

УДК 159.923.2

Сергій Миколайович Ольховецький,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID: 0000-0001-9135-4872
serhiy.olkhovetskyu@udpu.edu.ua

Владислав Сергійович Ольховецький,
здобувач PhD,
Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID: 0000-0003-3639-7954
vlad2000994@gmail.com

ПРО ЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Представлено результати дослідження зв'язку мотивації учіння та вигорання. У дослідженні профілі мотивації зіставлено із профілями вигорання і переживань у навчанні: студенти з найвищими показниками внутрішньої мотивації учіння, але різним рівнем мотивації самоповаги показали або відсутність ознак вигорання, або помітне емоційне виснаження при високій осмисленості діяльності в обох випадках; більш схильними до вигорання виявилися студенти із перевагою зовнішньої мотивації, показавши високий рівень емоційного виснаження на тлі середнього рівня самопочуття. Подібна картина була отримана в обох вибірках.

Ключові слова: мотивація учіння; емоційне вигорання; психологічне благополуччя; осмисленість діяльності; емоційне виснаження; мотивація самоповаги.

Sergey Olkhovetsky,
PhD in Psychology,
Associate Professor of
the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman
State Pedagogical University,
Uman, Ukraine
ORCID: 0000-0001-9135-4872
serhiy.olkhovetskyu@udpu.edu.ua

Vladyslav Olkhovetskyi,
PhD candidate,
Pavlo Tychyna Uman
State Pedagogical University,
Uman, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3639-7954
vlad2000994@gmail.com

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING MOTIVATION AND EMOTIONAL BURNOUT IN STUDENTS: GENDER ASPECT

The article presents the results of the study of the relationship between learning motivation and burnout. The author proceeds from the fact that burnout is a serious threat to the psychological well-being of students, in particular to their motivation to learn, so monitoring motivation and burnout is an urgent task. The study compares the profiles of motivation with the profiles of burnout and learning experiences: students with the highest levels of intrinsic motivation to learn, but different levels of self-esteem motivation (high – 32 % of the total sample or low – 20 %) showed either no signs of burnout or noticeable emotional exhaustion with high meaningfulness of activities in both cases; students with a predominance of extrinsic motivation (20 %) or amotivation (9 %) were more prone to burnout, showing a high level of emotional exhaustion against the background of an average level of well-being (20 %). A similar picture was obtained in both samples, with girls being more characterised by profiles with a high level of self-esteem motivation, and boys – vice versa. The limitations of the obtained results are discussed, as well as the need to prevent burnout in higher education institutions.

Key words: learning motivation; emotional burnout; psychological well-being; meaningfulness of activity; emotional exhaustion; self-esteem motivation.

У зв'язку із поширенням COVID-19 навесні 2020 року, а потім повномасштабною російською агресією 2022 року більшість вишів виявилися змушені «піти в онлайн» або поєднувати обидва формати. Наявність засобів виходу в інтернет і стабільність інтернет-з'єднань для багатьох студентів стали необхідною умовою продовження навчання. Звична і налагоджена взаємодія у межах навчального процесу стала неможливою, тож і студентам, і викладачам довелося перебудовуватися та адаптуватися до нових обставин і зміни навантаження. Зміни, пов'язані із соціальною ситуацією, що виникла, створили умови для збільшення емоційного навантаження і рівня стресу та переоцінки стимулів продовжувати навчання.

Низка авторів відмічають тенденцію до переходу від аналізу окремих видів мотивації у різних умовах і у різних професійних або соціальних групах до аналізу індивідуальних профілів мотивації [6], те саме стосується вигорання [4]. Кількість таких профілів та їхня репрезентованість у популяції варіює від дослідження до дослідження, так, можна знайти описи профілів із переважною внутрішньою мотивацією, зовнішньою мотивацією або середніми, або високими значеннями по обидвох, або, навпаки, вираженим переважанням амотивації [5]. Під час виокремлення профілів вигорання до показників емоційного виснаження, цинізму та відчуття неефективності часто додають показники, пов'язані із залученістю до навчання [8] та інтересом до нього [1], культурно-специфічні шкали вигорання, наприклад, тривожність і неприйняття навчання у корейській вибірці [2], якість життя [3], проте стабільно виокремлюються профілі із повним набором ознак вигорання, із вираженим емоційним виснаженням за відсутності цинізму і, навпаки, із відсутністю емоційного виснаження за вираженого цинізму, а також завжди є група студентів без ознак вигорання.

Мета статті – виявлення та опис зв'язку мотивації учіння та емоційного вигорання у навчанні, а також порівняння патернів зв'язків, характерних для студентів.

Мотивація учіння може розглядатися як складна ієрархія зовнішніх і внутрішніх причин, що спонукають людину вчитися (пізнавальні мотиви, спонукання, пов'язані із самоповагою та визнанням з боку інших, сприйняті ззовні, інтроєковані соціальні або культурні норми та вимоги, а також тиск із боку сім'ї, адміністрації або зовнішніх обставин). Вибірку склали: 373 студенти 1-4-х курсів бакалаврату (N=307) та магістратури (N=66) віком від 16-24 років (M=19,6, SD=1,5). За спеціалізаціями половина вибірки репрезентує соціальні та гуманітарні науки, третина – природничі. Участь була добровільною. Для вимірювання навчальної мотивації було обрано опитувальник «Шкали академічної мотивації» (ШАМ), розроблений Т. Гордєєвою, О. Сичовим та Є. Осіним на

основі студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р.Валлеранда із колегами. Опитувальник містить 28 пунктів, які оцінюються за 5-бальною шкалою. Опитувальник ШАМ представлено трьома шкалами внутрішньої мотивації: 1) Пізнавальна мотивація (прагнення дізнатися нове і розібратися у предметі, що вивчається), 2) Мотивація досягнення (бажання домагатися максимальних результатів та отримувати задоволення від розв'язання важких завдань), 3) Мотивація саморозвитку (прагнення розвивати власні здібності); трьома шкалами зовнішньої мотивації: мотивація самоповаги (прагнення підвищити самооцінку та відчуття власної значущості), інтроєкція мотивація (пов'язана із почуттям сорому та обов'язку), екстернальна мотивація (для вимірювання вигорання було взято та адаптовано до навчального контексту: шкали Емоційного виснаження та Редукції особистих досягнень з опитувальника «Професійне вигорання» (ПВ), розробленого Н. Водоп'яною та О. Старченковою на основі моделі К. Маслак та С. Джексон, дві шкали – «Ефективність вигорання», «Емоційність вигорання», дві шкали – Переживання зусилля і Переживання сенсу – з опитувальника «Діагностика переживань у професійній діяльності» (ДПД) Є. Осіна і Д. Леонтьєва, а також «Шкала вигорання для учнів» (ШВУ), що являє собою адаптацію Є.Осіним опитувальника вигорання у школі (SBI) К. Салмели-Аро із колегами [7].

Емоційне виснаження у ПВ описує переживання спустошеності та безсилля; Редукція особистих досягнень пов'язана із заниженою оцінкою власних досягнень, відсутністю смислу та бажання вкладати зусилля в діяльність. Переживання смислу з ДПД показує рівень включеності діяльності у ширші, суб'єктивно значущі контексти, а Переживання зусилля пов'язане із результативністю, досягненням корисного результату діяльності. ШВУ містить шкали «Емоційне виснаження», «Цинізм» і «Почуття некомпетентності». Крім того, кожен респондент відповідав на низку запитань щодо особливостей вибору вишу/спеціалізації, особливостей навчання у дистанційному форматі, складності навчання тощо. Усі запитання ставилися онлайн через сервіс Google Форми. Сервіс дозволяє реєструвати лише повні відповіді, тому невідомо, скільки людей заповнили методики частково. Можна припустити, що: показники внутрішньої мотивації та амотивації мають бути найсильніше пов'язані із показниками осмисленості навчальної діяльності, тобто цинізмом і переживанням смислу: висока внутрішня мотивація неможлива без переживання смислу навчання, а амотивація, за визначенням, виявляється як втрата смислу; показники зовнішньої мотивації, передусім інтроєктованої та екстернальної, і амотивації мають бути пов'язані із переживаннями зусилля; на рівні типових профілів можна простежити більш складні зв'язки між мотивацією учіння і мотивацією до навчання.

Таблиця 1

Описові статистики та надійність шкал мотивації навчання

Шкала	Чол. N=203	Жін. N=170	Загальна N=373	α-Кронбаха		
	М (SD)	М (SD)	М (SD)	чол.	жін.	загальне
Пізнавальна мотивація*	15,7 (3,9)	14,3 (4,0)	15,1 (4,0)	0,893	0,891	0,894
Мотивація досягнення	14,4 (4,4)	13,4 (4,1)	14,0 (4,3)	0,919	0,887	0,906
Мотивація саморозвитку	14,8 (4,5)	15,1 (4,0)	14,9 (4,3)	0,887	0,876	0,882
Мотивація самоповаги	13,5 (4,9)	13,0 (4,9)	13,3 (4,9)	0,874	0,881	0,877
Інтроєктована мотивація	11,6 (4,5)	12,0 (4,0)	11,8 (4,3)	0,782	0,683	0,739
Екстернальна мотивація	10,3 (4,2)	10,8 (4,0)	10,5 (4,1)	0,713	0,621	0,673
Амотивація	8,0 (4,7)	8,2 (4,6)	8,1 (4,6)	0,892	0,893	0,892

Примітка. * – відмінності між вибірками значущі: $t(371)=3,632$, $p<0,001$, $\eta^2=0,034$.

Шкали мотивації учіння показали достатню надійність (табл. 1), за винятком шкали екстернальної мотивації. Розподіли асиметричні – переважають високі значення за

шкалами внутрішньої мотивації і, навпаки, вкрай низькі – за шкалою амотивації, шкали зовнішньої мотивації характеризуються негативним ексцесом. Шкали вигорання і переживань у професійній діяльності показали задовільну надійність, за винятком шкал «Редукція особистих досягнень» ПВ ($\alpha=0,688$) і «Відчуття некомпетентності» ШВУ ($\alpha=0,590$). У першому випадку вилучення пункту про марність зусиль, що докладаються, дозволило отримати достатньо надійну шкалу із семи пунктів ($\alpha=0,810$), яка за змістом почала відображати персональні досягнення у медіації студентом стосунків у навчальній групі та під час взаємодії студентів із викладачами, допомоги одногрупникам в учінні і позитивний погляд у майбутнє, у зв'язку з чим змінили назву шкали на «Персональні досягнення». Незважаючи на хороші показники надійності загальної шкали вигорання ШВВ ($\alpha=0,876$), шкалу «Почуття некомпетентності» було виключено із подальшого аналізу: по-перше, вона представлена лише двома пунктами, по-друге, вирішили, що більш ціннішим є розрізнення між собою шкал, які залишилися, – «Емоційне виснаження» і «Цинізм», обидві вони показали достатню надійність ($\alpha=0,744$ і $\alpha=0,905$ відповідно). Для оцінювання можливості об'єднання шкал ПВ, ШВУ і ДПД і спрощення подальшого опрацювання даних було здійснено експлораторний аналіз методом головних компонент (табл. 2–3).

Таблиця 2

Факторні навантаження шкал ПВ, ШВУ і ДПД після обертання

Шкала (методика)	Ф1	Ф2
Емоційне виснаження (ПВ)	-0,614	0,626
Персональні досягнення (ПВ)	0,712	-0,127
Емоційне виснаження (ШВУ)	-0,463	0,742
Цинізм (ШВУ)	-0,835	0,246
Смисл (ДПД)	0,905	0,059
Зусилля (ДПД)	0,139	0,872

Експлораторний факторний аналіз шкал ПВ, ШВУ і ДПД методом головних компонент із обертанням Варимакс дав добру структуру (КМО 0.733, $\chi^2(15)=1018,638$, $p<0,001$) (табл. 2). Показники вигорання, отримані за допомогою різних методик, можна об'єднати у два чинники: один чинник містить шкали, пов'язані з осмисленістю навчальної діяльності (пояснює 44 % дисперсії), другий чинник містить насамперед шкалу зусилля ДПД (30 % дисперсії), при цьому емоційне виснаження не позиціонується як самостійний чинник, а включається до двох попередніх – як противагу осмисленості навчання або переважно як стан, супутній переживанню зусилля. Другий фактор пов'язаний лише зі шкалами зовнішньої мотивації та амотивації, причому зв'язки є слабкими (табл. 3).

Таблиця 3

Зв'язки між шкалами мотивації навчання та факторами вигорання (R Пірсона, N=373)

Шкали ШАМ	Осмисленість навчальної діяльності	Пережиті зусилля
Пізнавальна мотивація*	0,701**	0,033
Мотивація досягнення	0,643**	-0,077
Мотивація саморозвитку	0,694**	0,030
Мотивація самоповаги	0,365**	0,266**
Інтроєктована мотивація	-0,077	0,323**
Екстернальна мотивація	-0,442**	0,282**
Амотивація	-0,772**	0,155**

Примітка. ** $p<0,001$ (двохстороння)

Він показав наявність лише двох чинників (сенс і зусилля) без емоційного виснаження як самостійного чинника, тому було ухвалено рішення відмовитися від простоти двофакторного рішення на користь повнішого опису даних (табл. 4).

Таблиця 4

**Зв'язки між шкалами академічної мотивації
та вигорання (R Пірсона, N=373)**

Шкала	8	9	10	11	12	13
Шкали мотивації учіння (ШМУ)						
1. Пізнавальна мотивація	-0,371**	0,373**	-0,266**	-0,654**	0,714**	0,067
2. Мотивація досягнення	-0,394**	0,462**	-0,334**	-0,544**	0,646**	-0,040
3. Мотивація саморозвитку	-0,372**	0,514**	-0,265**	-0,541**	0,692**	0,059
4. Мотивація самоповаги	-0,013	0,255**	0,033	-0,205**	0,395**	0,239**
5. Інтроєктована мотивація	0,216**	-0,054	0,256**	0,184**	-0,084	0,308**
6. Екстернальна мотивація	0,436**	-0,268**	0,375**	0,485**	-0,443**	0,231**
7. Амотивація	0,533**	-0,400**	0,415**	0,825**	-0,756**	0,092
Вигорання						
8. Емоційне виснаження (ПВ)	1					
9. Персональні досягнення (ПВ)	-0,469**	1				
10. Емоційне виснаження (ШВУ)	0,719**	-0,357**	1			
11. Цинізм (ШВУ)	0,613**	-0,414**	0,543**	1		
Переживання у професії (ДПД)						
12. Смысл	-0,446**	0,535**	-0,326**	-0,737**	1	
13. Зусилля	0,338**	-0,087	0,417**	0,121*	0,054	1

Примітки. ** - $p < 0,001$, * - $p < 0,05$ (двостороння).

Шкали внутрішньої мотивації та Амотивація демонструють протилежно спрямовані зв'язки зі шкалами вигорання: вони найтісніше пов'язані за критерієм наявності-відсутності осмисленості навчання із Цинізмом і Переживанням смислу, причому найсильніший зв'язок виявляється для антагоністів Амотивація і Пізнавальна мотивація. Амотивація середньою мірою позитивно пов'язана з Емоційним виснаженням і негативно – із Персональними досягненнями, для шкал внутрішньої мотивації ці зв'язки є слабкішими, Емоційне виснаження пов'язане більше із Мотивацією досягнення, а Персональні досягнення – із Мотивацією саморозвитку і другою чергою з Мотивацією досягнення. Зв'язок із Переживанням зусилля відсутній в усіх чотирьох шкал.

Шкали зовнішньої мотивації поведуться по-різному, за винятком характерного для усіх слабого позитивного зв'язку із Переживанням зусилля. Мотивація самоповаги проявляє себе подібно з усіма шкалами внутрішньої мотивації – вона позитивно пов'язана із Переживанням смислу і Персональними досягненнями, негативно із Цинізмом, але її зв'язки зі шкалами вигорання є слабкішими і, на відміну від шкал внутрішньої мотивації, вона не пов'язана з Емоційним виснаженням. Інтроєктована мотивація вирізняється слабким позитивним зв'язком з обома шкалами Емоційного виснаження та Цинізмом. Екстернальна мотивація пов'язана зі шкалами вигорання і переживаннями у професії так само, як Амотивація, але ці зв'язки є слабкішими. Як і передбачалося, показники осмисленості навчання виявилися пов'язаними із внутрішньою мотивацією та амотивацією, а переживання зусилля – лише із зовнішньою мотивацією. Мотивація самоповаги проявляє себе особливо – вона пов'язана з осмисленістю навчання так само, як і внутрішні мотиви, хоча й слабкіше, але, на відміну від усіх інших шкал, є незалежною від емоційного виснаження.

За допомогою кластерного аналізу методом К-середніх було виокремлено п'ять профілів академічної мотивації (бажана кількість кластерів була визначена на основі результатів ієрархічного кластерного аналізу методом Варда за метрикою квадратів відстаней Евкліда, аналогічно при кластеризації шкал вигорання). Профілі названо за

характерними піками, хоча назви умовні. Наведемо їх у порядку зменшення середньої вираженості внутрішньої мотивації. У першому профілі («Внутрішня+Самоповага», 32,2 % вибірки) найвищі показники усіх шкал внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги, середні значення інтроєктованої мотивації та мінімальні – амотивації. Другий профіль («Внутрішня», 20,1 %) відрізняється від першого меншим, але усе ще високим рівнем внутрішньої мотивації та набагато нижчим рівнем мотивації самоповаги та інших шкал зовнішньої мотивації, амотивація також є мінімальною. У третьому профілі («Зовнішня», 20,4 %) показники пізнавальної мотивації та мотивації досягнення є нижчими за середній, показники зовнішньої мотивації є відносно високими, рівень інтроєктованої мотивації є вищим, ніж в усіх інших профілях, амотивація також є вищою за середню. Четвертий профіль («Середні» або «Невиражена», 18,2 %) виглядає найбільш згладженим і «усередненим» відносно меж шкал – від 4 до 20 балів, показники внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги є помітно нижчими за середні. П'ятий профіль («Екстернальна+Амотивація», 9,1 %) можна протиставити першому профілю, тут найнижчі значення за усіма шкалами внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги, високий рівень екстернальної мотивації та найвищою є амотивація. Представленість різних профілів мотивації навчання оцінювали за допомогою критерію Хі-квадрат Пірсона, також оцінювали відмінності за статтю, розподіл профілів у відсотковому співвідношенні подано у табл. 5.

Таблиця 5

Розподіл мотиваційних профілів у чоловічій і жіночій вибірках (% від обсягу підвибірки N)

Профіль мотивації учіння	Чоловіча вибірка	Жіноча вибірка
Внутрішня+Самоповага	33,5	30,6
Внутрішня	23,2	16,5
Зовнішня	21,7	18,8
Середні	12,8	24,7
Екстернальна+Амотивація	8,9	9,4
N	203	170

У чоловічій вибірці виявилися дещо більшою мірою представлені обидва профілі із переважанням внутрішньої мотивації та профіль із переважанням зовнішньої, а у жіночій вибірці – середній мотиваційний профіль і з переважанням амотивації ($\chi^2(4)=9,882$, $p=0,042$). Фактор статі, внесок якого у відмінності за окремими шкалами мотивації навчання було складно виявити через різницю в об'ємі вибірок, виявляється значущим під час порівняння профілів. Напрямок відмінностей однаковий у чоловічій ($\chi^2(4)=10,841$, $p=0,028$) і жіночій ($\chi^2(4)=15,236$, $p=0,004$) вибірках, але виражені вони різною мірою. Так, серед дівчат частіше трапляються профілі із вищим рівнем мотивації самоповаги як за вираженою внутрішньої (жін.), так і за вираженою зовнішньої мотивації (чол.), серед юнаків частіше трапляються профілі із нижчими показниками мотивації самоповаги – із перевагою внутрішньої мотивації (чол.), із середньою мотивацією (жін.), із високою екстернальною та амотивацією.

Різна поширеність профілів мотивації учіння серед юнаків та юнок дає підстави припустити наявність важливих для розуміння природи цих відмінностей, але не зафіксованих у цьому дослідженні чинників, таких як соціальні очікування і вимоги, які висувають до юнаків і дівчат із боку сім'ї, дружнього оточення і усередині самих вишів, та пов'язані з ними відмінності у поведінці і ціннісних установках стосовно освіти.

Як і у випадку зі шкалами мотивації учіння, усю вибірку було поділено на кластери за шкалами вигорання і переживань у навчанні методом кластеризації К-середніми. Перед

кластеризацією значення за усіма шкалами були перетворені у шкалу 0-100 балів за формулою: $100 \cdot (x_i - \min) / (\max - \min)$, де x_i – індивідуальне значення за шкалою, \min – мінімальне із можливих значень цієї шкали, \max - максимальне із можливих значень цієї шкали. Це дозволило привести шкали до порівнянного масштабу, зберігши відносні відмінності дисперсій. Найбільший внесок у розбиття вибірки на кластери внесли шкали, пов'язані з осмисленістю навчальної діяльності: «Цинізм» (ШВУ) і «Смисл» (ДПД). Наступними за важливістю стали шкали емоційного виснаження, найменш важливими - шкали «Зусилля» (ДПД) і «Персональні досягнення» (ПВ). Перший профіль об'єднав студентів із високими показниками осмисленості навчальної діяльності, низьким рівнем емоційного виснаження та середнім рівнем переживання зусиль («Немає ознак вигоряння», 28,4 %), другий профіль відрізняється від першого більш високим рівнем емоційного виснаження («Високі осмисленість та емоційне вигоряння», 19,8 %), у третьому профілі спостерігається близький до середнього рівень осмисленості навчання та показники емоційного виснаження й переживання зусилля, які не сягають середнього рівня («Середня осмисленість та зниження емоційного вигоряння і зусиль», 19,8 %), а також показники емоційного виснаження («Середня осмисленість та зниження емоційного інтелекту і зусиль», 19,8 %). Профілі академічної мотивації та вигорання показують високу узгодженість як на чоловічій ($\chi^2(16)=145,687$, $p<0,001$), так і на жіночій вибірках ($\chi^2(16)=130,369$, $p<0,001$). Високі внутрішня мотивація і самоповага у половині випадків поєднуються із відсутністю ознак вигорання, ще у третині випадків проявляється підвищене емоційне виснаження (табл. 6). У профілі із переважанням внутрішньої мотивації до перших двох типів додається варіант із близькою до середнього осмисленістю навчання, заниженим переживанням зусилля та емоційного виснаження.

Таблиця 6

Поєднання мотиваційних профілів і профілів вигорання у чоловічій і жіночій вибірках (% від обсягу підвибірки N)

Профіль учіння	мотивації	Немає ознак вигорання	Висока осмисленість та ЕІ	Середня осмисленість за знижених ЕІ та зусиль	Знижена осмисленість за високих ЕІ та зусиль	Усі ознаки вигорання	N
Чоловіча вибірка							
Внутрішня+	Самоповага	51,5	30,9	11,8	5,9	0,0	68
Внутрішня		42,6	25,5	21,3	6,4	4,3	47
Зовнішня		9,1	11,4	15,9	36,4	27,3	44
Середні		3,8	11,5	34,6	30,8	19,2	26
Екстернальна+	Амотивація	0,0	0,0	5,6	5,6	88,9	18
% (вигоряння)		29,6	20,2	17,2	15,8	17,2	203
Жіноча вибірка							
Внутрішня+	Самоповага	51,9	38,5	5,8	3,8	0,0	52
Внутрішня		46,4	21,4	21,4	7,1	3,6	28
Зовнішня		6,3	15,6	25,0	28,1	25,0	32
Середні		9,5	4,8	45,2	23,8	16,7	42
Екстернальна+	Амотивація	0,0	0,0	18,8	0,0	81,3	16
% (вигоряння)		27,1	19,4	22,9	13,5	17,1	170

За зовнішньої мотивації більш як половина випадків пов'язані із високим рівнем емоційного виснаження і переживанням зусилля на тлі більш-менш вираженого зниження

осмисленості навчання. Профіль із середньою, невираженою мотивацією характерний, імовірно, для двох типів студентів – тих, хто не вкладається у навчання, не відчуває емоційного виснаження або переживання зусилля, і тих, хто намагається, відчуває і емоційне виснаження, і переживання зусилля, але, можливо, не досягає при цьому бажаних результатів. Нарешті, останній профіль, пов'язаний з амотивацією, на 80-90 % представлений студентами, які демонструють усі ознаки вигорання. У загальній картині видно, що емоційне виснаження може проявлятися при будь-якій мотиваційній домінанті, навіть якщо це переважання внутрішньої мотивації; найменш сприятливими виглядають профілі із переважанням зовнішньої мотивації та амотивації, які показують, що чим менше студент знаходить особистого сенсу у навчальному процесі, тим із більшою загрозою вигорання він стикається. У контексті вигорання стає зрозумілішою мотивація студентів із середнім профілем – мабуть, ця група об'єднує тих, хто навчається більш-менш осмислено, не докладаючи особливих зусиль і не відчуваючи при цьому емоційного виснаження, і тих, хто вкладає у навчання багато зусиль та емоційний ресурс, але не цілком розуміючи, навіщо їм це потрібно. Очевидно, що ці припущення потребують перевірки.

При тому, що найнесприятливіший профіль із високим рівнем амотивації представлено менш ніж 10 % вибірки, звертає на себе увагу, що ознаки емоційного виснаження виражені ще у двох профілях, і усі разом вони охоплюють близько половини вибірки. Це, своєю чергою, вказує на актуальність щонайменше двох заходів: підвищення якості профорієнтації та презентації вишів у школах для зменшення кількості студентів, які «опинилися не на своєму місці», і систематичної профілактики вигорання у вишах, що передбачає роботу не лише зі студентами, а й з іншими учасниками навчального процесу, а в низці випадків передбачає необхідність організаційних змін.

Проведене дослідження забезпечило досягнення поставленої мети: було виявлено та описано зв'язки мотивації учіння та емоційного вигорання у навчанні на тлі пандемії та війни. Також було виявлено профілі мотивації учіння та вигорання, що збагатили опис зв'язку між ними. Патерн зв'язків виявився подібним для чоловічої та жіночої вибірок: отримані дані цілком узгоджуються із початковими припущеннями: осмисленість навчання є визначальною в опозиції внутрішньої мотивації та амотивації; зовнішня мотивація пов'язана із переживанням зусилля; у межах одного профілю академічної мотивації ключовими можуть бути різні, інколи протилежні за своєю сутністю, ознаки вигорання і пов'язаних із навчанням переживань; наявність емоційного виснаження не залежить від переважаючої мотивації, що дає підставу для висунення гіпотези про те, що наявність як окремих, так і множинних ознак вигорання у великої кількості студентів підкреслює важливість профілактики синдрому вигорання, а високий рівень амотивації можна розглядати як один із важливих маркерів вигорання. У контексті цього дослідження чинник переживання зусилля виявляється малоінформативним.

REFERENCES

1. Asikainen, H., Nieminen, J.H., Häsä, J. & Katajavuori, N. (2022). University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. *Learning and Individual Differences, Vol. 93, 102–105*. DOI:10.1016/j.lindif.2021.102105
2. Lee, M.Y., Lee, M.K., Lee, M.J. & Lee, S.M. (2020). Academic Burnout Profiles and Motivation Styles Among Korean High School Students. *Japanese Psychological Research, Vol. 62, 3, 184–195*. DOI:10.1111/jpr.12251
3. Lyndon, M.P., Henning, M.A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T.-C. & Hill, A.G. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on Medical Education, Vol. 6, 2, 108–114*. DOI:10.1007/s40037-017-0340-6

4. Mäkikangas, A. & Kinnunen, U. (2016). The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research, Vol. 3, 1, 11–23*.
5. Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. & Senécal, C. (2007), Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, Vol. 99, 4, 734–746*. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.734
6. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, Vol. 61, 101–860*. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
7. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment, Vol. 25, 1, 48–57*. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
8. Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research, Vol. 7, 21–28*. DOI:10.1016/j.burn.2017.11.001
9. QD85 Burnout. International Classification of Diseases 11th Revision. URL: <http://id.who.int/icd/entity/129180281>.

Подано до редакції: 30.03.2025.