R	R ²
1	0,355	0,126
2	0,473	0,223

Табл 3.18.

Порівняння регресійних моделей аналізу впливу академічного вигорання на навчальну мотивацію

Порівняння моделей	ΔR^2	F	df1	df2	p
1–2	0,097	9,28	1	74	0,003

Табл 3.19.

Результати ієрархічного регресійного аналізу впливу академічного вигорання на навчальну мотивацію

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					

Константа	137,944	9,465	14,575	<0,001	—
Академічне вигорання	-0,750	0,229	-3,274	0,002	-0,355
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	0,198	6,243	0,032	0,975	0,007
Модель 2					
Константа	117,478	11,217	10,473	<0,001	—
Академічне вигорання	-0,191	0,284	-0,671	0,504	-0,091
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	51,647	17,899	2,886	0,005	0,018
Академічне вигорання × Рівень освіти	-1,343	0,441	-3,046	0,003	-0,637

Аналіз результатів свідчить про наявність статистично значущого модераційного ефекту рівня освіти у взаємозв'язку між академічним вигоранням та навчальною мотивацією. Додавання до моделі ефекту взаємодії суттєво покращило її пояснювальну здатність ($\Delta R^2 = 0,097$; $F(1,74) = 9,28$; $p = 0,003$), збільшивши частку поясненої дисперсії мотивації з 12,6% до 22,3%. Коефіцієнт взаємодії «академічне вигорання × рівень освіти» також виявився статистично значущим ($\beta = -0,637$; $t = -3,046$; $p = 0,003$), що підтверджує відмінності у характері досліджуваного зв'язку між бакалаврами та магістрантами. Після врахування ефекту взаємодії прямий вплив академічного вигорання для референтної групи магістрантів втрачає статистичну значущість ($\beta = -0,091$; $p = 0,504$), що узгоджується з результатами кореляційного аналізу, де зв'язок між цими показниками також не досяг рівня статистичної значущості. Водночас у групі бакалаврів спостерігається інша закономірність. Негативний ефект взаємодії свідчить про те, що зі зростанням академічного вигорання їхня навчальна мотивація знижується значно інтенсивніше. Отже, для студентів бакалаврату мотиваційна сфера виявляється більш чутливою до проявів емоційного виснаження, втрати інтересу до навчання та переживання власної неефективності.

Таким чином, рівень освіти виступає важливою умовою, яка змінює характер взаємозв'язку між академічним вигоранням та навчальною мотивацією. Якщо у студентів бакалаврату зростання вигорання супроводжується помітним послабленням навчальної мотивації, то у магістрантів цей негативний вплив практично не простежується.

Наступним етапом аналізу стало дослідження зв'язку між перфекціонізмом та академічною прокрастинацією. На відміну від попередніх моделей, у цьому випадку аналіз проводився не для загального показника перфекціонізму, а окремо для його адаптивного та дезадаптивного компонентів. Такий підхід зумовлений особливостями методики APS-R (Slaney), яка була розроблена саме для розмежування різних форм перфекціонізму, що мають відмінні психологічні наслідки. Об'єднання адаптивного та дезадаптивного компонентів у єдиний інтегральний показник може призводити до спотворення результатів, оскільки їхній вплив на навчальне функціонування нерідко має протилежний напрямок. Якщо адаптивний перфекціонізм зазвичай пов'язаний із високими особистими стандартами, організованістю та орієнтацією на досягнення, то дезадаптивний супроводжується надмірною самокритикою, страхом помилок і переживанням невідповідності власним вимогам. Тому подальший аналіз здійснювався окремо для кожної з підшкал.

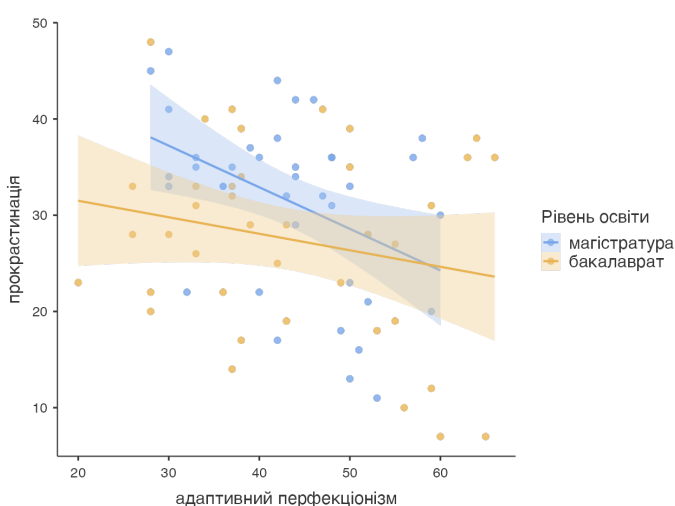


Рис 3.5 Діаграма розсіювання адаптавний перфекціонізм-прокрастинація

Діаграма демонструє, як рівномірне зростання особистих стандартів супроводжується пропорційним зниженням схильності до відкладання завдань, та перевірити відсутність аномальних відхилень у крайніх точках розподілу.

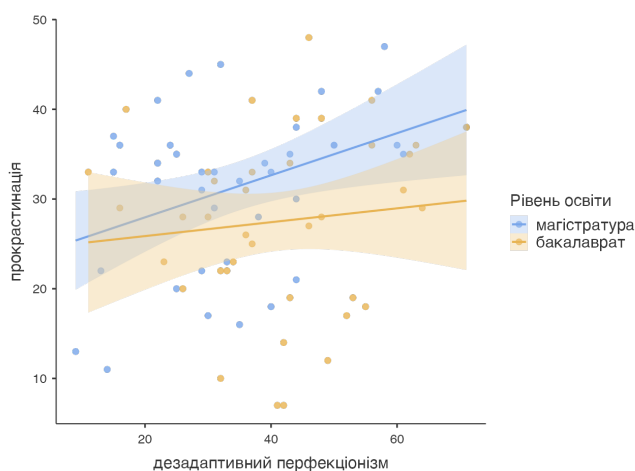


Рис 3.6 Діаграма розсіювання дезадаптивний перфекціонізм-прокрастинація

Ілюстрація механізму захисного уникання - залежність, за якої хронічний страх невідповідності та помилок провокує зростання прокрастинації, підтверджуючи стабільність цього деструктивного патерну на всьому діапазоні вибірки.

Табл 3.20

Показники відповідності регресійної моделі прогнозування академічної прокрастинації за показниками адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму

Модель	R	R ²
Модель 1	0,582	0,338

Табл 3.21

Результати регресійного аналізу впливу адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму на академічну прокрастинацію

Предиктор	B	SE	t	p	β
-----------	---	----	---	---	---

Константа	41,097	3,892	10,560	<0,001	—
Адаптивний перфекціонізм	-0,514	0,099	-5,180	<0,001	-0,577
Дезадаптивний перфекціонізм	0,365	0,075	4,890	<0,001	0,560
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	-6,429	1,881	-3,420	0,001	-0,667

Отже, регресійна модель виявилася статистично значущою та пояснює 33,8% дисперсії показників академічної прокрастинації ($R^2 = 0,338$). Отримані результати свідчать, що рівень освіти, а також адаптивний і дезадаптивний компоненти перфекціонізму виступають самостійними предикторами прокрастинаційної поведінки. Адаптивний перфекціонізм демонструє значущий негативний зв'язок із прокрастинацією ($\beta = -0,577$; $t = -5,18$; $p < 0,001$). Це означає, що високі особисті стандарти, орієнтація на якісне виконання завдань та прагнення до досягнення результату пов'язані зі зменшенням схильності до відкладання навчальної діяльності. Отже, адаптивний перфекціонізм можна розглядати як психологічний ресурс, який сприяє більшій організованості та своєчасному виконанню навчальних завдань. Одночасно дезадаптивний перфекціонізм виявив статистично значущий позитивний зв'язок із прокрастинацією ($\beta = 0,560$; $t = 4,89$; $p < 0,001$). Отриманий результат свідчить, що надмірна самокритика, страх помилок і переживання невідповідності власним вимогам можуть посилювати тенденцію до уникання навчальної діяльності. За таких умов відкладання завдань виступає своєрідною захисною стратегією, що дозволяє тимчасово знизити емоційне напруження, пов'язане з ризиком не досягти бажаного результату. Крім того, рівень освіти також робить самостійний внесок у прогнозування академічної прокрастинації ($\beta = -0,667$; $t = -3,42$; $p = 0,001$). За однакових показників адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму студенти магістратури, які виступали референтною групою в аналізі, демонструють нижчий базовий рівень прокрастинації порівняно зі студентами бакалаврату. Це свідчить про те, що особливості освітнього рівня

впливають на навчальну поведінку незалежно від індивідуальних проявів перфекціонізму.

Наступним етапом аналізу стало дослідження зв'язку між адаптивним і дезадаптивним перфекціонізмом та навчальною мотивацією. Для візуальної оцінки характеру взаємозв'язків було побудовано діаграми розсіювання, а для перевірки предиктивної ролі окремих компонентів перфекціонізму проведено лінійний регресійний аналіз.

З огляду на високу силу виявленого зв'язку між адаптивним перфекціонізмом та навчальною мотивацією ($\beta = 0,776$), додатково було проаналізовано діаграму розсіювання. Це дозволяє перевірити, чи не зумовлений отриманий ефект нерівномірним розподілом спостережень або впливом поодиноких екстремальних значень. Аналіз розподілу даних також дає можливість оцінити характер лінійної залежності між змінними та візуально підтвердити, що адаптивний перфекціонізм виступає одним із найвагоміших предикторів навчальної мотивації у досліджуваній вибірці студентів.

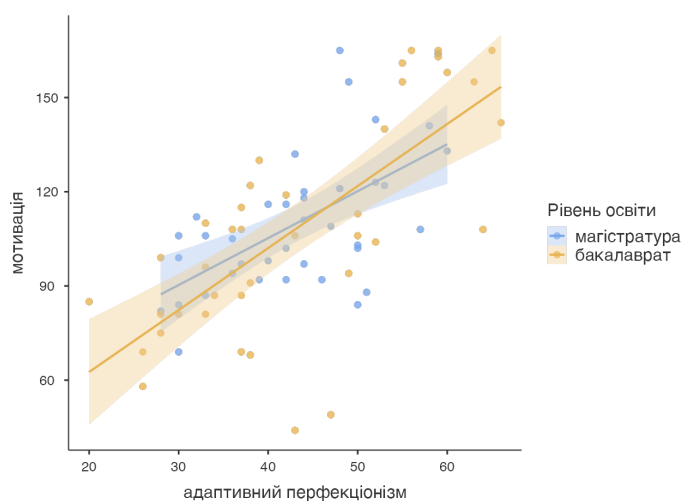


Рис 3.7 Діаграма розсіювання адаптивний перфекціонізм-мотивація

Оскільки вплив дезадаптивного перфекціонізму на навчальну мотивацію виявився близьким до межі статистичної значущості ($p = 0,068$), додатково було проаналізовано діаграму розсіювання. Її аналіз дозволяє оцінити характер розподілу спостережень та з'ясувати, чи має виявлена тенденція до зниження мотивації лінійний характер. Крім того, діаграма дає можливість перевірити припущення про те, що негативний вплив страху помилок, надмірної

самокритики та переживання невідповідності власним вимогам може посилюватися переважно за високих значень дезадаптивного перфекціонізму.

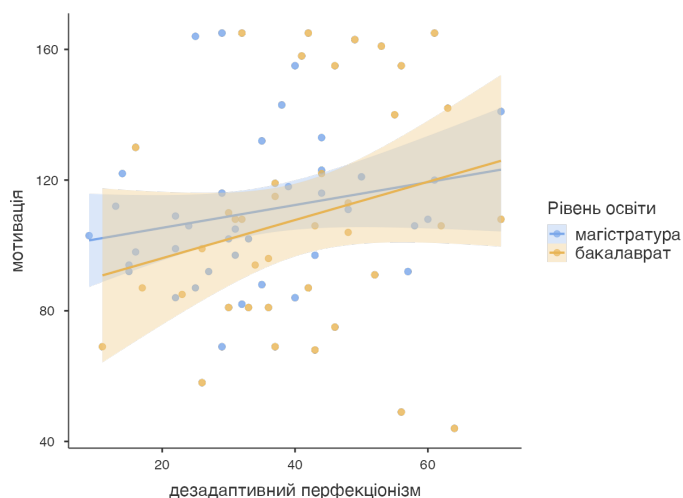


Рис 3.8 Діаграма розсіювання дезадаптивний перфекціонізм-мотивація

Табл 3.22.

Показники відповідності регресійної моделі прогнозування навчальної мотивації за показниками адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму

Модель	R	R ²
Модель 1	0,698	0,487

Табл 3.23.

Результати регресійного аналізу впливу адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму на навчальну мотивацію

Предиктор	B	SE	t	p	β
Константа	32,914	10,296	3,197	0,002	—
Адаптивний перфекціонізм	2,074	0,262	7,902	<0,001	0,776
Дезадаптивний перфекціонізм	-0,366	0,198	-1,851	0,068	-0,187
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	0,986	4,976	0,198	0,843	0,034

Отже, регресійна модель є статистично значущою та пояснює 48,7% дисперсії показників навчальної мотивації ($R^2 = 0,487$). Отримані результати свідчать, що провідна роль у прогнозуванні мотиваційної сфери належить адаптивним характеристикам перфекціонізму. Адаптивний перфекціонізм виступає найпотужнішим позитивним предиктором навчальної мотивації ($\beta = 0,776$; $t = 7,902$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що високі особисті стандарти, орієнтація на досягнення та прагнення до якісного виконання діяльності пов'язані з вищим рівнем залученості студентів у навчальний процес. Отже, адаптивний перфекціонізм можна розглядати як важливий особистісний ресурс, який підтримує інтерес до навчання та готовність інвестувати зусилля у досягнення освітніх цілей. Внесок дезадаптивного перфекціонізму в модель опинився на межі статистичної значущості ($\beta = -0,187$; $t = -1,851$; $p = 0,068$). Отримані результати вказують на тенденцію до зниження мотивації зі зростанням страху помилок, надмірної самокритики та переживання власної невідповідності високим вимогам. Водночас у межах цієї моделі самостійний вплив зазначених чинників не досягає рівня статистичної надійності. Рівень освіти також не виявився значущим предиктором навчальної мотивації ($\beta = 0,034$; $t = 0,198$; $p = 0,843$). Це свідчить про те, що за умови контролю показників адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму належність до бакалаврату чи магістратури сама по собі не пов'язана з відмінностями у рівні навчальної мотивації. Таким чином, у межах досліджуваної моделі вирішальне значення мають не особливості освітнього рівня, а індивідуальні характеристики перфекціонізму.

На відміну від попередніх моделей, де перфекціонізм демонстрував виражені зв'язки з мотивацією та прокрастинацією, його взаємозв'язок із психологічною втомою виявився значно слабшим. Кореляційний аналіз засвідчив наявність позитивної тенденції в обох досліджуваних групах, проте статистичної значущості вона досягла лише серед студентів бакалаврату.

У групі бакалаврів було виявлено слабкий позитивний зв'язок між перфекціонізмом та психологічною втомою ($r = 0,318$; $p = 0,049$). Це свідчить про те, що підвищені вимоги до власних результатів, орієнтація на високі

стандарти та прагнення до бездоганного виконання навчальних завдань можуть супроводжуватися поступовим накопиченням психологічного виснаження. У магістрантів аналогічний зв'язок також мав позитивний напрямок, проте не досяг рівня статистичної значущості ($r = 0,252$; $p = 0,122$). Отриманий результат свідчить про відсутність достатніх підстав стверджувати про надійний лінійний взаємозв'язок між досліджуваними показниками в цій групі. Ймовірно, роль перфекціонізму у формуванні психологічної втоми на етапі магістратури є менш однозначною та може опосередковуватися іншими чинниками навчальної або професійної діяльності. Таким чином, результати дозволяють припустити, що перфекціоністичні тенденції можуть бути пов'язані з накопиченням психологічної втоми насамперед у студентів бакалаврату, тоді як для магістрантів цей зв'язок не набуває достатньої статистичної вираженості.

Слідуючим етапом аналізу стало дослідження взаємозв'язку між перфекціонізмом та академічним вигоранням. Результати кореляційного аналізу виявили суттєві відмінності між досліджуваними групами. У студентів бакалаврату лінійний зв'язок між загальним показником перфекціонізму та академічним вигоранням практично відсутній ($r = 0,102$; $p = 0,537$), тоді як у магістрантів зафіксовано помірний статистично значущий позитивний зв'язок ($r = 0,388$; $p = 0,015$). Така розбіжність дозволяє припустити, що рівень освіти може змінювати характер взаємозв'язку між досліджуваними показниками. Для перевірки цього припущення було побудовано діаграму розсіювання та проведено ієрархічний регресійний аналіз із включенням ефекту взаємодії між перфекціонізмом і рівнем освіти. Це дало можливість оцінити, чи відображають виявлені міжгрупові відмінності реальний модераційний ефект, чи є наслідком випадкових коливань вибірових показників.

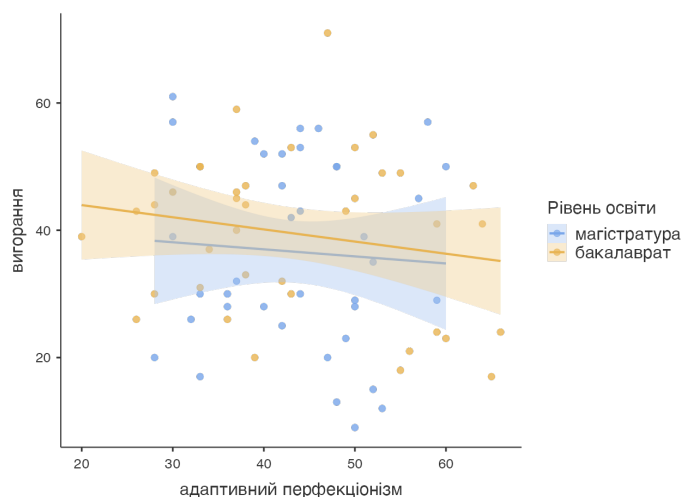


Рис 3.9 Діаграма розсіювання адаптивний перфекціонізм-вигорання

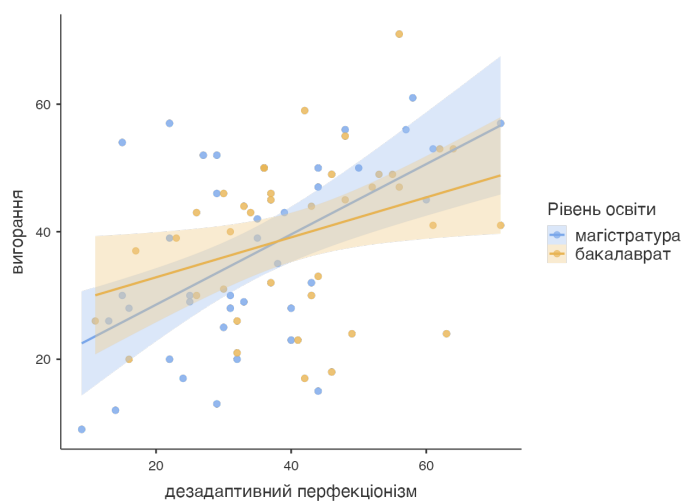


Рис. 3.10 Діаграма розсіювання дезадаптивний перфекціонізм-вигорання

Лінійна регресія перфекціонізм-вигорання:

Табл 3.24.

Показники відповідності регресійних моделей прогнозування академічного вигорання за показниками перфекціонізму та рівня освіти

Модель	R	R ²
Модель 1	0,646	0,417
Модель 2	0,654	0,428

Табл 3.25.

Порівняння регресійних моделей прогнозування академічного вигорання

Порівняння моделей	ΔR^2	F	df1	df2	p
Модель 1 – Модель 2	0,011	0,663	2	72	0,518

Табл 3.26.

**Результати регресійного аналізу впливу перфекціонізму на академічне
вигорання**

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	40,955	5,199	7,877	<0,001	—
Адаптивний перфекціонізм	-0,658	0,133	-4,963	<0,001	-0,519
Дезадаптивний перфекціонізм	0,701	0,100	7,032	<0,001	0,755
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	-1,929	2,513	-0,768	0,445	-0,141
Модель 2					
Константа	35,401	8,825	4,012	<0,001	—
Адаптивний перфекціонізм	-0,490	0,210	-2,335	0,022	-0,387
Дезадаптивний перфекціонізм	0,651	0,124	5,235	<0,001	0,701
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	5,621	10,880	0,517	0,607	-0,155
Рівень освіти × дезадаптивний перфекціонізм	0,162	0,211	0,767	0,445	0,174

Рівень освіти × адаптивний перфекціонізм	-0,320	0,283	-1,133	0,261	-0,253
--	--------	-------	--------	-------	--------

Отже, спільний внесок адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму пояснює 41,7% дисперсії показників академічного вигорання ($R^2 = 0,417$), що свідчить про вагомую роль перфекціоністичних характеристик у формуванні ризику емоційного виснаження студентів. Обидва компоненти перфекціонізму виступають статистично значущими предикторами академічного вигорання ($p < 0,001$), проте їхній вплив має протилежний напрямок. Адаптивний перфекціонізм демонструє значущий негативний зв'язок із вигоранням ($\beta = -0,519$; $t = -4,963$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що високі особисті стандарти, орієнтація на якісне виконання діяльності та прагнення до досягнень можуть виконувати захисну функцію, знижуючи ймовірність розвитку академічного виснаження. Натомість дезадаптивний перфекціонізм виступає найпотужнішим позитивним предиктором академічного вигорання ($\beta = 0,755$; $t = 7,032$; $p < 0,001$). Отриманий результат вказує на те, що страх помилок, надмірна самокритика та переживання невідповідності власним вимогам безпосередньо пов'язані зі зростанням емоційного виснаження та негативних переживань, пов'язаних із навчальною діяльністю. Включення до моделі рівня освіти та ефектів взаємодії не призвело до її статистично значущого покращення ($\Delta R^2 = 0,011$; $p = 0,518$). Ефекти модерації для дезадаптивного ($p = 0,445$) та адаптивного ($p = 0,261$) перфекціонізму виявилися незначущими, так само як і самостійний внесок рівня освіти ($p = 0,445$). Це свідчить про те, що характер впливу підшкाल перфекціонізму на академічне вигорання є подібним для студентів обох освітніх рівнів. Особливої уваги заслуговує той факт, що раніше виявлені відмінності у кореляціях між загальним показником перфекціонізму та вигоранням ($r = 0,102$ у бакалаврів та $r = 0,388$ у магістрантів) не підтвердилися на рівні окремих компонентів конструкта. Отримані результати свідчать, що використання інтегрального показника перфекціонізму частково приховувало реальну структуру зв'язків. У бакалаврів позитивний вплив дезадаптивного перфекціонізму та негативний вплив адаптивного перфекціонізму взаємно

компенсували один одного, через що загальна кореляція виявилася близькою до нуля. Натомість аналіз підшквал показав, що незалежно від рівня освіти дезадаптивний перфекціонізм послідовно підвищує ризик академічного вигорання, тоді як адаптивний перфекціонізм виконує захисну функцію та пов'язаний із нижчим рівнем виснаження.

Наступним етапом аналізу стало дослідження взаємозв'язку між академічною прокрастинацією та навчальною мотивацією. Теоретично ці конструкти мають протилежну спрямованість, оскільки послаблення інтересу до навчальної діяльності та зниження внутрішньої залученості можуть супроводжуватися зростанням схильності до відкладання навчальних завдань. Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність негативного зв'язку між досліджуваними показниками в обох групах студентів. У групі бакалаврів зафіксовано помірний статистично значущий негативний зв'язок ($r = -0,411$; $p = 0,009$), що свідчить про те, що схильність до відкладання навчальних завдань супроводжується зниженням рівня навчальної мотивації. Інакше кажучи, студенти, які частіше відкладають виконання академічних обов'язків, демонструють нижчу мотиваційну залученість до освітньої діяльності. В групі магістрантів зв'язок має аналогічний негативний напрямок, проте його сила дещо менша і він не досягає традиційного рівня статистичної значущості ($r = -0,307$; $p = 0,058$). Водночас непараметричний аналіз за критерієм Спірмена підтверджує наявність статистично значущої тенденції ($r = -0,325$; $p = 0,044$), що вказує на збереження загальної закономірності: зі зростанням академічної прокрастинації рівень навчальної мотивації має тенденцію до зниження. Попри певні відмінності у силі кореляційних зв'язків, їхній напрямок в обох групах залишається однаковим. Для перевірки того, чи виступає рівень освіти значущим модератором взаємозв'язку між академічною прокрастинацією та навчальною мотивацією, було побудовано діаграму розсіювання та проведено ієрархічний регресійний аналіз із включенням ефекту взаємодії.

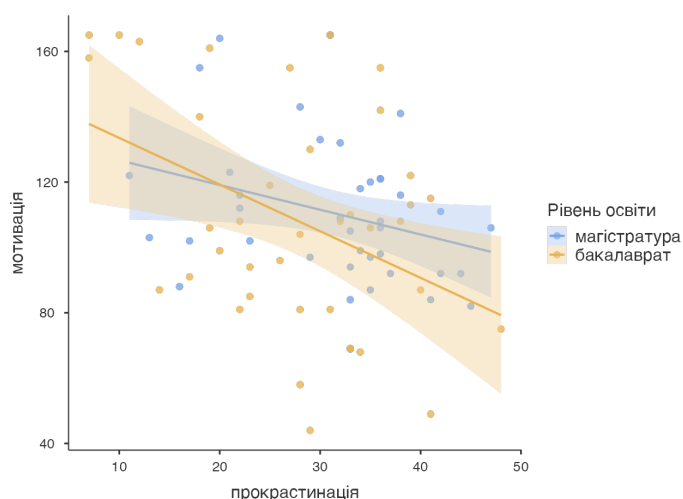


Рис 3.11 Діаграма розсіювання прокрастинація-мотивація

Лінійна регресія прокрастинація-мотивація:

Табл 3.27.

Показники відповідності регресійних моделей прогнозування навчальної мотивації за показниками академічної прокрастинації та рівня освіти

Порівняння моделей	ΔR^2	F	df1	df2	p
Модель 1 – Модель 2	0,012	1,03	1	74	0,314

Табл 3.28.

Порівняння регресійних моделей прогнозування навчальної мотивації

Модель	R	R ²
Модель 1	0,369	0,136
Модель 2	0,385	0,148

Табл 3.29.

Результати ієрархічного регресійного аналізу впливу академічної прокрастинації на навчальну мотивацію

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	145,840	11,215	13,000	<0,001	—

Академічна прокрастинація	-1,130	0,329	-3,420	0,001	-0,375
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	-6,340	6,302	-1,010	0,318	-0,219
Модель 2					
Константа	134,229	16,027	8,375	<0,001	—
Академічна прокрастинація	-0,756	0,491	-1,540	0,128	-0,252
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	13,556	20,605	0,658	0,513	-0,214
Академічна прокрастинація × Рівень освіти	-0,671	0,662	-1,014	0,314	-0,223

Отже, результати регресійного аналізу підтверджують наявність статистично значущого зворотного зв'язку між академічною прокрастинацією та навчальною мотивацією. Базова адитивна модель є статистично значущою та пояснює 13,6% дисперсії показників навчальної мотивації ($R^2 = 0,136$). Академічна прокрастинація виступає значущим негативним предиктором навчальної мотивації ($\beta = -0,375$; $t = -3,42$; $p = 0,001$). Отримані результати свідчать, що схильність до систематичного відкладання навчальних завдань супроводжується послабленням внутрішньої залученості студентів до освітньої діяльності та зниженням мотиваційних спонукань до навчання. Інакше кажучи, чим вищим є рівень прокрастинації, тим нижчим виявляється рівень навчальної мотивації. Самостійний внесок рівня освіти виявився статистично незначущим ($\beta = -0,219$; $p = 0,318$), що свідчить про відсутність суттєвих відмінностей у рівні навчальної мотивації між бакалаврами та магістрантами після врахування показників академічної прокрастинації. Включення до моделі ефекту взаємодії «академічна прокрастинація × рівень освіти» не призвело до статистично значущого покращення її пояснювальної здатності ($\Delta R^2 = 0,0118$; $F(1,74) = 1,03$; $p = 0,314$). Коефіцієнт взаємодії також не досяг рівня статистичної значущості ($p = 0,314$), що не підтверджує модераційну роль рівня освіти у досліджуваному

взаємозв'язку. Таким чином, негативний вплив академічної прокрастинації на навчальну мотивацію має універсальний характер для всієї вибірки студентів. Незважаючи на певні відмінності у величині кореляційних коефіцієнтів між бакалаврами та магістрантами, результати регресійного аналізу свідчать, що рівень освіти не змінює характер цього взаємозв'язку. Зростання схильності до відкладання навчальних завдань супроводжується зниженням навчальної мотивації як у студентів бакалаврату, так і у студентів магістратури.

Психологічна втома є значущим позитивним предиктором академічної прокрастинації. Прямий вплив втоми на схильність до відкладання навчальних завдань виявився статистично значущим і достатньо вираженим ($\beta = 0.54$, $p = 0.002$). Водночас взаємодія психологічної втоми з рівнем освіти не досягла статистичної значущості ($p = 0.257$), що свідчить про відсутність суттєвих відмінностей у характері цього зв'язку між бакалаврами та магістрантами. Інші результати продемонстрував аналіз навчальної мотивації. Психологічна втома не виявилася значущим предиктором мотиваційних показників ($\beta = -0.217$, $t = -1.69$, $p = 0.096$), а побудована модель пояснювала лише незначну частку варіативності навчальної мотивації ($R^2 = 0.0377$). Ефект взаємодії між психологічною втомою та рівнем освіти також був статистично незначущим ($p = 0.854$). Отримані результати дають підстави припустити, що психологічна втома насамперед впливає на поведінковий аспект навчальної діяльності, підвищуючи ймовірність відкладання виконання навчальних завдань. Водночас мотиваційна сфера студентів виявляється менш чутливою до безпосереднього впливу ситуативного психофізіологічного виснаження. Незалежно від рівня освіти, навіть за умов підвищеної втоми студенти можуть зберігати інтерес до навчання, усвідомлення його значущості та готовність досягати поставлених освітніх цілей. Це дозволяє припустити, що зв'язок між психологічною втомою та навчальною мотивацією може опосередковуватися іншими психологічними чинниками, зокрема академічним вигоранням або особливостями особистісної саморегуляції.

Після аналізу прямих ефектів логічним буде розглянути більш складну модель взаємозв'язків, яка дозволить з'ясувати не лише наявність зв'язку між

змінними, а й психологічний механізм його виникнення. З огляду на те, що психологічна втома виявилася значущим предиктором як академічного вигорання, так і академічної прокрастинації, а академічне вигорання, своєю чергою, демонструє виражений зв'язок із прокрастинацією, постає питання про можливу медіаційну роль вигорання в цьому процесі.

Третє дослідницьке питання було спрямоване на перевірку того, чи опосередковує академічне вигорання зв'язок між психологічною втомою та академічною прокрастинацією. Теоретично така модель ґрунтується на припущенні, що вплив втоми на навчальну поведінку реалізується не лише безпосередньо, а й через поступове накопичення емоційного виснаження, цинічного ставлення до навчання та зниження відчуття власної академічної ефективності. Попередні етапи аналізу показали, що психологічна втома є значущим предиктором академічного вигорання, а академічне вигорання, своєю чергою, виступає сильним предиктором академічної прокрастинації ($\beta = 0.469$, $p < .001$). Крім того, ефект взаємодії академічного вигорання з рівнем освіти виявився статистично незначущим ($p = 0.674$), що свідчить про відсутність модераційного впливу освітнього рівня на цей зв'язок. Отже, механізм взаємодії між втомою, вигоранням і прокрастинацією має спільний характер для бакалаврів і магістрантів. У зв'язку з цим подальший аналіз здійснювався в межах класичної медіаційної моделі за підходом Барона і Кенні, де академічне вигорання розглядається як медіатор, тобто психологічний механізм, через який психологічна втома впливає на академічну прокрастинацію. До моделі не включалися інтеракційні ефекти, оскільки попередні результати не підтвердили наявності модерації з боку рівня освіти. Відповідно, подальший аналіз був зосереджений на оцінці того, якою мірою вплив психологічної втоми на прокрастинацію зберігається після врахування академічного вигорання та чи відбувається передача частини цього впливу через медіаційний механізм.

Табл 3.30.

Показники відповідності регресійних моделей академічної прокрастинації

Модель	R	R ²
1	0.413	0.170
2	0.549	0.301

Табл 3.31.

Порівняння регресійних моделей академічної прокрастинації

Порівнян ня моделей	ΔR^2	F	df 1	df2	p
1–2	0.131	13.9	1	74	< .001

Табл 3.32.

Коефіцієнти регресійних моделей академічної прокрастинації

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	22.159	3.051	7.263	< .001	—
Психологічна втома	0.219	0.064	3.419	0.001	0.408
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	-0.196	2.283	-0.086	0.932	-0.020
Модель 2					
Константа	15.687	3.312	4.740	< .001	—
Психологічна втома	0.135	0.063	2.130	0.037	0.251
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	-2.400	2.191	-1.100	0.277	-0.249
Академічне вигорання	0.274	0.074	3.720	< .001	0.389

Додавання академічного вигорання суттєво покращило якість моделі ($\Delta R^2 = 0.131$, $F(1, 74) = 13.9$, $p < .001$), збільшивши частку поясненої дисперсії академічної прокрастинації з 17.0% до 30.1%. На першому етапі аналізу психологічна втома виступала значущим позитивним предиктором академічної прокрастинації ($\beta = 0.408$, $p = 0.001$). Після включення до моделі академічного вигорання сила цього зв'язку помітно зменшилася: стандартизований коефіцієнт знизився до $\beta = 0.251$ ($p = 0.037$). Разом з тим академічне вигорання виявилось самостійним і сильним предиктором прокрастинації ($\beta = 0.389$, $p < .001$). Зменшення впливу психологічної втоми після введення медіатора за умови збереження його статистичної значущості свідчить про наявність часткової медіації. Отримані результати дозволяють припустити, що психологічна втома підвищує схильність студентів до відкладання навчальних завдань двома шляхами. Частина цього впливу реалізується безпосередньо, тоді як інша частина проходить через поступове формування академічного вигорання. Іншими словами, накопичення втоми не лише безпосередньо ускладнює саморегуляцію навчальної діяльності, а й сприяє розвитку емоційного виснаження та відстороненого ставлення до навчання, які додатково підсилюють прокрастинаційну поведінку. Рівень освіти не виявився значущим предиктором ні на першому, ні на другому етапі аналізу ($p = 0.932$ та $p = 0.277$ відповідно). Це свідчить про те, що виявлений механізм взаємозв'язку між психологічною втомою, академічним вигоранням і прокрастинацією є спільним для студентів бакалаврату та магістратури.

Особливістю зв'язку між академічним вигоранням та навчальною мотивацією є його неоднаковий характер у студентів різних освітніх рівнів. Попередній аналіз продемонстрував значущий модераційний вплив рівня освіти ($\Delta R^2 = 0.0974$, $p = 0.003$), що свідчить про різну психологічну роль вигорання у структурі мотиваційних процесів бакалаврів і магістрантів. Кореляційний аналіз виявив суттєві міжгрупові відмінності. У студентів бакалаврату академічне вигорання супроводжується вираженим зниженням навчальної мотивації, тоді як у магістрантів подібний зв'язок практично відсутній. Ця закономірність підтвердилася і в регресійному аналізі: для магістрів вплив

академічного вигорання на мотивацію виявився статистично незначущим ($\beta = -0.091$, $p = 0.504$), тоді як у групі бакалаврів він має виражений негативний характер. Такі результати дають підстави припустити, що механізм впливу психологічної втоми на навчальну мотивацію не є однаковим для всієї вибірки. Якщо для частини студентів академічне вигорання може виступати психологічною ланкою між втомою та послабленням мотивації, то для інших цей механізм може бути відсутнім або суттєво послабленим. Саме тому подальший аналіз здійснювався в межах моделі модереної медіації з включенням ефекту взаємодії «академічне вигорання $\times$ рівень освіти», що дозволяє перевірити, чи змінюється медіаційний вплив вигорання залежно від освітнього рівня студентів.

Табл 3.33.

Показники відповідності регресійних моделей навчальної мотивації

Модель	R	R ²
1	0.194	0.0377
2	0.481	0.2310

Табл 3.34.

Порівняння регресійних моделей навчальної мотивації

Порівняння моделей	ΔR^2	F	df1	df2	p
1–2	0.193	9.17	2	73	< .001

Табл 3.35.

Коефіцієнти регресійних моделей навчальної мотивації

Предиктор	B	SE	t	p	β
Модель 1					
Константа	125.219	9.869	12.69	< .001	—
Психологічна втома	-0.349	0.207	-1.69	0.096	-0.217
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	-7.844	7.384	-1.06	0.292	-0.271

Модель 2					
Константа	121.755	12.327	9.877	< .001	—
Психологічна втома	-0.170	0.201	-0.844	0.401	-0.1053
Рівень освіти (бакалаврат – магістратура)	49.364	18.136	2.722	0.008	-0.0873
Вигорання	-0.112	0.300	-0.374	0.709	-0.0532
Вигорання *бакалаврат магістратура	-1.363	0.442	-3.081	0.003	-0.6462

Результати свідчать про наявність модерованої медіації. Включення до моделі академічного вигорання та ефекту його взаємодії з рівнем освіти суттєво підвищило її пояснювальну здатність ($\Delta R^2 = 0.193$, $F(2, 73) = 9.17$, $p < .001$), збільшивши частку поясненої дисперсії навчальної мотивації з 3.8% до 23.1%. Академічне вигорання виступає психологічним механізмом, через який психологічна втома пов'язана зі зниженням навчальної мотивації, однак ефективність цього механізму залежить від рівня освіти студентів. Виявлений значущий ефект взаємодії ($\beta = -0.637$, $p = 0.003$) свідчить про те, що роль вигорання у формуванні мотиваційних змін є різною для бакалаврів і магістрантів. Для студентів бакалаврату накопичення академічного вигорання супроводжується суттєвим послабленням навчальної мотивації, що створює умови для реалізації медіаційного ефекту. Іншими словами, вплив психологічної втоми на мотиваційну сферу в цій групі значною мірою здійснюється через розвиток академічного вигорання. Натомість у магістрантів прямий вплив вигорання на навчальну мотивацію виявився статистично незначущим ($\beta = -0.053$, $p = 0.709$). За таких умов ланка «вигорання → зниження мотивації» фактично не функціонує, а отже медіаційний механізм не реалізується.

Отримані результати дають підстави припустити, що рівень освіти виконує роль своєрідного психологічного буфера, який послаблює вплив академічного вигорання на мотиваційну сферу. Якщо для бакалаврів вигорання

безпосередньо пов'язане зі зниженням зацікавленості у навчанні, то для магістрантів мотивація виявляється значно стійкішою до наслідків емоційного виснаження та навчального перевантаження.

Отож відповіддю на дослідницьке питання буде наспіною. Проведений аналіз підтвердив, що академічне вигорання виступає важливим психологічним механізмом, через який психологічна втома пов'язана зі змінами у навчальному функціонуванні студентів. Водночас характер цього опосередкування виявився різним для академічної прокрастинації та навчальної мотивації.

Для академічної прокрастинації встановлено часткову медіацію. Психологічна втома підвищує схильність до відкладання навчальних завдань як безпосередньо ($\beta = 0.251$, $p = 0.037$), так і через зростання академічного вигорання, яке, своєю чергою, пов'язане з посиленням прокрастинації ($\beta = 0.389$, $p < .001$). Відсутність значущого модераційного впливу рівня освіти свідчить про те, що цей механізм є спільним для студентів бакалаврату та магістратури.

Для навчальної мотивації виявлено ефект модерованої медіації. Психологічна втома не демонструє значущого прямого зв'язку з мотивацією ($p = 0.401$), однак її вплив реалізується через академічне вигорання. При цьому ефективність такого медіаційного механізму залежить від рівня освіти. Для студентів бакалаврату зростання академічного вигорання супроводжується зниженням навчальної мотивації, тоді як у магістрантів цей зв'язок виявився статистично незначущим. Значущий ефект взаємодії ($p = 0.003$) свідчить про те, що роль академічного вигорання у формуванні мотиваційних змін істотно відрізняється залежно від освітнього рівня студентів.

Таким чином, академічне вигорання є центральною ланкою у взаємозв'язку між психологічною втомою та показниками академічного функціонування. Водночас якщо для академічної прокрастинації цей механізм однаково проявляється в обох досліджуваних групах, то у випадку навчальної мотивації його дія обмежується переважно студентами бакалаврату. Це дозволяє припустити, що магістранти демонструють вищу стійкість мотиваційної сфери

до негативних наслідків академічного вигорання порівняно зі студентами молодших курсів.

Аналіз регресійних моделей дозволив чітко диференціювати роль адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму у структурі навчального функціонування студентів. Отримані результати свідчать, що окремі компоненти перфекціонізму пов'язані з навчальною поведінкою та мотиваційною сферою принципово різними психологічними механізмами. Водночас для академічної прокрастинації та навчальної мотивації було виявлено різну роль рівня освіти.

У моделі академічної прокрастинації ($R^2 = 0.338$) рівень освіти виступає самостійним значущим предиктором ($\beta = -0.667$, $p = 0.001$). За однакового рівня перфекціоністичних тенденцій магістранти демонструють нижчу схильність до відкладання навчальних завдань порівняно зі студентами бакалаврату. При цьому адаптивний та дезадаптивний компоненти перфекціонізму чинять протилежний вплив на прокрастинаційну поведінку.

Адаптивний перфекціонізм виявився значущим негативним предиктором академічної прокрастинації ($\beta = -0.577$, $p < .001$). Високі особистісні стандарти, орієнтація на якісне виконання завдань і прагнення досягати поставлених цілей сприяють більшій організованості навчальної діяльності та зменшують схильність до відкладання справ. Натомість дезадаптивний перфекціонізм є значущим позитивним предиктором прокрастинації ($\beta = 0.560$, $p < .001$). Надмірна зосередженість на можливих помилках, страх невідповідності власним стандартам та підвищена самокритичність можуть сприяти униканню діяльності та відтермінуванню виконання навчальних завдань.

Інша картина спостерігається у моделі навчальної мотивації ($R^2 = 0.487$). Після врахування особистісних характеристик вплив рівня освіти втрачає статистичну значущість ($p = 0.843$), що свідчить про відсутність самостійного внеску освітнього статусу у прогнозування мотиваційних показників. У цьому випадку визначальну роль відіграють саме особливості перфекціоністичної спрямованості особистості.

Адаптивний перфекціонізм виступає найсильнішим позитивним предиктором навчальної мотивації ($\beta = 0.776$, $p < .001$). Орієнтація на особистісне зростання, прагнення досягати високих результатів та наявність чітких внутрішніх стандартів пов'язані з вищою залученістю у навчальний процес і більш вираженим прагненням до навчальних досягнень. Деадаптивний перфекціонізм демонструє лише тенденцію до негативного зв'язку з мотивацією ($\beta = -0.187$, $p = 0.068$), однак цей вплив не досягає рівня статистичної значущості.

Таким чином, результати підтверджують неоднозначний характер впливу перфекціонізму на навчальну діяльність студентів. Адаптивний перфекціонізм пов'язаний із вищою навчальною мотивацією та нижчим рівнем академічної прокрастинації, тоді як деадаптивний компонент переважно асоціюється зі зростанням прокрастинаційної поведінки. Водночас рівень освіти виявився значущим чинником лише для поведінкового аспекту навчальної діяльності, тоді як мотиваційна сфера студентів більшою мірою визначається їхніми особистісними характеристиками.

Групові відмінності між студентами бакалаврату та магістратури. Порівняльний аналіз показників студентів бакалаврату та магістратури ($N = 78$, по 39 осіб у кожній групі) не виявив статистично значущих відмінностей за двома ключовими характеристиками навчального функціонування — академічною прокрастинацією та навчальною мотивацією.

Відмінності у рівнях академічної прокрастинації. Показники академічної прокрастинації в обох групах виявилися близькими за своїми значеннями. Хоча середній рівень прокрастинації у магістрантів був дещо вищим ($M = 31.4$, $SD = 9.00$), ніж у студентів бакалаврату ($M = 27.5$, $SD = 9.97$), виявлені розбіжності не досягли рівня статистичної значущості ні за параметричним, ні за непараметричним критерієм ($t(76) = 1.800$, $p = 0.076$; $U = 579$, $p = 0.069$). Розмір ефекту також виявився невеликим ($d = 0.408$), що не дозволяє розглядати зафіксовану різницю як достатньо стійку характеристику досліджуваних груп.

Відмінності у рівнях навчальної мотивації. Аналіз навчальної мотивації продемонстрував ще меншу вираженість міжгрупових відмінностей. Середні та медіанні показники мотивації в бакалаврів і магістрантів практично збігаються, а розподіл ознаки в обох групах відповідає критеріям нормальності (Shapiro–Wilk: $p = 0.084$ та $p = 0.076$ відповідно). Це свідчить про відносну стабільність мотиваційних показників незалежно від освітнього рівня студентів.

Таким чином, результати порівняльного аналізу не дають підстав стверджувати про наявність статистично значущих відмінностей між бакалаврами та магістрантами за рівнями академічної прокрастинації та навчальної мотивації. Водночас подальший регресійний аналіз показав, що основні міжгрупові особливості проявляються не стільки у середніх рівнях досліджуваних показників, скільки у специфіці психологічних механізмів, які лежать в основі їх формування та підтримання. Саме структура взаємозв'язків між психологічною втомою, академічним вигоранням, перфекціонізмом, прокрастинацією та мотивацією виявилася більш чутливою до відмінностей між освітніми рівнями, ніж самі показники цих конструктів.

3.5. Практичні рекомендації щодо профілактики академічного вигорання та підтримки навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти

Важливим напрямом профілактики академічного вигорання є формування у студентів системи регулярного відновлення психологічних ресурсів поза межами навчальної діяльності. Отримані результати свідчать про доцільність приділення уваги не лише організації навчального процесу, а й повсякденним практикам, які дозволяють зменшувати психоемоційне напруження, підтримувати мотивацію та запобігати накопиченню психологічної втоми.

Одним із найбільш доступних способів психологічного відновлення можуть бути регулярні піші прогулянки, поєднані з пізнавальною активністю. Сучасні мобільні застосунки дозволяють перетворити звичайну прогулянку

містом на форму рекреації та неформального навчання. Наприклад, під час пересування містом користувач може отримувати аудіорозповіді про архітектурні пам'ятки, історичні події або культурні об'єкти, розташовані поруч. Поєднання фізичної активності, зміни середовища та пізнавального інтересу сприяє психологічному відновленню значно більше, ніж пасивне проведення часу в соціальних мережах. Корисною практикою може бути також участь у міських квестах, екскурсіях, заходах із дослідження локальної історії або культурної спадщини власного регіону.

Не менш важливим ресурсом психологічної стійкості є наявність діяльності, яка не пов'язана із системою академічних досягнень та оцінювання. У зв'язку з цим студентам доцільно підтримувати хоча б одне регулярне захоплення, результат якого не оцінюється викладачами або іншими людьми. Такими видами діяльності можуть бути фотографія, малювання, вирощування кімнатних рослин, рукоділля, кулінарія, гра на музичних інструментах, танці або створення творчого контенту. Важливим є не конкретний вид діяльності, а можливість переключити увагу з навчальних вимог на процес, який приносить задоволення та не пов'язаний із конкуренцією.

Особливе місце серед ресурсних захоплень можуть займати арт-терапевтичні практики. Малювання, колажування, фототерапія, ведення творчих щоденників, створення або використання техніки зентангл та зентагл дудлінг дозволяють безпечно виражати емоції, знижувати рівень внутрішньої напруги та переключати увагу з навчальних труднощів на творчий процес. Перевагою арт-терапії є те, що вона не вимагає спеціальної художньої підготовки та може використовуватися як індивідуально, так і в груповому форматі. Для студентів із вираженими перфекціоністськими тенденціями така діяльність створює можливість отримувати позитивний досвід без постійної орієнтації на бездоганний результат.

Однією з причин психологічного виснаження сучасних студентів є тенденція до постійного самоконтролю та прагнення максимально ефективно використовувати кожен годину дня. У зв'язку з цим доцільно рекомендувати

практику «одна година без продуктивності», яка передбачає щотижнєве виділення часу для діяльності, що не має навчальної, професійної або побутової мети. Це може бути прогулянка без визначеного маршруту, відвідування виставки, читання художньої літератури, спостереження за природою або будь-яка інша діяльність, яка не передбачає оцінювання результату.

Окремим ресурсом психологічного благополуччя може виступати участь у волонтерській діяльності. Особливо перспективними є проєкти допомоги тваринам у притулках. Вигул собак, догляд за котами, участь у заходах із соціалізації тварин або допомога в облаштуванні притулків поєднують фізичну активність, емоційний контакт та відчуття соціальної користі. Подібна діяльність дозволяє студентам отримувати позитивний досвід взаємодії, який не пов'язаний із навчальними досягненнями та конкуренцією.

Близькими за своїм профілактичним потенціалом є практики анімалотерапії. Контакт із тваринами сприяє зниженню психоемоційного напруження, покращенню настрою та створює додаткові можливості для емоційного відновлення. У періоди підвищеного навчального навантаження доцільним може бути проведення спеціальних антистресових заходів за участю тварин-терапевтів та домашніх улюбленців, за наявності.

Позитивний вплив на психологічний стан студентів можуть мати й елементи хортитерапії. Догляд за кімнатними рослинами, участь у створенні студентських клумб, зелених зон або невеликих садів сприяють зниженню рівня стресу та створюють умови для відновлення психологічних ресурсів через взаємодію з природним середовищем.

Важливим захисним чинником від академічного вигорання є також соціальна підтримка. У зв'язку з цим доцільним є створення та розвиток студентських груп підтримки, у межах яких учасники можуть обговорювати труднощі навчання, ділитися досвідом подолання стресових ситуацій та отримувати емоційну підтримку від однолітків. Позитивним прикладом є практика груп підтримки студентів, яка функціонує в КІСПП та створює

безпечний простір для професійної рефлексії та обговорення актуальних труднощів.

Для студентів психологічних спеціальностей додатковим ресурсом можуть виступати інтервізійні групи. На відміну від звичайних дружніх зустрічей, інтервізія передбачає структуроване обговорення складних навчальних або практичних ситуацій між рівними за статусом учасниками. Такий формат сприяє розвитку професійної рефлексії, зниженню почуття ізоляваності та формуванню навичок конструктивного отримання і надання підтримки.

Для профілактики академічної прокрастинації доцільно використовувати й цифрові інструменти самопомоги. Корисними можуть бути застосунки для планування навчальної діяльності (Todoist, TickTick, Microsoft To Do), техніка Pomodoro через мобільні таймери, а також програми для контролю екранного часу та обмеження використання соціальних мереж під час виконання навчальних завдань і в повсякденному житті. Водночас важливо розглядати такі інструменти не як засіб підвищення продуктивності будь-якою ціною, а як спосіб більш раціонального розподілу ресурсів та зменшення перевантаження. Особливої актуальності це набуває в сучасних українських реаліях, коли студенти тривалий час перебувають в умовах воєнного стану, постійного інформаційного потоку та високого рівня суспільної напруги. У зв'язку з цим важливим напрямом профілактики психологічної втоми є дотримання принципів інформаційної гігієни. Безперервне споживання новин, постійне відстеження тривожних подій та надмірне використання соціальних мереж можуть підтримувати стан психоемоційного напруження навіть у періоди відпочинку та перешкоджати повноцінному відновленню психологічних ресурсів. Тому буде доцільним встановити часові межі для перегляду новин, відмова від звички постійно перевіряти інформаційні стрічки та свідоме обмеження використання цифрових пристроїв у вільний від навчання час. Подібні практики сприяють зниженню когнітивного перевантаження, покращенню концентрації уваги та створюють умови для більш ефективного психологічного відновлення.

Таким чином, профілактика академічного вигорання може здійснюватися не лише через спеціалізовану психологічну допомогу, а й через формування системи повсякденних ресурсних практик, які поєднують фізичну активність, творчість, соціальну підтримку, взаємодію з природою та усвідомлене відновлення психологічних ресурсів.

Висновки до розділу III

В третьому розділі було представлено результати емпіричного дослідження психологічної втоми, академічного вигорання, перфекціонізму, навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти, а також здійснено перевірку припущень щодо характеру взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

Проведений описовий аналіз дозволив охарактеризувати рівень вираженості досліджуваних феноменів у вибірці студентів бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Отримані результати засвідчили наявність психологічної втоми та окремих проявів академічного вигорання у значній частини респондентів, що свідчить про актуальність проблеми збереження психологічних ресурсів студентської молоді в умовах сучасного освітнього середовища.

Кореляційний аналіз підтвердив існування системи статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Встановлено, що психологічна втома позитивно пов'язана з академічним вигоранням та академічною прокрастинацією, а також негативно пов'язана з навчальною мотивацією. Академічне вигорання продемонструвало найбільш тісні зв'язки з показниками навчального функціонування, поєднуючись зі зростанням прокрастинації та зниженням мотивації до навчання. Водночас дезадаптивний перфекціонізм асоціювався з вищим рівнем психологічного виснаження та академічної прокрастинації, тоді як адаптивний перфекціонізм виявив зв'язок із більш сприятливими показниками навчального функціонування.

Результати порівняльного аналізу не виявили статистично значущих відмінностей між студентами бакалаврату та магістратури за більшістю досліджуваних показників. Це свідчить про те, що психологічна втома, академічне вигорання, особливості мотивації та прокрастинаційної поведінки є характерними для студентів незалежно від рівня освіти. Водночас за окремими показниками були зафіксовані певні тенденції, які можуть відображати специфіку навчального досвіду та потребують подальшого вивчення на більших вибірках.

Проведений регресійний аналіз підтвердив значущу роль психологічної втоми, академічного вигорання та окремих компонентів перфекціонізму у поясненні особливостей навчального функціонування студентів. Найбільший внесок у прогнозування академічної прокрастинації здійснювало академічне вигорання, що дозволяє розглядати його як один із ключових психологічних механізмів дезадаптації в навчальній діяльності. Водночас навчальна мотивація виявилася більш чутливою до впливу ресурсних та емоційних чинників, ніж до формальних відмінностей між освітніми рівнями.

Перевірка медіаційної моделі підтвердила, що академічне вигорання виступає важливим психологічним механізмом, через який психологічна втома пов'язана зі змінами навчальної мотивації та академічної прокрастинації. Отримані результати узгоджуються з теоретичним припущенням про те, що тривале виснаження психологічних ресурсів поступово трансформується у більш стійкі прояви академічної дезадаптації.

На основі результатів дослідження було розроблено практичні рекомендації щодо профілактики академічного вигорання та підтримки навчальної мотивації студентів. Запропоновані рекомендації передбачають використання ресурсних практик повсякденного відновлення, розвиток соціальної підтримки через групи підтримки та інтервізійні групи, залучення студентів до рекреаційних, волонтерських та творчих активностей, а також формування навичок цифрової саморегуляції та інформаційної гігієни.

ВИСНОВКИ

Наше дослідження було спрямоване на вивчення психологічної втоми, академічного вигорання та перфекціонізму як чинників навчальної мотивації та академічної прокрастинації студентів закладів вищої освіти. Аналіз наукової літератури, розробка теоретичної моделі та результати емпіричного дослідження дозволили не лише встановити особливості взаємозв'язків між досліджуваними показниками, а й глибше зрозуміти психологічні механізми навчального функціонування студентської молоді.

Аналіз сучасних українських та зарубіжних досліджень показав, що проблема академічної прокрастинації та зниження навчальної мотивації не може бути повністю пояснена лише особливостями організації діяльності або рівнем самодисципліни студентів. Попри значну кількість наукових праць, присвячених мотиваційним і поведінковим аспектам навчання, питання ролі психологічного виснаження та особистісних чинників у виникненні навчальних труднощів залишається актуальним. Це обумовило необхідність розгляду психологічної втоми, академічного вигорання та перфекціонізму як взаємопов'язаних компонентів єдиної системи навчального функціонування студентів.

Теоретичний аналіз дозволив сформулювати інтегративну модель дослідження, у межах якої психологічна втома розглядається як чинник виснаження ресурсів особистості, академічне вигорання — як механізм трансформації цього виснаження у труднощі навчальної діяльності, а перфекціонізм — як особистісна характеристика, здатна як посилювати, так і послаблювати зазначені процеси. Такий підхід дав можливість перейти від вивчення окремих психологічних феноменів до аналізу їхньої взаємодії в межах цілісної концептуальної моделі.

Для перевірки запропонованої моделі було розроблено програму емпіричного дослідження, яка охоплювала ресурсні, емоційні, мотиваційні, поведінкові та особистісні аспекти навчальної діяльності студентів. Комплексний психодіагностичний інструментарій та використання сучасних

методів статистичного аналізу дозволили простежити не лише окремі зв'язки між показниками, а й виявити їхню внутрішню структуру та психологічну логіку.

Отримані результати засвідчили, що психологічна втома є важливим чинником навчального функціонування студентів. Вона пов'язана зі зростанням академічного вигорання та академічної прокрастинації, а також зі зниженням навчальної мотивації. Водночас результати дослідження свідчать, що сама по собі психологічна втома ще не обов'язково призводить до суттєвих труднощів навчальної діяльності. Вирішальним виявляється те, чи переходить вона у більш стійкий стан емоційного виснаження та втрати залученості до навчального процесу.

Одним із найбільш значущих результатів дослідження стало уточнення ролі академічного вигорання у структурі навчального функціонування студентів. Отримані дані дозволяють розглядати його не лише як наслідок надмірного навантаження, а як центральний психологічний механізм, через який виснаження ресурсів впливає на мотивацію та поведінку студента. Фактично саме академічне вигорання виявилось тією ланкою, що поєднує психологічну втому з проявами академічної дезадаптації.

Дослідження дозволило по-новому поглянути на феномен академічної прокрастинації. Отримані результати свідчать, що відкладання навчальних завдань часто є не стільки наслідком недостатньої організованості або слабкої волі, скільки проявом психологічного перевантаження та спробою уникнення емоційного дискомфорту. Це дає підстави розглядати прокрастинацію не лише як поведінкову проблему, а і як індикатор стану психологічних ресурсів студента.

Встановлено, що навчальна мотивація тісно пов'язана з психологічним благополуччям особистості. Зниження мотивації супроводжувалося підвищенням рівня психологічної втоми та академічного вигорання, що дозволяє розглядати її не лише як чинник академічної успішності, а і як важливий показник психоемоційного стану студентської молоді. Отримані

результати свідчать, що навіть висока початкова мотивація не завжди здатна компенсувати наслідки тривалого виснаження психологічних ресурсів.

Результати дослідження підтвердили неоднорідний характер перфекціонізму. Адаптивні його прояви можуть підтримувати академічну активність та професійний розвиток, тоді як дезадаптивний перфекціонізм пов'язаний із підвищеним ризиком психологічного виснаження та академічної прокрастинації. Таким чином, вирішальне значення має не сам рівень вимог до себе, а характер переживання власних досягнень і помилок.

Відсутність статистично значущих відмінностей між студентами бакалаврату та магістратури за більшістю досліджуваних показників свідчить про універсальність виявлених закономірностей. Незалежно від освітнього рівня студенти стикаються зі схожими викликами, пов'язаними з високим навчальним навантаженням, інформаційною перенасиченістю, необхідністю постійної адаптації та тривалим психоемоційним напруженням. Це дозволяє припустити, що проблема збереження психологічних ресурсів є актуальною для студентської молоді загалом, а не лише для окремих освітніх груп.

На основі результатів дослідження розроблено практичні рекомендації щодо профілактики академічного вигорання та підтримки навчальної мотивації студентів. Їх особливістю є орієнтація не лише на підвищення навчальної ефективності, а й на відновлення та збереження психологічних ресурсів особистості. Запропоновані заходи включають розвиток навичок саморегуляції та інформаційної гігієни, використання ресурсних хобі, арт-терапевтичних практик, рекреаційних активностей, волонтерських проєктів, а також створення підтримувального освітнього середовища через групи підтримки та студентські інтервізійні групи.

Отримані результати засвідчують, що підтримка академічної успішності студентів неможлива без уваги до їхнього психологічного благополуччя. Саме тому перспективним напрямом подальшої роботи є впровадження в закладах вищої освіти комплексних програм, спрямованих не лише на розвиток

навчальних компетентностей, а й на збереження психологічних ресурсів студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамчук, О., Копчук-Кашецький, О., & Зубачик, Г. (2021). Психологічні особливості академічного вигорання студентської молоді. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 9, 3–13.
2. Дубініна, К. В. (2018). Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 7(52), 172–180.
3. Іванух, В. А. (2013). Психологічні чинники прокрастинації. У *Психологічні проблеми сучасності: Матеріали X науково-практичної конференції студентів та молодих учених* (с. 24–26). Львів.
4. Ільєнко, Є., & Никоненко, О. (2025). Хронічна втома серед молоді: психологічні особливості прояву, ставлення та психологічні засоби подолання у студентському віці. *Universum*, 23, 17–24.
5. Карабин, Т. В. (2025). Стратегії профілактики та подолання емоційного вигорання у майбутніх психологів. *Наукові перспективи*, 6. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/10>
6. Карамушка, Л. М., Бондарчук, О. І., & Грубі, Т. В. (2022). *Діагностика та профілактика перфекціонізму та прокрастинації в освітній практиці: Психологічний практикум*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
7. Кочарян, О. С., Фролова, Є. В., & Павленко, В. М. (2011). *Структура мотивації навчальної діяльності студентів*. ХНУ імені В. Н. Каразіна.
8. Колчигіна, А. В. (2016). *Копінг-поведінка студентів з різним ступенем мотивації досягнення в ситуаціях оцінювання (на прикладі іспиту)* (дисертаційне дослідження). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

9. Колчигіна, А. В. (2016). Роль мотивації досягнення в контексті навчального стресу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 6(2), 23–28.
10. Колчигіна, А. В. (2016). Ціннісна перевага мотивів успіху студентів-психологів з різним ступенем потреби в досягненні. *Науковий огляд*, 10(31), 126–134.
11. Колчигіна, А., & Зайцева, О. (2021). Академічна саморегуляція й особливості взаємозв'язку мотиваційної та регулятивної сфери студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 10. <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.14>
12. Кузнецов, М., & Колчигіна, А. (2017). *Подолання хвилювання на іспиті: копінг-поведінка студентів під час перевірки знань*. Діса Плюс.
13. Ливринюк, О., & Кириченко, В. (2023). Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6>
14. Макаревич, О. (2006). Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*, 2(16), 134–141.
15. Міщиха, Л. П., & Кобилянська, Н. М. (2023). Особливості академічної прокрастинації студентів в умовах воєнного стану. *Психологічні студії*, 3, 95–101.
16. Нікітіна, І. В., & Мартич, В. В. (2010). Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1(28), 206–211.
17. Плахотнюк, Н. П., Макаревич, О. О., Суворова, Л. К., Баранівська, Н. В., & Коваленко, І. В. (2025). Прокрастинація у студентів вищих навчальних закладів: педагогічний аналіз. *Академічні візії*, 43.

18. Подоляк, Л. Г., & Юрченко, В. І. (2008). *Психологія вищої школи*. Каравела.
19. Савелюк, Н. (2022). Психологічне благополуччя студентської молоді: порівняльний аналіз у ковідному і воєнному контекстах. *Психологічні перспективи*, 39, 322–340. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-sav>
20. Савченко, К. Ю. (2025). *Емоційне вигорання у студентів та його зв'язок із прокрастинацією* (магістерська робота). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
21. Сергеєнкова, О. П. (2017). Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Збірник наукових праць*, 27, 77–81.
22. Федчишин, Н. О., Шульгай, А. Г., Кліщ, Г. І., & Сас, Л. М. (2025). Синдром емоційного вигорання у студентів-медиків: виклики, пов'язані з війною. *Медична освіта*, 4, 82–87. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.4.15142>
23. Шульгай, А. Г., Федчишин, Н. О., & Шульгай, О. М. (2023). Синдром вигорання студентів-медиків під час війни та чинники, які його визначають. *Медична освіта*, 3, 104–111. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14276>
24. Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2018). *The power of bad: How the negativity effect rules us and how we can rule it*. Penguin Press.
25. Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
26. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
27. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

28. Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no-regrets guide to getting it done*. John Wiley & Sons.
29. Fisk, J. D., Ritvo, P. G., Ross, L., Haase, D. A., Marrie, T. J., & Schlech, W. F. (1994). Measuring the functional impact of fatigue: Initial validation of the Fatigue Impact Scale. *Clinical Infectious Diseases*, 18(Suppl. 1), S79–S83. https://doi.org/10.1093/clinids/18.Supplement_1.S79
30. Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Alberts, H., Anggono, C. O., Batailler, C., Birt, A. R., Brand, R., Brandt, M. J., Brewer, G., Bruyneel, S., Calvillo, D. P., Campbell, W. K., Cannon, P. R., Carlucci, M., Carruth, N. P., Cheung, T., Crowell, A., De Ridder, D. T. D., Dewitte, S., ... Zwieneberg, M. (2016). A multilab preregistered replication of the ego-depletion effect. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 546–573. <https://doi.org/10.1177/1745691616652873>
31. Hagger, M. S., Gucciardi, D. F., Turrell, A. S., & Hamilton, K. (2022). Self-control and health-related behaviour: The role of implicit self-control, trait self-control, and lay beliefs in self-control. *British Journal of Health Psychology*, 27(3), 764–781. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12571>
32. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
33. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
34. Hobfoll, S. E. (2018). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 443–457). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch27>

35. Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
36. Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
37. Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
38. Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
39. Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163–188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
40. Reznik, A., Pavlova, I., Pavlenko, V., Kurapov, A., Drozdov, A., Korchakova, N., Romem Porat, S.-L., & Isralowitz, R. (2025). Mental health and well-being among Ukrainian female university students: The impact of war over 3 years. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 12, Article e149, 1–8. <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.10112>
41. Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A., & Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination among university students: Differentiating severe cases in need of support from less severe cases. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>

42. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
43. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
44. Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
45. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
46. Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
47. Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>
48. Smets, E. M. A., Garssen, B., Bonke, B., & De Haes, J. C. J. M. (1995). The Multidimensional Fatigue Inventory (MFI): Psychometric qualities of an instrument to assess fatigue. *Journal of Psychosomatic Research*, 39(3), 315–325. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)00125-O](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)00125-O)
49. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

50. Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527462>
51. Stoeber, J., & Damian, L. E. (2016). Perfectionism in employees: Work engagement, workaholism, and burnout. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 265–283). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_12
52. Stoeber, J., Harris, R. A., & Moon, P. S. (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 131–141. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.012>
53. Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
54. Sukanto, I., Ayriza, Y., Hiryanto, Kumullah, R., Murjainah, Ero, P. E. L., Purwandari, S., Lince, R., & Maulina, D. (2026). Understanding academic burnout: A systematic literature review of its risk and protective factors. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, Article 102441. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102441>
55. Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
56. Tóth, E., & Jagodics, B. (2025). Examining university student burnout in relation to demands, resources and perfectionism: The mediating role of emotional regulation. *Journal of Pedagogical Research*, 9(3), 212–229. <https://doi.org/10.33902/JPR.202534349>

57. Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
58. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
59. Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
60. World Health Organization. (2019). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
61. Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
62. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета

Вік ____

Стать:

жіноча

чоловіча

інше

не хочу вказувати

Країна проживання:

Україна

за кордоном

Рівень освіти:

1 курс магістратури

2 курс магістратури

4 курс бакалаврату

Освітня програма:

психологія забезпечення ментального здоров'я

клінічна психологія

Інше(для студентів бакалаврату)

Форма навчання:

дистанційна

денна

Чи поєднуєте навчання з роботою:

так, працюю повний день;

так, працюю не повний день;

ні, не працюю

Скільки годин на добу Ви в середньому спите ?

менше 5 годин

5-6 годин

6-7 годин

7-8 годин

більше 8 годин

Як ви оцінюєте своє навчальне навантаження:

шкала від 1 до 10 ,де 1 дуже низьке, 10 надмірно високе

Скільки годин на тиждень Ви витрачаєте на навчання поза заняттями?

менше 5 годин

5-10 годин

більше 10 годин

Як часто ви відчуваєте втому від навчання?

ніколи

рідко

іноді

часто

майже завжди

Як часто ви відчуваєте труднощі з концентрацією на лекціях або під час виконання завдань?

ніколи

рідко

іноді

часто

майже завжди

Чи відчуваєте Ви ознаки емоційного вигорання пов'язаного з навчанням?

згоден/на

скоріше згоден/на

скоріше не згоднен/на

не згоден/на

Який чинник в навчанні є виснажливим для Вас?

великий обсяг завдань

дедлайн

нестача відпочинку

відповідальність

відсутність чіткої організації навчального процесу

високі власні очікування

інше

Як часто ви прагнете виконувати завдання ідеально, навіть якщо це не вимагає значних зусиль?

ніколи

рідко

іноді

часто

майже завжди

Чи виникає у вас почуття провини або самокритики, якщо результат виявляється не таким, як ви очікували?

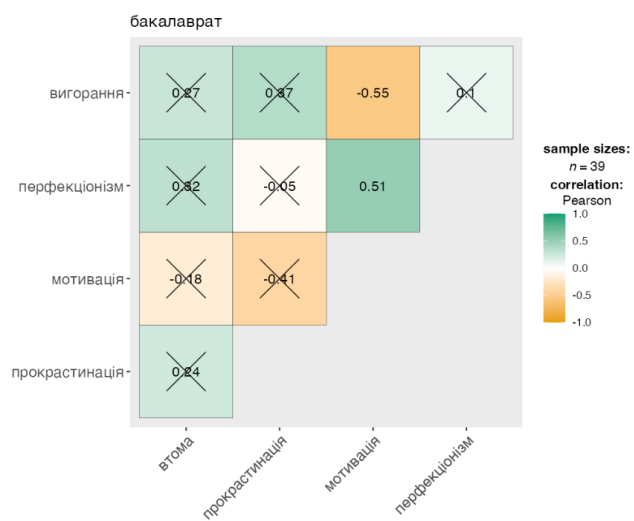
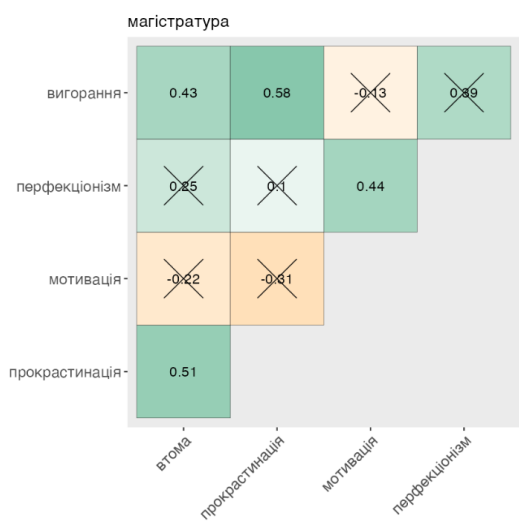
згоден/на

скоріше згоден/на

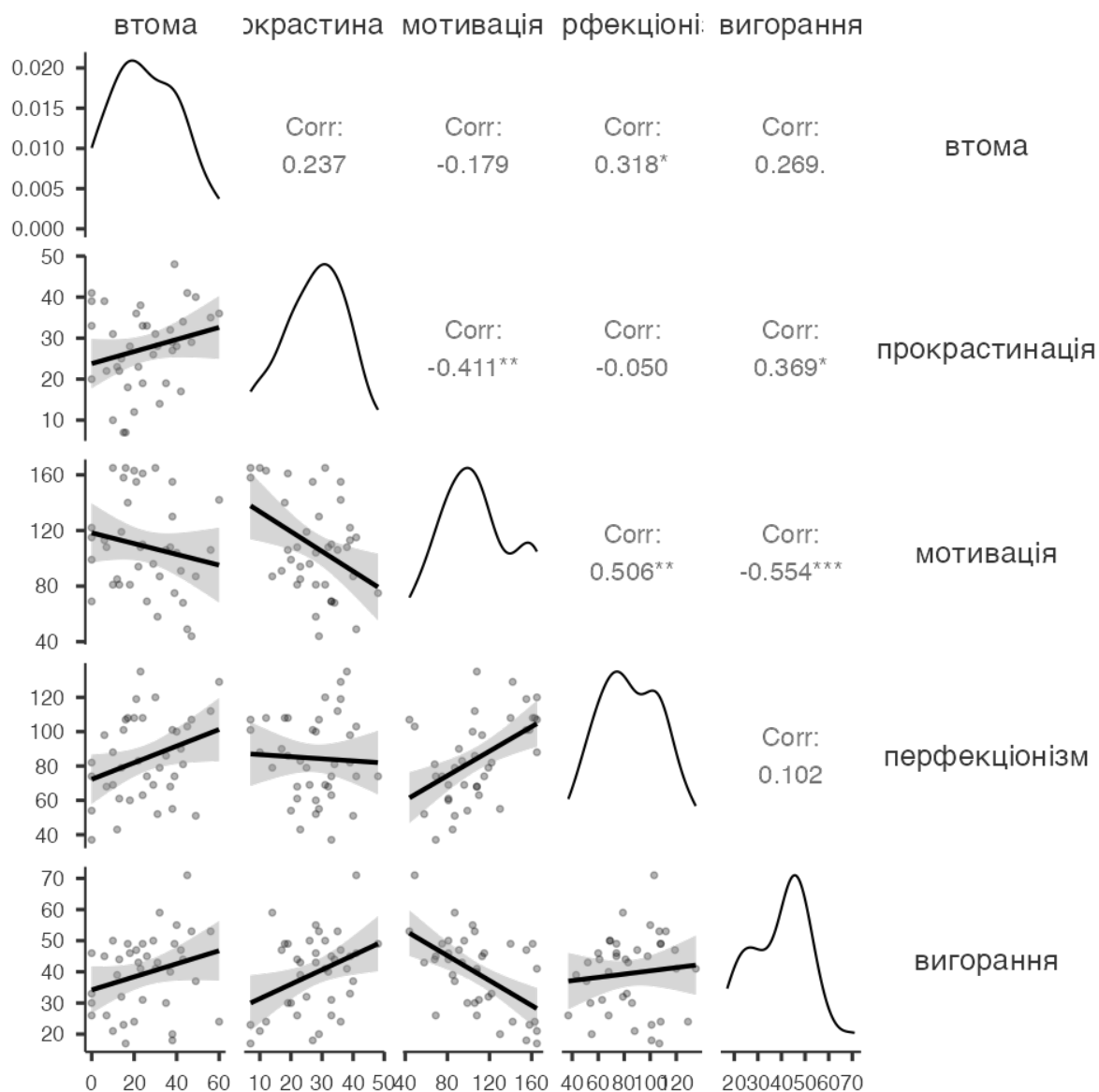
скоріше не згоден/на

не згоден/на

Кореляційні матриці



Діаграма кореляційної матриці (бакалаврат)



Діаграма кореляційної матриці (магістратура)

