

УДК 159.9, 316.6

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2026.28.29>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Надія Терлецька

Львівський національний університет імені Івана Франка,

вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000

<https://orcid.org/0009-0005-4691-8292>

e-mail: nad.terletska@gmail.com

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти в умовах повномасштабної війни в Україні. Обґрунтовано актуальність дослідження, зумовлену поєднанням традиційного академічного навантаження та екстремальних чинників воєнного часу, які суттєво впливають на психоемоційний стан і навчальну діяльність здобувачів освіти. Розглянуто еволюцію наукових підходів до розуміння синдрому емоційного вигорання – від теорії стресу Г. Сельє до сучасних концепцій Г. Фрейденберґера, К. Маслач та інших зарубіжних і вітчизняних дослідників. Проаналізовано специфіку проявів емоційного виснаження, академічного цинізму та редукції особистих досягнень у студентської молоді в умовах хронічного воєнного стресу. Визначено основні екзогенні та ендогенні чинники формування емоційного вигорання, серед яких особливе місце посідають постійна загроза життю, повітряні тривоги, порушення режиму сну, інформаційне перевантаження, соціальна ізоляція, інфраструктурні труднощі, зниження навчальної мотивації та невизначеність майбутнього. Доведено, що поєднання зазначених факторів спричиняє погіршення когнітивних функцій, емоційне виснаження, втрату професійної мотивації та зниження ефективності навчальної діяльності. Зроблено висновок, що емоційне вигорання студентів під час війни є складним багатофакторним психологічним явищем, яке потребує комплексного міждисциплінарного вивчення та впровадження ефективних психолого-педагогічних заходів профілактики й психологічної підтримки студентської молоді.

Ключові слова: емоційне вигорання, студенти, заклади вищої освіти, воєнний стан, психоемоційне виснаження, академічний стрес, когнітивне виснаження, навчальна діяльність, психологічна адаптація, психічне здоров'я.

Актуальність теми Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується тривалим функціонуванням в умовах повномасштабної військової агресії Росії – країни агресорки, в основі якої лежить ідеологія людиноненавистництва та загарбання чужих територій. Цей чинник докорінно змінив традиційне освітнє середовище в Україні і перетворив навчально-виховний процес на специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується в екстремальних та кризових ситуаціях. Екстремальність навчання під час війни обумовлена постійним поєднанням двох деструктивних груп, до яких відносять, по-перше, *групу безпеки, яка включає в себе:* загрозу життю людини, регулярні повітряні тривоги, вимушене переміщення населення, руйнування енергетичної інфраструктури України, і, по-друге, *групу побутово-інфраструктурну:* тривалі блекаути, дефіцит стабільного зв'язку та необхідність адаптації до навчання в укриттях.

Беручи до уваги психологію освітньої навчальної діяльності студентів, навчання за таких умов втрачає ознаки стабільності та ефективності. Воно вимагає від здобувачів

вищої освіти надмірної мобілізації когнітивних і вольових ресурсів на тлі хронічної депривації базової потреби в безпеці (згідно з ієрархією потреб А. Маслоу). Постійна необхідність концентрувати увагу на складних теоретичних завданнях у моменти потенційної загрози життю, створює ситуацію глибокого навчального дистресу, відтак когнітивно-вольова сфера студентів зазнає виснаження значно швидше, ніж у мирний час, що робить проблему емоційного вигорання (ЕВ) принципово важливою для аналізу життєстійкості сучасної студентської молоді.

Емоційне вигорання серед студентів має свої особливості. Воно часто виражається тривожністю або апатією, а іноді проявляється емоційною нестійкістю, що ускладнює ефективне засвоєння знань та формування професійних умінь та навичок, з одного боку, а з другого – високі вимоги освітніх програм у поєднанні з необхідністю самостійно опановувати великий обсяг інформації створюють передумови для поступового розвитку емоційного вигорання. Це явище проявляється у зниженні мотивації до навчання та погіршенні психоемоційного стану, що безпосередньо негативно впливає на результати навчальної діяльності та соціальну адаптацію молодих людей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, систематизація та комплексний аналіз психологічних особливостей емоційного вигорання у студенті під час навчання, що формується під впливом нормативного навчального навантаження та екстремальних чинників тривалого воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Наукові передумови концепції емоційного вигорання безпосередньо пов'язані з теорією стресу Г. Сельє[30]. У 1936 році вчений увів поняття «загальний адаптаційний синдром», описавши універсальну реакцію організму на тривале напруження. Він виділив три його основні стадії: тривогу, резистентність та виснаження. Стадія виснаження стала теоретичним підґрунтям для подальшого осмислення феномену вигорання [30].

Ідеї Г. Сельє були розвинені у психологічних моделях стресу, зокрема у когнітивній теорії оцінки стресу, яку запропонував американський психолог Лазарус[27]. Вчений стверджував, що вирішальне значення для розуміння поняття вигорання має суб'єктивна оцінка реальної ситуації та власних ресурсів для подолання вигорання. Отже, вигорання почали розглядати як результат тривалого дисбалансу між вимогами середовища та особистісними ресурсами.

Безпосереднє введення терміну вигорання «burnout» пов'язують з ім'ям американського психіатра Г. Фрейденберґера. У 1974 році він опублікував статтю, в якій описав стан емоційного виснаження у працівників соціальних служб і волонтерів. Г. Фрейденберґер визначив вигорання як стан фізичного та емоційного виснаження, що виникає внаслідок надмірної відданості роботі, ідеалам або людям, які не приносять очікуваної винагороди [26].

Його підхід мав клінічний характер і базувався на спостереженнях за пацієнтами. Вчений підкреслював поступовість процесу виснаження: від ентузіазму до розчарування, від надмірної самовіддачі до цинізму та втрати сенсу. Г. Фрейденберґер одним із перших звернув увагу на парадокс: вигорають не байдужі, а надмірно мотивовані працівники.

Треба також зазначити, що системне наукове осмислення цього феномену здійснила американська дослідниця К. Маслоу. У 1980-х роках вона сформулювала класичну тривимірну модель вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація / академічний цинізм, редукція особистих досягнень[28].

У студентському середовищі під час війни емоційне виснаження (**Emotional Exhaustion**) перестає бути просто втомою від сесії, яка минає після відпочинку. Воно сприймається як тотальний брак енергетичного ресурсу, хронічна психофізична спустошеність

та емоційна інверсія. Сучасні здобувачі вищої освіти стикаються з феноменом «психічного оніміння» (psychic numbing), коли через надмірну кількість стресогенних стимулів (новини про загибель, руйнування, обстріли) психіка блокує гострі емоційні реакції для самозахисту. Студенти описують цей стан як «внутрішню порожнечу» та відсутність сил для прояву будь-яких емоцій — як негативних, так і позитивних. Оскільки навчальний процес вимагає від студентів залученості та інтересу, виснажений студент неспроможний накопичувати базовий вольовий ресурс для роботи як в онлайн, так і в оф-лайн режимі. Окрім цього, накладається втома від співчуття, коли тривале емпатування загальнонаціональній біді виснажує емоції, а відтак унеможливорює адекватне реагування студентів на академічні вимоги викладачів. Деперсоналізацію вчена трактує як формування негативного, бездушного або надто цинічного ставлення до викладачів, однокурсників чи самого процесу у навчанні. В умовах війни цей компонент трансформується у глибокий академічний та екзистенційний цинізм. Для студентства захисним психологічним механізмом стає тотальне знецінення освітньої діяльності. Перед обличчям перманентної загрози смерті чи каліцтва здобувачі висувують внутрішні контраргументи: «Який сенс вчити формули чи складати заліки, якщо будівлю мого університету завтра може зруйнувати ракета?». Ця реакція є спробою захистити своє внутрішнє «я» від фрустрації через неконтрольованість майбутнього [28]. К. Маслач зазначає, що деперсоналізація проявляється також у відчуженні від академічної спільноти: викладачі починають сприйматися як «носії нереалістичних вимог», які не зважають на контекст війни, а взаємодія з однокурсниками зводиться до сухого формального обміну інформацією в месенджерах, що посилює його(студента) соціальний вакуум.

Отже, синдром емоційного вигорання, як підкреслює К.Маслач, характеризується падінням академічної самооцінки, виникненням стійкого почуття власної неспроможності та інтелектуального регресу, що, своєю чергою, призводить до редукції особистих досягнень. Під впливом хронічного воєнного стресу відбувається функціональне пригнічення префронтальної кори головного мозку. Це спричиняє погіршення вищих психічних функцій індивіда:

- Різко знижується обсяг оперативної пам'яті.
- Погіршується концентрація та стійкість уваги (складність довго сосереджуватися на тексті).
- Уповільнюються процеси аналізу та синтезу інформації.

Коли студент стикається з тим, що завдання, які раніше виконувалися легко, тепер викликають тривалу затримку та інтелектуальний ступор, що призводить до когнітивного паралічу. Замість розуміння того, що зниження когнітивних функцій — це природна реакція організму на хронічний дистрес, студенти схильні інтерпретувати цей стан як ознаку власних лінощів чи втрати професійної придатності. Формується стійке відчуття академічної провини та меншовартості, що повністю блокує пізнавальний інтерес та ініціативу студента.

Отже, К. Маслач розглядала вигорання як відповідь на хронічні міжособистісні стресори як в професійній, так і в навчальній діяльності. Спочатку концепція стосувалася «допомагаючих професій» (лікарі, соціальні працівники, вчителі), однак згодом її поширили на широкий спектр інших видів діяльності.

Європейські дослідники розширили розуміння цього феномену, розглядали вигорання як багатостадійний процес, що включає ентузіазм, стагнацію, фрустрацію, апатію та повне виснаження. Він підкреслював роль особистісних установок — перфекціонізму, завищених очікувань та ідеалізації професії.

Подальші дослідження запропонували альтернативні моделі. Однією з найвідоміших є модель вимог і ресурсів роботи, розроблена А. Баккером. Вона пояснює вигорання

як наслідок дисбалансу між високими професійними вимогами (навантаження, емоційна напруга, рольова невизначеність) і недостатніми ресурсами (підтримка, автономія, зворотний зв'язок).[25]

Особливу увагу у європейській традиції приділено організаційним чинникам: стилю керівництва, структурі навантаження, соціальній підтримці в колективі. Таким чином, фокус поступово змістився від індивідуальних рис до соціально-економічних умов праці.

Проте, аналіз вітчизняного наукового дискурсу засвідчує, що класичні західні моделі, які базувалися на суто операційному та дефіциті часу(навчальному навантаженні, складності навчальних програм, перевантаженні завданнями, конкуренції серед студентів), є недостатніми для опису стану сучасного українського юнацтва. Специфіка навчання студентської молоді під час повномасштабного воєнного стану вимагала залучення нових теоретико-прикладних підходів.

Відтак, особливе місце в аналізі ослаблення та знеенення під час навчального процесу посідають праці таких вітчизняних вчених, як О. Прокопенко, Л. Карамуш В. Шкраб'юк, Д. Білик, Л. Водянка, Д. Суховерха, А. Занюк, В. Наумова Н. Савелюк. Їхні праці присвячені безпосередньо феномену емоційного виснаження студентів в умовах війни. Вони доводять, що поєднання хронічної тривоги,, з одного боку, а з другого – інформаційного перенасичення та перманентної невизначеності майбутнього, радикально посилює когнітивний ступор на молодь, перетворюючи звичайну втому на клінічно виражене виснаження.

Так,наприклад,питання суб'єктивного сприйняття та переживання під час воєнного стану студентською молоддю ґрунтовно досліджено [24] Авторка фіксує зміщення фокусу наукового інтересу від загальних фізіологічних адаптаційних проявів до унікальних індивідуально-психологічних реакцій особистості в ситуаціях хронічної суспільної нестабільності.

У працях, професорки Л. Карамуш, кінець 1990-х початок 2000-х років, яка працювала в руслі психології праці та педагогічної психології, вигорання розглядалося як наслідок професійного стресу в організаціях, особливо в освітній сфері. Вона підкреслювала зв'язок вигорання з організаційною культурою, стилем керівництва та психологічним кліматом у колективі. Науковиця однією з перших адаптувала зарубіжні підходи до українських реалій та інтегрувала цю проблему у систему підготовки керівників освітніх установ [6].

Таким чином, на сучасному етапі вигорання розглядається як специфічний професійний синдром, що має психологічні, поведінкові й соматичні прояви і визначається як:

- хронічний психоемоційний стан, спричинений тривалим впливом професійного стресу (Л. Водянка, Д. Суховерха, А. Занюк) [3];
- процес поступової втрати енергії, мотивації та залученості до роботи (В. Наумова) [13];
- синдром, що включає емоційне виснаження, цинізм і зниження ефективності (В. Шкраб'юк, Д. Білик) [23].

Деякі автори підкреслюють процесуальний характер явища: вигорання не виникає раптово, воно розгортається як накопичення невирішених стресових ситуацій (М. Павлюк, Д. Журавська, Н. Клімишина) [15]. Інші наголошують на його екзистенційному вимірі – втраті сенсу професійної діяльності (М. Лаврова) [8].

Отже, розвиток синдрому емоційного вигорання (СЕВ) у здобувачів вищої освіти за умов мирного часу традиційно розглядався крізь призму дисбалансу між когнітивними зусиллями та дефіцитом часу. Проте детермінація СЕВ під час повномасштабної війни в Україні набула біфокального характеру, де на класичні внутрішньоакадемічні стресори

накладаються екстремальні макросоціальні чинники. Систематизація цих чинників дозволяє розділити їх на дві взаємопов'язані групи: екзогенні (зовнішні, середовищні) та ендогенні (внутрішні, психологічні).

Екзогенна складова вигорання сучасної студентської молоді обумовлена тотальною деструкцією звичного життєвого простору та інфраструктурними викликами, серед яких найбільш руйнівними є, з одного боку, деструкція безпекового контуру та хронічна депривація сну, а з другого – інфраструктурний дискомфорт та вимушена адаптація до блекаутів. Деструкція безпекового контуру та хронічна депривація сну, тобто перманентна загроза ракетних та дронівих обстрілів, що супроводжується регулярними нічними повітряними тривогами, призводить до формування синдрому фрагментарного сну. Беручи до уваги особливості нейрофізіології людини, постійне переривання нічного відпочинку блокує фазу швидкого сну (REM-фазу), яка відповідає за психологічну переробку стресогенної інформації, стабілізацію емоційного фону та консолідацію довготривалої пам'яті. Виснаження сну призводить до акумулятивного ефекту: нервова система втрачає здатність до самовідновлення, що знижує когнітивний поріг сприйняття стандартного навчального навантаження. Здобувачі починають навчальний день у стані фізіологічного та психічного виснаження ще до моменту включення в навчальну діяльність. Інфраструктурний дискомфорт та вимушена адаптація до блекаутів, хронічні відключення електроенергії, нестабільність інтернет-з'в'язку та необхідність перебування в непристосованих підвальних приміщеннях (укриттях), під час повітряних тривог, створюють ситуацію постійного побутового дискомфорту. Навчання в таких умовах вимагає від юнаків додаткових зусиль для розв'язання суто технічних і логістичних завдань (пошук локацій зі світлом, підзарядка гаджетів, підлаштування під графіки вимкнень). Це зумовлює виникнення феномену «техностресу», який накладається на класичний академічний стрес і прискорює виснаження вольових ресурсів, що, своєю чергою, призводить до руйнування соціалізації особистості, а відтак його ізоляції. Відомо, що юнацький вік вимагає інтенсивного особистісного спілкування з однолітками як провідної діяльності та ключової умови успішної соціалізації. Вимушена цифровізація освіти та тривалий онлайн-формат ізолюють молоду людину у чотирьох стінах. Відсутність живого неформального контакту, спільного дозвілля та групової підтримки позбавляє юнацтво природного буферу проти стресу. Соціальна ізоляція підсилює почуття самотності та безпорадності, що є прямим тригером апатичних проявів СЕВ.

Якщо екзогенна складова вигорання студентів тісно пов'язана з деструкцією їхнього звичного навчального простору, то ендогенні чинники формування СЕВ, тобто внутрішня, психологічна площина формування вигорання тісно пов'язана зі специфікою сприйняття воєнної дійсності та перебудовою когнітивної сфери молоді, яке призводить до звуження горизонту планування синдром «відкладеного життя». Відомо, що центральним новоутворенням юнацького віку є життєве самовизначення та побудова довгострокової часової перспективи. Перманентна безпекова та економічна нестабільність руйнує цю перспективу, звужуючи горизонт планування до кількох днів або тижнів. Неможливість передбачити, чи відбудеться завтрашнє заняття, чи вдасться закінчити семестр або отримати диплом, викликає екзистенційну кризу. Студенти починають сприймати тривалі інвестиції часу в освіту як ірраціональні («*Навіщо вчити це зараз, якщо завтра все може змінитися?*»), що, своєю чергою, призводить до стрімкої втрати навчальної мотивації та формування академічної апатії. Отже, когнітивне перевантаження, прагнення контролювати ситуацію в умовах реальної небезпеки змушує студентів перебувати у стані постійної інформаційної гіперпильності. Нав'язливе гортання новинних стрічок у соціальних мережах (думскролінг), підсилене страхом пропустити критично важливе повідомлення (FOMO-ефект щодо безпекових пабліків), створює безперервний потік

негативних стимулів. Це виснажує увагу особистості. Коли студент сідає за виконання навчальних завдань, його префронтальна кора вже перебуває у стані когнітивного перевантаження, викликаного обробкою воєнної хроніки.

Таким чином, поєднання депривації сну, інфраструктурного стресу, соціальної відірваності, втрати майбутнього та інформаційного пресингу створює специфічний акумулятивний механізм формування СЕВ під час війни. Цей комплекс чинників перетворює класичне академічне вигорання на глибинне психоемоційне виснаження особистості.

Висновки. Поняття емоційного вигорання пройшло шлях від клінічних спостережень до багатовимірної теоретичної конструкції. Його витoki пов'язані з теоріями стресу. Сучасні підходи щодо вирішення цієї проблеми інтегрують індивідуальні, міжособистісні та організаційні чинники, розглядаючи вигорання як результат тривалого дисбалансу між вимогами навчальної діяльності та ресурсами особистості. А в умовах воєнного стану та тривалого академічного дистресу прояви цих симптомів у студентській молоді зазнають суттєвих деструктивних змін, а відтак набувають специфічного патопсихологічного та екзистенційного характеру.

Список використаної літератури

1. Бальбуза О. М. Використання методів арт-терапії у подоланні «синдрому емоційного вигорання». *Арт-терапія в роботі психолога: інноваційні підходи*. 2021.— С. 17-21.
2. Берегова Н., Подлюк Я. Прояви негативних психічних станів у юнацькому віці: причини, особливості та шляхи подолання. *Psychology Travelogs*. 2025. №2.— С. 115-122.
3. Водянка Л. Д., Суховерхівка Д.А., Занюк А.А. Поняття емоційного вигорання та його профілактика. *Інвестиції: практика та досвід*. 2022. №3. С.9-53.
4. Грицук О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Вип. 35.— С. 30-33.
5. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. С. 71-80.
6. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос,— 2018 с.
7. Каряка І. В. Психокорекція емоційного вигорання особистості засобами психодрами. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. №2. 2019.— С. 23-28.
8. Лаврова М. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. — №19.2 (32).
9. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. №10. С. 105-112.
10. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ: 2022. — 420 с.
11. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Психологія*. 2015. №15. — С. 30-33.
12. Морочило Н. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2020. —№1.12. С. 237-241.
13. Наумова В. Ю. Феномен емоційного вигорання. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*.— 2014. С.
14. Павлеєв В. О., Дем'яненко Б. Т. Психодіагностика та психокорекція синдрому емоційного вигорання у юнаків. *Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (НДУ імені Миколи Гоголя)*—. 2022. С. 121.

15. Павлюк М., Журавська Д., Клімишина Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2018.– №18.11 С. 226-244.
16. Первий В., Перепелюк Т. Психодіагностика та психокорекція професійного вигорання педагогів. *Психологічний журнал*. 2025.– №15. С. 122-128
17. Прокопенко О.А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. – №7. С. 1-6.
18. Сергєєнкова О., Столярчук О. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. – №27. С. 1-5.
19. Скорич С. Психологічні особливості адаптації юнаків до навчання в освітньому середовищі під час війни. *Збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи «Сучасні тенденції психологічної 2 самоздійснення особистості»*. 2025. Вип. 15(II). С. 212-214.
20. Стаднюк Л. А. Синдром емоційного вигорання: фактори, що сприяють його виникненню і попередженню. *Вісник наукових досліджень*. 2017. №1. С. 145-149.
21. Теслик Н. М., Самофал А. О. Емоційне вигорання студентів з різними мотивами навчальної діяльності в умовах воєнного стану. *Психологічний журнал*. 2023. №12.2. С. 262-265.
22. Цюприк А., Федорович С. Профілактика емоційного вигорання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 160-170.
23. Шкраб'юк В., Білик Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений*. 2020. №10 (86). С. 293-296.
24. Савелюк Н. Переживання стресу в умовах війни: досвід українського студентства // *Психологія: реальність і перспективи : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. 2022. Вип. 18. С. 141–152.
25. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands–Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22(3). P. 309–328.
26. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30(1). P. 159–165.
27. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.
28. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981. Vol. 2(2). P. 99–113.
29. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, No. 4. P. 370–396.
30. Selye H. A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*. 1936. Vol. 138. P. 32.
31. Selye H. *Stress without Distress*. Philadelphia : J. B. Lippincott, 1974. 171 p.

FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING LEARNING UNDER WARTIME CONDITIONS

Nadija Terlezka

Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000
<https://orcid.org/0009-0005-4691-8292>
e-mail: nad.terletska@gmail.com

The article presents a comprehensive theoretical analysis of emotional burnout among higher education students under the conditions of the full-scale war in Ukraine. The relevance of the study is determined by the combination of traditional academic workload and extreme wartime factors that

significantly affect students' psychological well-being and learning performance. The paper reviews the evolution of scientific approaches to the concept of burnout, beginning with H. Selye's stress theory and continuing through the models proposed by H. Freudenberger, C. Maslach, and other international and Ukrainian scholars. Particular attention is paid to the specific manifestations of emotional exhaustion, academic cynicism, and reduced academic effectiveness experienced by students under prolonged military stress. The study identifies the main exogenous and endogenous factors contributing to burnout, including constant threats to personal safety, air raid alarms, sleep deprivation, information overload, social isolation, infrastructure disruptions, declining academic motivation, and uncertainty about the future. It is demonstrated that the cumulative impact of these stressors leads to impaired cognitive functioning, emotional exhaustion, decreased educational engagement, and reduced academic performance. The findings suggest that emotional burnout among university students during wartime represents a complex multidimensional psychological phenomenon requiring further interdisciplinary research and the implementation of effective psychological and pedagogical strategies aimed at prevention, resilience development, and mental health support within higher education institutions.

Key words: emotional burnout, university students, higher education, martial law, emotional exhaustion, academic stress, cognitive exhaustion, learning activity, psychological adaptation, mental health.

Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026