

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет психології
Кафедра експериментальної та прикладної психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА
«ВПЛИВ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА ПОКАЗНИКИ УВАГИ ТА
РОБОЧОЇ ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Спеціальність 053 «Психологія»

Студентка 4 курсу, 1 групи

ОС «Бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія»

Гриб Олена Юріївна

підпис _____

Науковий керівник:

асистент

кафедри експериментальної
та прикладної психології

Кушнєрьова Аліна

Миколаївна

підпис _____

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА УВАГУ ТА РОБОЧУ ПАМ'ЯТЬ У СТУДЕНТІВ.....	7
1.1. Психологічна сутність хронічного стресу та основні підходи до його вивчення	7
1.2. Увага і робоча пам'ять як основні когнітивні процеси особистості.....	15
1.3. Особливості впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентському віці.....	23
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА УВАГУ ТА РОБОЧУ ПАМ'ЯТЬ У СТУДЕНТІВ.....	33
2.1. Методологія емпіричного дослідження впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів.....	33
2.2. Методи та психодіагностичний інструментарій дослідження	37
Висновки до розділу 2.....	41
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА ПОКАЗНИКИ УВАГИ ТА РОБОЧОЇ ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ.....	43
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	43
3.2. Обговорення результатів дослідження впливу хронічного стресу на увагу та робочу пам'ять студентів	52
3.3. Практичні рекомендації щодо зниження негативного впливу хронічного стресу на когнітивні процеси студентів	57
Висновки до розділу 3.....	68
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ.....	81

ВСТУП

Проблема впливу хронічного стресу на когнітивне функціонування людини належить до тих напрямів сучасної психології, що мають водночас високу теоретичну і прикладну значущість. Для студентського середовища ця проблема є особливо актуальною, оскільки навчання у закладі вищої освіти пов'язане з інтенсивним інтелектуальним навантаженням, постійною необхідністю адаптації до нових вимог, дефіцитом часу, оцінюванням результатів діяльності, конкуренцією та поєднанням навчання з іншими сферами життя. За таких умов тривале напруження поступово переходить із ситуативної реакції у більш стійкий стан, який може позначатися не лише на емоційному самопочутті, а й на якості пізнавальної діяльності.

Науковий інтерес до хронічного стресу зумовлений тим, що його дія не обмежується короткочасним переживанням напруження. Хронічний стрес охоплює тривале залучення адаптаційних ресурсів організму, виснажує саморегуляцію, ускладнює збереження внутрішньої рівноваги та знижує ефективність діяльності. У психологічному та нейрокогнітивному вимірі це створює ризик погіршення тих функцій, які забезпечують зосередженість, утримання інформації, контроль дій, розумову продуктивність і гнучке реагування на навчальні завдання. Саме тому вивчення зв'язку між хронічним стресом і когнітивними показниками студентів є важливим для сучасної психології освіти, когнітивної психології та психології здоров'я.

Особливу увагу в межах даної роботи зосереджено на увазі та робочій пам'яті як на базових когнітивних процесах, без яких неможлива успішна навчальна діяльність. Увага забезпечує відбір значущої інформації, підтримання концентрації, стійкість до відволікань і переключення між завданнями. Робоча пам'ять, своєю чергою, відповідає за короткочасне утримання та переробку інформації, що необхідно для розуміння навчального матеріалу, виконання інструкцій, розв'язання задач і контролю помилок. Порушення цих процесів унаслідок тривалого стресового навантаження може

прямо впливати на академічну успішність, навчальну витривалість і загальну ефективність студентської діяльності.

Попри значну кількість сучасних праць, питання впливу хронічного стресу саме на показники уваги та робочої пам'яті у студентів залишається відкритим для подальшого уточнення. У науковій літературі простежуються відмінності в трактуванні самого феномена хронічного стресу, у виборі психодіагностичних інструментів, у способах оцінювання когнітивної сфери та в інтерпретації отриманих результатів. Частина досліджень фіксує виразне зниження продуктивності уваги й робочої пам'яті за умов тривалого напруження, тоді як інші роботи вказують на неоднорідність таких змін залежно від індивідуальних ресурсів, суб'єктивного контролю, копінг-стратегій і контексту навчання. Це зумовлює потребу в подальшому теоретичному узагальненні та емпіричному дослідженні зазначеної проблеми саме на студентській вибірці.

Серед українських дослідників вагомий внесок у вивчення стресу, стресостійкості, психічного благополуччя студентів і змін когнітивної діяльності зробили А. Чернов, С. Яланська, Л. Джаббарова, А. Курапов, І. Пінчук, У. Михайлишин, І. Пипенко, А. Стаднік, О. Вельдбрехт, І. Нечітайло. Серед зарубіжних авторів цю проблематику висвітлювали А. Almarzouki, L. Lin, M. Girotti, M. Qi, Z. Song. Звернення до праць зазначених авторів дає змогу простежити, яким чином у сучасній науці описуються механізми тривалого стресу, його зв'язок із когнітивною сферою, психологічним благополуччям і можливостями психодіагностичного вивчення студентської молоді.

Отже, актуальність теми визначається високою поширеністю хронічного стресу в студентському середовищі, ключовою роллю уваги та робочої пам'яті у структурі навчальної діяльності, а також необхідністю уточнення характеру взаємозв'язку між тривалим стресовим навантаженням і когнітивною продуктивністю студентів. Вивчення цієї проблеми є важливим як для розвитку наукових уявлень про психічні наслідки хронічного стресу, так і для підготовки практичних рекомендацій, спрямованих на профілактику

когнітивного виснаження та підтримку психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до розуміння хронічного стресу та основних напрямів його психологічного вивчення;
2. Розкрити психологічний зміст уваги та робочої пам'яті як базових когнітивних процесів особистості;
3. Проаналізувати наукові дані щодо особливостей впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентському віці;
4. Обґрунтувати методологію емпіричного дослідження і підібрати релевантний психодіагностичний інструментарій;
5. Емпірично дослідити зв'язок між рівнем хронічного стресу та показниками уваги і робочої пам'яті у студентів;
6. Здійснити аналіз та інтерпретацію отриманих результатів, а також співвіднести їх із сучасними теоретичними підходами;
7. Розробити практичні рекомендації щодо зниження негативного впливу хронічного стресу на когнітивні процеси студентів.

Об'єкт дослідження: когнітивна сфера студентів у ситуації тривалого стресового навантаження.

Предмет дослідження: особливості впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів.

Гіпотеза дослідження: вищий рівень хронічного стресу у студентів пов'язаний із нижчими показниками уваги та робочої пам'яті; крім того, студенти з вираженішим стресовим навантаженням можуть демонструвати меншу стійкість концентрації, нижчу продуктивність переробки інформації та гірше утримання завданнєво значущого матеріалу.

Дослідницькі питання: 1) Яким є зв'язок між рівнем хронічного стресу та показниками уваги у студентів? 2) Яким є зв'язок між рівнем хронічного

стресу та показниками робочої пам'яті у студентів? 3) Чи відрізняються когнітивні показники студентів із різним рівнем хронічного стресу?

Методи дослідження: теоретичний аналіз, узагальнення і систематизація наукових джерел; психодіагностичні методи для оцінки рівня хронічного стресу, уваги та робочої пам'яті; методи математичної статистики для обробки та інтерпретації емпіричних даних.

Наукова новизна дослідження: полягає у комплексному розгляді взаємозв'язку хронічного стресу з показниками уваги та робочої пам'яті в студентській вибірці, а також у поєднанні теоретичного аналізу проблеми з її емпіричною перевіркою.

Практичне значення дослідження: одержані результати можуть бути використані у роботі психологічних служб закладів вищої освіти, кураторами академічних груп, викладачами та самими студентами для своєчасного виявлення ризиків когнітивного виснаження і розроблення заходів психопрофілактики та саморегуляції.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. У першому розділі подано теоретичний аналіз проблеми впливу хронічного стресу на увагу та робочу пам'ять у студентів; у другому розділі обґрунтовано методологію та методи дослідження; у третьому розділі представлено результати емпіричного дослідження, їх обговорення та практичні рекомендації.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА УВАГУ ТА РОБОЧУ ПАМ'ЯТЬ У СТУДЕНТІВ

1.1. Психологічна сутність хронічного стресу та основні підходи до його вивчення

Хронічний стрес є одним із найважливіших конструктів сучасної психології, оскільки описує не короткочасну реакцію на окрему подію, а тривалий стан психофізіологічного напруження, що формується під впливом постійних або часто повторюваних стресорів. Для студентської молоді ця проблематика має особливе значення, адже навчальне навантаження, невизначеність професійного майбутнього, соціально-економічна нестабільність, воєнні обставини та інформаційне перенасичення можуть створювати фон тривалого стресового виснаження. Саме тому для подальшого аналізу уваги та робочої пам'яті важливо спочатку уточнити психологічний зміст поняття «хронічний стрес» і визначити, які теоретичні підходи найточніше пояснюють його природу.

У науковій літературі хронічний стрес тлумачать по-різному. Частина дослідників акцентує на тривалості та безперервності дії стресорів, інші пов'язують його з довготривалою активацією нейроендокринних механізмів, ще інші підкреслюють когнітивні, емоційні та поведінкові наслідки такого стану. У вітчизняному та зарубіжному дискурсі поступово утверджується розуміння хронічного стресу як багатовимірного феномена, у якому поєднуються зовнішні умови, суб'єктивне переживання, виснаження адаптаційних ресурсів та ризик когнітивних порушень. Узагальнення основних трактувань поняття подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Трактування поняття «хронічний стрес» у працях різних дослідників

Автор	Трактування поняття «хронічний стрес»
О. Овчаренко (Овчаренко, 2023)	Хронічний стрес – це форма тривалого дистресу, яка може розвиватися після гострого стресу або під впливом постійно діючих незначних чинників. Його небезпека полягає у поступовому виснаженні організму та закріпленні стресової реакції як сталого фону життєдіяльності.
І. Остополець (Остополець & Мостова, 2025)	Хронічний стрес – це стан, що виникає внаслідок тривалої, постійної або часто повторюваної дії стресорів, які людина не може контролювати, усунути чи уникнути. Для нього характерні відсутність швидкого повернення до норми, хронічна активація гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі та стабільно підвищене алостатичне навантаження.
В. Савіщенко (Панасенко & Савіщенко, 2024)	Хронічний стрес – це тривалий різновид стресу, за якого полегшення не відбувається. Стрессова реакція зберігається упродовж значного часу, що послаблює адаптаційні можливості особистості.
А. Гоженко (Гоженко & Гришко, 2019)	Хронічний психоемоційний стрес – це стан тривалого напруження, за якого негативні впливи супроводжуються неадекватними метаболічними змінами та порушенням функціонально-метаболічного континууму.
Н. Максимова (Максимова & Максимов, 2024)	Хронічний стрес – це тривалий стресовий стан, який охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та фізіологічну сфери. За його високої вираженості ускладнюються чіткість мислення, емоційна рівновага, планування майбутнього та міжособистісна взаємодія.
О. Запровальна (Запровальна & Гончарова, 2025)	Хронічний стрес – це системний патогенетичний чинник, що інтегрує нейроендокринні, метаболічні й імунні механізми. Його тривала дія відображає не лише психоемоційне перевантаження, а й багаторівневе виснаження ресурсів адаптації.
R.-P. Juster (Juster та ін., 2010)	Хронічний стрес – це процес тривалого виділення стресових гормонів і пов'язаних із цим мультисистемних фізіологічних зрушень. Саме така пролонгована дизрегуляція лежить в основі погіршення здоров'я та когнітивного функціонування.
R. Vandenabeele (Vandenabeele та ін., 2025)	Хронічний стрес – це гетерогенний феномен, який може означати тривалу наявність стресорів, стійку біологічну і психологічну відповідь на них або несприятливі наслідки такої відповіді. Єдиного універсального визначення немає, проте всі підходи сходяться на ідеї пролонгованого перевантаження адаптаційних систем.

Узагальнення наведених у таблиці трактувань дає змогу виокремити кілька спільних рис. По-перше, більшість авторів пов'язують хронічний стрес із тривалістю або повторюваністю дії стресорів. По-друге, майже всі дослідники підкреслюють відсутність повноцінного відновлення між

стресовими епізодами, через що реакція напруження закріплюється та стає фоновим станом. По-третє, у працях і українських, і зарубіжних авторів простежується думка про поступове виснаження адаптаційних ресурсів, яке відбивається не лише на емоційному самопочутті, а й на когнітивному функціонуванні.

Водночас у підходах авторів наявні й відмінності. Вітчизняні дослідники частіше описують хронічний стрес через його клініко-психологічні прояви, адаптаційні труднощі, порушення саморегуляції та наслідки для поведінки. Зарубіжні автори, особливо представники алоstaticного підходу, сильніше акцентують на біологічній ціні тривалої адаптації, нейроендокринній дизрегуляції та мультисистемному «зношуванні» організму. Таким чином, різниця стосується не суті феномена, а оптики аналізу: в одному випадку домінує психологічний опис переживання та його наслідків, в іншому – біоповедінкове пояснення механізмів хронізації стресу.

Для цілей психологічного дослідження особливо важливо, що всі групи авторів зрештою сходяться в одному положенні: хронічний стрес не є одноразовою реакцією на подію, а являє собою стійкий процес перевантаження систем адаптації. Саме ця тривалість робить його критично значущим для студентського віку, оскільки накопичувальний ефект стресу може позначатися на концентрації уваги, підтриманні робочої інформації, швидкості переробки даних та продуктивності навчання.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити кілька основних підходів до вивчення хронічного стресу. Першим є фізіологічний підхід, пов'язаний із роботами Г. Сельє, у межах якого стрес розглядається як універсальна адаптаційна реакція організму на вимоги середовища. У цій традиції хронічний стрес постає як ситуація, коли мобілізаційні механізми не вимикаються своєчасно й реакція, яка в короткій перспективі є адаптивною, у тривалій перспективі стає виснажливою (Батраченко & Плошинська, 2023). Для психології цей підхід важливий тим, що дозволяє розглядати хронічний

стрес не лише як суб'єктивне переживання, а і як процес, що має об'єктивні психофізіологічні маркери.

Другий підхід доцільно визначити як когнітивно-транзакційний. У працях Р. Лазаруса і С. Фолкман стрес пов'язується з оцінкою ситуації та співвідношенням між вимогами середовища і ресурсами людини. З цієї позиції хронічний стрес виникає тоді, коли особистість упродовж тривалого часу інтерпретує умови життя як такі, що перевищують її можливості контролю, подолання або відновлення. Така логіка особливо продуктивна для дослідження студентів, адже дозволяє враховувати не лише об'єктивні навчальні й соціальні навантаження, а й індивідуальні відмінності в їх сприйманні, копінг-стратегіях і саморегуляції (Lazarus, 1993).

Третій підхід можна окреслити як алоstaticний або біопсихосоціальний. У працях В. McEwen, R.-P. Juster, A. Mariotti та R. Vandenabeele хронічний стрес розкривається через поняття алоstaticного навантаження, тобто сукупної «ціни» тривалої адаптації. У такому розумінні визначальним є не сам факт наявності стресора, а те, що організм і психіка залишаються в режимі підвищеної готовності надто довго. Саме тому хронічний стрес асоціюється з нейроендокринною, імунною, метаболічною та вегетативною дизрегуляцією, а також зі зниженням психологічної стійкості. Перевага цього підходу полягає в тому, що він поєднує біологічні механізми, психологічні прояви та соціальний контекст у цілісну модель (Juster та ін., 2010).

Четвертий підхід є нейрокогнітивним. У працях S. Lupien, M. Girotti, С. Бурчинського, Г. Жданової та інших авторів хронічний стрес розглядається через його вплив на мозкові структури, що забезпечують вищі психічні функції. Насамперед ідеться про гіпокамп, префронтальну кору та мигдалину, функціональний стан яких безпосередньо пов'язаний із пам'яттю, увагою, контролем поведінки та емоційною регуляцією. У цьому підході особливого значення набуває теза про те, що за тривалого психоемоційного

перенапруження когнітивні порушення часто виникають не як другорядний, а як один із центральних наслідків стресового виснаження (Lupien та ін., 2009).

Для проблематики цього дослідження нейрокогнітивний підхід є особливо цінним, оскільки саме він безпосередньо поєднує хронічний стрес із функціонуванням уваги та робочої пам'яті. Робоча пам'ять забезпечує тимчасове збереження й опрацювання інформації, потрібної для розуміння інструкцій, навчання, контролю дій і розв'язання інтелектуальних завдань. Увага, своєю чергою, визначає можливість відбору релевантних стимулів, переключення між завданнями та підтримання цілеспрямованої активності. Якщо хронічний стрес порушує ці процеси, студент стикається не лише з емоційним виснаженням, а й зі зниженням академічної ефективності, труднощами концентрації, помилками під час виконання завдань і погіршенням якості засвоєння матеріалу.

Важливим для уточнення психологічної сутності хронічного стресу є його розмежування з суміжними явищами. Гострий стрес зазвичай пов'язаний із конкретною подією, має чіткіший початок і завершення та потенційно супроводжується відновленням після припинення дії стресора. Хронічний стрес, навпаки, не має такої завершеності: він підтримується або тривалими зовнішніми труднощами, або постійним внутрішнім переживанням загрози, невизначеності, перевантаження чи безсилля. Водночас його не слід повністю ототожнювати з вигоранням, оскільки вигорання є радше наслідком тривалого виснаження в окремій сфері діяльності, тоді як хронічний стрес охоплює ширший континуум фізіологічних, емоційних і когнітивних реакцій. Саме тому для психологічного аналізу студентського функціонування поняття хронічного стресу є методологічно продуктивнішим, ніж поняття разового перевантаження або короткочасної напруги.

У студентському віці пролонгований стрес найчастіше формується не через один надзвичайний чинник, а через напашування численних мікростресорів. До них належать інтенсивний навчальний ритм, дедлайни, поєднання навчання з роботою, соціальна конкуренція, нестача сну,

інформаційне перевантаження, сумніви щодо професійного майбутнього та потреба постійно адаптуватися до змін. За такої конфігурації стресорів людина може тривалий час залишатися зовні функціональною, однак її ресурси саморегуляції поступово виснажуються. Саме прихований, кумулятивний характер робить хронічний стрес особливо складним для діагностики, оскільки суб'єкт часто звикає до нього і починає сприймати стан напруження як норму повсякденного життя.

Окремого значення набуває когнітивно-оціночний ракурс R. Vandenaabeele та співавтори показують, що вирішальним є не лише об'єктивний рівень навантаження, а й спосіб когнітивної інтерпретації ситуації. Коли навчальні вимоги оцінюються як некеровані, надмірні або хронічно такі, що перевищують особисті ресурси, зростає ризик емоційного виснаження та стабілізації стресової відповіді. Звідси випливає важливий висновок для психології хронічного стресу: тривале напруження підтримується не тільки тривалістю стресора, а й повторюваним сценарієм його негативної оцінки. У цьому сенсі хронічний стрес є не просто реакцією на обставини, а стійкою системою переживання, у якій сплітаються подія, її суб'єктивне значення та очікування майбутніх труднощів (Vandenaabeele та ін., 2025).

Ресурсний підхід дозволяє поглибити це розуміння. Якщо людина тривалий час відчуває, що витрачає більше психологічних, часових, когнітивних і соціальних ресурсів, ніж отримує можливостей для їх відновлення, стрес перестає бути ситуативним і переходить у хронічний формат. Для студентів особливо показовими є випадки, коли навчальна діяльність вимагає стабільної концентрації, гнучкості мислення та оперативного запам'ятовування, однак реальний стан організму визначається втомою, тривожністю та дефіцитом відпочинку. Тоді навіть звичні академічні завдання виконуються з надмірними внутрішніми витратами, а це підтримує відчуття постійної перевантаженості та закріплює коло «стрес – виснаження – зниження ефективності – новий стрес».

Нейрокогнітивні дослідження надають цьому теоретичному опису конкретного психологічного змісту. М. Qi та співавтори довели, що хронічний академічний стрес пов'язаний із погіршенням показників як довільної, так і автоматизованої уваги, причому характер цих змін може відрізнятися залежно від статі та психофізіологічних параметрів (Qi та ін., 2024). У дослідженні А. Almarzouki наголошено, що стрес безпосередньо впливає на робочу пам'ять, а через неї – на якість навчальної діяльності, прийняття рішень і академічну результативність (Almarzouki, 2024). С. Carvalho та співавтори, аналізуючи зв'язки між хронічним стресом, увагою і робочою пам'яттю, підкреслюють, що за тривалого напруження погіршується не лише обсяг когнітивних ресурсів, а й здатність гнучко керувати ними (Carvalho та ін., 2025). Отже, у межах нейрокогнітивного підходу хронічний стрес постає як фактор, що змінює саму архітектуру пізнавального функціонування.

Із цього погляду особливо важливо враховувати роль префронтальної кори, гіпокампа та системи кортизолу. М. Girotti розглядає хронічний стрес як стан, за якого тривала дія гормонів стресу поступово змінює нейронні мережі, що забезпечують когнітивну гнучкість, поведінковий контроль і робочу пам'ять (Girotti та ін., 2024). R.-P. Juster підкреслює, що алостатичне навантаження є не лише біологічним показником, а й психологічно значущим індикатором системного перевантаження, яке накопичується внаслідок повторюваної адаптації (Juster та ін., 2010). Таким чином, сучасні підходи дедалі частіше поєднують суб'єктивне переживання стресу з його нейрофізіологічним «слідом», а це відкриває можливість цілісно пояснювати, чому тривала напруга позначається на уважності, оперативному запам'ятовуванні, контролі помилок та швидкості обробки інформації.

Для студентської молоді така логіка є особливо показовою ще й тому, що навчання вимагає постійного утримання інформації в робочій пам'яті та швидкого перемикання уваги між різними завданнями. Якщо хронічний стрес знижує точність когнітивного контролю, збільшує розумову втому і погіршує здатність фільтрувати незначущі стимули, то страждає не лише навчальна

продуктивність, а й суб'єктивне відчуття компетентності. Людина починає частіше помічати власні помилки, але не завжди має ресурс для їх конструктивної корекції. Унаслідок цього формується вторинний шар напруження – стрес із приводу власної неефективності, який додатково підтримує загальний хронічний дистрес. Саме тому в дослідженнях студентської вибірки важливо розглядати хронічний стрес не ізольовано, а в його зв'язку з виконавчими функціями та освітнім контекстом.

Не менш важливою є проблема меж адаптації. Г. Гандзілевська, аналізуючи студентів у воєнний час, наголошує, що навіть за наявності резильєнтності та конструктивних копінг-стратегій тривале перебування в ситуації невизначеності, небезпеки й навчального навантаження створює умови для хронізації стресу (Гандзілевська & Волошина-Нарожна, 2025). Ю. Козловська акцентує, що пролонговане напруження відображається не тільки у психологічних скаргах, а й у соматичних, нейроендокринних та когнітивних змінах (Козловська, 2025). Це означає, що хронічний стрес доцільно трактувати як багаторівневий процес, у якому психічне й тілесне не можна розглядати окремо. Звідси випливає й методологічна вимога до подальшого дослідження: оцінювати хронічний стрес необхідно не лише через суб'єктивні описи, а й через його наслідки для когнітивної ефективності, поведінкової саморегуляції та повсякденної діяльності студента.

Узагальнюючи різні наукові позиції, можна стверджувати, що хронічний стрес має щонайменше чотири ключові виміри: часовий, ресурсний, когнітивно-оціночний і нейрофізіологічний. Часовий вимір відображає пролонгованість і повторюваність стресорів. Ресурсний – дефіцит відновлення та кумулятивне виснаження адаптаційного потенціалу. Когнітивно-оціночний – тенденцію сприймати вимоги як сталі, надмірні та важкокеровані. Нейрофізіологічний – тривалу активацію стрес-регулювальних систем, що впливає на мозкові механізми уваги, пам'яті й контролю поведінки. Саме поєднання цих вимірів дає підстави розуміти хронічний стрес як комплексний

психологічний феномен, який не зводиться ні до однієї емоції, ні до однієї тілесної реакції, ні до одного життєвого епізоду.

З огляду на це, у межах даного дослідження хронічний стрес ми розуміємо як тривалий стан психофізіологічного і когнітивно-емоційного перенапруження, що виникає під впливом пролонгованих або систематично повторюваних стресорів, підтримується суб'єктивним переживанням перевищення вимог над ресурсами та супроводжується поступовим зниженням ефективності саморегуляції. Для студентського контексту принципово важливо, що цей стан безпосередньо пов'язаний із функціонуванням уваги та робочої пам'яті, оскільки саме ці процеси забезпечують засвоєння навчального матеріалу, керування розумовою діяльністю та стійкість до відволікань. Така інтерпретація створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу когнітивних механізмів хронічного стресу в наступних підпунктах розділу.

Отже, психологічна сутність хронічного стресу полягає в тому, що він є тривалим станом психофізіологічного та особистісного перенапруження, який формується під впливом пролонгованих або повторюваних стресорів, не супроводжується повноцінним відновленням і поступово виснажує адаптаційні ресурси людини. Основні підходи до його вивчення – фізіологічний, когнітивно-транзакційний, алоstaticний і нейрокогнітивний – не суперечать один одному, а взаємно доповнюються. У межах цієї роботи хронічний стрес доцільно розуміти як інтегративний феномен, у якому поєднуються тривалі зовнішні навантаження, суб'єктивне переживання перевантаження, нейроендокринне виснаження та ризик порушень уваги і робочої пам'яті у студентів.

1.2. Увага і робоча пам'ять як основні когнітивні процеси особистості

У сучасній психології увага і робоча пам'ять розглядаються як базові механізми організації пізнавальної активності особистості. Саме вони забезпечують вибір інформації, її короткочасне утримання, переробку, зіставлення з попереднім досвідом та включення у поточну діяльність. Без належного функціонування цих процесів неможливими стають цілеспрямоване навчання, розв'язання проблем, прийняття рішень, мовленнєве опрацювання інформації та саморегуляція поведінки. Для студентської молоді значення уваги і робочої пам'яті особливо велике, оскільки навчальна діяльність у закладі вищої освіти потребує постійного переключення між завданнями, утримання смислових одиниць, контролю за відволіканнями та швидкої інтеграції нових знань у вже наявні когнітивні схеми.

Українські дослідники когнітивної сфери підкреслюють, що увага і пам'ять не існують ізольовано, а функціонують у єдиній системі психічного регулювання. С. Максименко, Л. Деркач, Е. Кіричевська та М. Касинець акцентують на інтегративному характері когнітивних процесів, де увага виконує функцію вибіркової організації, а пам'ять забезпечує фіксацію та актуалізацію досвіду (Максименко та ін., 2022). Т. Поясок, О. Беспарточна, О. Квасник і В. Шаполова розглядають увагу як процес відбору релевантної інформації, а пам'ять як підґрунтя навчання та повторного використання засвоєного матеріалу (Поясок та ін., 2023). У сучасних оглядових працях F. van Ede, A. Nobre та N. Cowan із колегами показано, що зв'язок уваги й робочої пам'яті має двобічний характер: увага відбирає зміст для поточної когнітивної обробки, а робоча пам'ять, своєю чергою, підтримує цілі діяльності та спрямовує увагу відповідно до актуальних завдань (van Ede & Nobre, 2022).

Початково доцільно зосередитися на психологічному змісті уваги як процесу, який визначає селективність і спрямованість психічної активності. Аналіз сучасних джерел дає підстави стверджувати, що увага у психології тлумачиться не лише як зосередження, а й як механізм регуляції переробки інформації, підтримання мети діяльності та контролю за зміною об'єктів

пізнання. Узагальнення окремих підходів до розуміння уваги подано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Підходи до тлумачення уваги у сучасній психології

Автор	Сутність трактування
С. Максименко, Л. Деркач, Е. Кіричевська, М. Касинець (Максименко та ін., 2022)	Увага постає як механізм психічної організації, що забезпечує вибірковість когнітивної активності та підтримує зосередженість на значущому змісті діяльності.
Т. Поясок, О. Беспарточна, О. Квасник, В. Шаполова (Поясок та ін., 2023)	Увага визначається як процес свідомого або напівсвідомого відбору однієї інформації та ігнорування іншої, що надходить через органи чуття.
І. Батраченко, А. Плошинська (Батраченко & Плошинська, 2023)	Увага розглядається як ресурс когнітивної організації діяльності, від якого залежать концентрація, стійкість, переключення та ефективність виконання завдань.
О. Шувалов (Шувалов, 2024)	Контроль уваги описується як одна з провідних виконавчих функцій, що забезпечує координацію складних форм пізнання, осмислення соціальної інформації та регуляцію поведінки.
Г. Гандзілевська, В. Волошина-Нарожна (Гандзілевська & Волошина-Нарожна, 2025)	У навчальній діяльності увага виконує регулятивну функцію, підтримуючи усвідомлення, самоспостереження та контроль за розумовими діями під час опрацювання інформації.
F. van Ede, A. Nobre (van Ede & Nobre, 2022)	Увага тлумачиться як активний механізм пріоритизації, що може діяти не лише щодо зовнішніх стимулів, а й усередині робочої пам'яті, змінюючи доступність її змісту для поведінки.

Дані табл. 1.2 показують, що у більшості сучасних підходів увага трактується як процес, який поєднує вибірковість, спрямованість і регуляцію психічної активності. Спільним для наведених авторів є наголос на тому, що увага не зводиться до пасивного зосередження. Вона виконує активну функцію відбору та впорядкування інформації відповідно до актуальної мети. У цьому розумінні увага є умовою продуктивного навчання, оскільки саме завдяки їй суб'єкт може виділяти головне, підтримувати ментальну орієнтацію в матеріалі та запобігати перевантаженню зайвими стимулами.

Водночас у трактуваннях авторів простежуються й відмінності. Т. Поясок, О. Беспарточна, О. Квасник і В. Шаполова акцентують класичне

розуміння уваги як селективного відбору інформації (Поясок та ін., 2023). І. Батраченко та А. Плошинська роблять більший наголос на її ресурсному вимірі, підкреслюючи значення стійкості та переключення у реальній діяльності (Батраченко & Плошинська, 2023). О. Шувалов розглядає контроль уваги через призму виконавчих функцій (Шувалов, 2024), а F. van Ede та A. Nobre показують, що увага працює не лише на вході інформації, але й у внутрішньому когнітивному просторі, зокрема у межах робочої пам'яті (van Ede & Nobre, 2022). Саме тому сучасна когнітивна психологія дедалі частіше описує увагу як динамічний механізм керування доступом до інформації, а не лише як стан зосередженості.

З огляду на сучасні психологічні підходи, увагу доцільно визначати як психічний процес вибіркової спрямованості та підтримання активності, який забезпечує концентрацію на релевантних об'єктах, утримання мети діяльності, регуляцію переходу між завданнями та пригнічення відволікальних впливів. Такий підхід дає змогу розглядати увагу не тільки як супровід інших когнітивних процесів, а як самостійний регулятивний компонент, без якого ефективна робота пам'яті, мислення та навчальної діяльності істотно ускладнюється.

У психологічній літературі традиційно виокремлюють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Мимовільна увага виникає під впливом інтенсивних, нових або емоційно значущих стимулів. Довільна увага пов'язана з усвідомленим цілеспрямованим зосередженням, що особливо важливо у навчанні, коли студент має тримати в полі свідомості не найяскравіший, а найважливіший зміст. Післядовільна увага формується тоді, коли первинне вольове зусилля переходить у стійкий інтерес до діяльності. Саме цей тип уваги є найбільш продуктивним в академічному середовищі, бо поєднує контроль і внутрішню мотивацію.

Не менш значущими є властивості уваги. До них належать концентрація, стійкість, розподіл, переключення та обсяг. Концентрація характеризує міру зосередження на одному об'єкті або завданні. Стійкість показує, наскільки

довго людина може підтримувати продуктивну спрямованість без суттєвого зниження якості переробки інформації. Розподіл дає змогу виконувати кілька взаємопов'язаних дій, тоді як переключення відображає здатність переходити від одного об'єкта до іншого без надмірної втрати ресурсу. Обсяг уваги визначає кількість елементів, які можуть одночасно утримуватися у полі усвідомлення. Для студента високий рівень розвитку цих властивостей має безпосереднє значення у читанні наукових текстів, аудиторній роботі, конспектуванні, виконанні тестових завдань і підготовці письмових робіт.

У сучасних умовах цифрового середовища увага набуває ще більшої психологічної ваги. Інформаційна насиченість, багатоканальність стимулів, необхідність перемикається між аудиторною, самостійною та онлайн-роботою створюють підвищені вимоги до контролю уваги. Якщо когнітивна система не справляється з розподілом ресурсів, це зумовлює фрагментарність сприймання, помилки у відборі суттєвого, поверхове читання та виснаження. Саме тому у психології вищої школи увага дедалі частіше розглядається як один із провідних чинників успішності, академічної саморегуляції та збереження когнітивної працездатності.

Проте повноцінне розуміння когнітивної діяльності неможливе без аналізу робочої пам'яті, оскільки саме вона забезпечує тимчасове утримання та операційне опрацювання інформації, на яку спрямована увага. Якщо увага виконує функцію відбору, то робоча пам'ять створює внутрішній простір, у межах якого відібраний зміст може бути порівняний, перетворений, поєднаний із попередніми знаннями та використаний для прийняття рішення. Основні сучасні підходи до розуміння робочої пам'яті узагальнено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Сучасні підходи до розуміння робочої пам'яті

Автор	Сутність трактування
Н. Доброштан, О. Куліш (Доброштан & Куліш, 2020)	Робоча пам'ять розглядається як короткостроковий буфер, який не лише зберігає інформацію, а й дає змогу маніпулювати нею; при цьому вона відрізняється від короткочасної та оперативної пам'яті.

Продовження табл. 1.3

О. Власенко, С. Новіков (Власенко & Новіков, 2025)	Робоча пам'ять описується як тимчасова система збереження, що підтримує міркування, спрямовує прийняття рішень і забезпечує поведінку в умовах високого інформаційного навантаження.
Т. Ларіна (Ларіна, 2025)	Робоча пам'ять визначається як один із базових компонентів виконавчих функцій поряд із контролем уваги та когнітивною гнучкістю; вона забезпечує когнітивну стійкість і адаптивність особистості.
М. Августюк (Августюк, 2022)	У навчальній діяльності значущим є оперативне утримання змісту завдання, його поточне оновлення та контроль правильності розумових дій, що зближує робочу пам'ять із механізмами метакогнітивного моніторингу.
Г. Гандзілевська, В. Волошина-Нарожна (Гандзілевська & Волошина-Нарожна, 2025)	Під час розв'язання навчальних завдань робоча пам'ять виконує операційно-регулятивну функцію, поєднуючи збереження інформації з її поточним перетворенням у межах саморегульованої діяльності.
N. Cowan та ін. (Cowan та ін., 2023)	Робоча пам'ять тлумачиться як система тимчасової активізації змісту, тісно пов'язана з увагою; її місткість і доступність визначаються можливостями контролю та розподілу уваги.

Аналіз табл. 1.3 свідчить, що сучасне розуміння робочої пам'яті виходить за межі традиційного уявлення про короткочасне зберігання інформації. У більшості наведених джерел робоча пам'ять описується як активна система, яка поєднує утримання і перетворення змісту в межах поточної діяльності. Ця ознака відрізняє її від простого механічного збереження інформації. Робоча пам'ять забезпечує актуалізацію потрібних елементів, їх співвіднесення між собою, побудову висновків, контроль проміжних результатів і корекцію дій.

Особливо важливим для психологічного аналізу є розрізнення короткочасної, оперативної та робочої пам'яті. Н. Доброштан та О. Куліш наголошують, що короткочасна пам'ять переважно утримує інформацію, тоді як робоча пам'ять забезпечує ще й маніпуляцію нею (Доброштан & Куліш, 2020). Оперативна пам'ять у вузькому сенсі обслуговує проміжні операції, необхідні для виконання конкретної дії. Отже, у сучасній когнітивній психології поняття робочої пам'яті є ширшим, ніж поняття оперативної

пам'яті, оскільки охоплює не лише проміжне збереження, але й управління змістом відповідно до цілей діяльності.

У працях О. Власенка, С. Новікова (Власенко & Новіков, 2025) та Т. Ларіної (Ларіна, 2025) робоча пам'ять постає як складова ширшої системи виконавчих функцій. Такий підхід дозволяє побачити її не просто як сховище інформації, а як динамічну частину механізму саморегуляції. Коли особистість планує послідовність дій, зіставляє альтернативи, утримує інструкцію, перевіряє проміжний результат або змінює стратегію під впливом нових умов, у кожному з цих випадків задіяна саме робоча пам'ять. Тому її продуктивність має безпосереднє відношення до навчальної успішності, інтелектуальної витривалості та психологічної адаптації до складних завдань.

Для студентського віку робоча пам'ять є особливо значущою з огляду на характер академічної діяльності. Під час лекції студент має утримувати в полі свідомості попередні смислові блоки, співвідносити їх із новою інформацією, виділяти ключові поняття і водночас записувати головне. Під час читання наукового тексту робоча пам'ять забезпечує утримання вже прочитаних фрагментів, інтерпретацію термінів, побудову логічних зв'язків між абзацами та контроль загальної думки автора. У ситуації тестування вона дозволяє утримувати інструкцію, співвідносити варіанти відповідей, виключати нерелевантні стимули та перевіряти правильність вибору. Саме тому слабкість робочої пам'яті часто проявляється у швидкому виснаженні, імпульсивних помилках, труднощах із багатокроковими завданнями та нестійкості навчальної уваги.

Психологічна цінність робочої пам'яті полягає і в тому, що вона виконує функцію вузла між сприйманням, увагою, мисленням та довготривалою пам'яттю. Інформація, яка не потрапила у фокус уваги, зазвичай не переходить у продуктивну обробку. Інформація, яка не втрималася у робочій пам'яті, не може бути достатньо осмислена, узагальнена чи інтегрована з попереднім досвідом. Тому робоча пам'ять виконує роль внутрішньої платформи, на якій розгортаються мисленнєві операції. Через це сучасні автори пов'язують її з

читанням, мовленням, математичним міркуванням, розв'язанням проблем, когнітивною гнучкістю та контролем поведінки.

Взаємозв'язок уваги і робочої пам'яті є одним із центральних положень сучасної когнітивної психології. Увага визначає, який зміст отримає пріоритет у поточній обробці, а робоча пам'ять утримує цей зміст у доступному стані для подальших дій. Разом вони забезпечують цілеспрямований характер пізнання. Якщо увага послаблюється, у робочу пам'ять надходить фрагментарний або випадковий матеріал. Якщо ж знижується місткість і стійкість робочої пам'яті, увага втрачає здатність підтримувати складну діяльність протягом тривалого часу. Саме цим пояснюється той факт, що труднощі концентрації часто супроводжуються помилками утримання інструкції, а перевантаження робочої пам'яті призводить до розпаду уваги.

З погляду психології особистості увага і робоча пам'ять є не лише когнітивними, а й регулятивними процесами. Вони беруть участь у формуванні самоконтролю, довільності, стійкості до відволікань, плануванні часу та побудові продуктивної поведінки. Для студента це означає, що якість виконання навчальних завдань залежить не тільки від загальної ерудиції чи мотивації, а й від того, наскільки ефективно він або вона може зосередитися, втримати мету, відсіяти другорядне та оперувати потрібними смисловими одиницями у поточному мисленні.

Таким чином, увага і робоча пам'ять є двома взаємопов'язаними ядрами когнітивної діяльності особистості. Увага забезпечує вибірковість і спрямованість психічної активності, а робоча пам'ять створює умови для тимчасового утримання, оновлення й перетворення інформації. Їх спільна робота становить основу продуктивного навчання, свідомого контролю, інтелектуальної гнучкості та адаптації до високих вимог сучасного освітнього середовища. Саме тому в контексті дослідження впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів ці процеси слід розглядати як ключові індикатори когнітивного функціонування, чутливі до перевантаження, виснаження та змін у саморегуляції.

1.3. Особливості впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентському віці

Студентський вік є періодом, у якому увага і робоча пам'ять виконують не лише пізнавальну, а й регулятивну функцію. Саме в цей час навчальна діяльність вимагає постійного утримання великого обсягу нової інформації, швидкого переключення між різними завданнями, контролю відволікань, розподілу ресурсів між аудиторною та самостійною роботою, а також опрацювання складних смислових структур у стислий термін. Для студента увага не зводиться тільки до зосередження, а робоча пам'ять не обмежується простим короткочасним запам'ятовуванням. Обидва процеси забезпечують можливість розуміти пояснення, виділяти головне, співвідносити нову інформацію з уже засвоєною, контролювати послідовність дій і регулювати власну пізнавальну активність. Через це будь-яке тривале стресове навантаження насамперед відбивається саме на тих когнітивних механізмах, які підтримують навчання, самоконтроль і продуктивне мислення.

Водночас студентський вік характеризується підвищеною чутливістю до пролонгованого стресу. Навчальні дедлайни, іспитова напруга, потреба поєднувати навчання з роботою, соціальна нестабільність, інформаційне перевантаження, порушення сну та воєнний контекст в Україні формують не епізодичне, а тривале навантаження. У таких умовах погіршення когнітивної продуктивності набуває кумулятивного характеру. Спочатку знижується стійкість концентрації, далі ускладнюється переключення уваги та підвищується чутливість до інтерференції, а за більш тривалого напруження починають проявлятися труднощі утримання, оновлення й оперативного перетворення інформації у робочій пам'яті. Саме тому сучасна психологія дедалі частіше розглядає хронічний стрес не тільки як емоційний стан, а як чинник зміни базових когнітивних параметрів навчальної діяльності.

Узагальнення сучасних психологічних джерел дає змогу виокремити типові напрями змін уваги та робочої пам'яті під впливом хронічного стресу у студентському віці, що подано в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

**Типові зміни показників уваги та робочої пам'яті під впливом
хронічного стресу у студентському віці**

Компонент	Характер змін	Прояв у навчальній діяльності
Концентрація уваги	Знижується здатність тривало підтримувати фокус на релевантному матеріалі, зростає відволікання на зовнішні та внутрішні стимули	Студент частіше втрачає нитку пояснення, повертається до прочитаного, повільніше виконує послідовні інструкції
Стійкість уваги	Скорочується час ефективного підтримання уваги, швидше настає когнітивне виснаження	Погіршується продуктивність наприкінці пари, під час тривалого тестування або самостійної роботи
Переключення уваги	Перемикання між завданнями стає повільнішим або менш точним, підвищується ціна когнітивного переходу	Ускладнюється перехід від слухання до конспектування, від аналізу до відповіді, від одного цифрового завдання до іншого
Опір інтерференції	Послаблюється контроль за неактуальними стимулами, емоційно насичені сигнали легше переривають розумову діяльність	Навіть незначні повідомлення, шум, тривожні думки або новини різко знижують якість виконання навчального завдання
Утримання інформації у робочій пам'яті	Скорочується обсяг інформації, яку можна одночасно зберігати й утримувати в активному доступі	Студенту важче утримати кілька смислових блоків лекції, формулу, план відповіді або послідовність операцій
Оновлення й перетворення інформації	Погіршується маніпулювання поточним матеріалом, знижується точність при високому когнітивному навантаженні	Складніше виконувати завдання на порівняння, перерахунок, переформулювання, інтеграцію нового матеріалу з попереднім

Дані табл. 1.4 показують, що у студентському віці хронічний стрес рідко впливає лише на один ізольований когнітивний показник. Найчастіше спостерігається комплексне зниження ефективності: з одного боку, послаблюється здатність утримувати цілеспрямований фокус, а з іншого, зменшується обсяг поточної обробки інформації. Такий подвійний ефект є особливо важливим для академічної діяльності, адже студент повинен не

тільки зосередитися на матеріалі, але й одночасно утримувати попередні смислові одиниці, співвідносити їх між собою та оперативно оновлювати в робочій пам'яті. Якщо один із цих механізмів послаблюється, навчальна продуктивність знижується навіть за достатньої мотивації.

У сучасних українських психологічних дослідженнях увага до цієї проблеми зростає насамперед у зв'язку з тривалими кризовими умовами навчання. К. Кривошей підкреслює, що стрес у здобувачів вищої освіти негативно позначається не лише на емоційному стані, але й на когнітивній сфері та здатності до навчання (Кривошей, 2024). О. Лотоцька, П. Левчук і Г. Крицька також наголошують, що стрес у сучасних українських реаліях охоплює навчальні, соціальні та воєнно зумовлені чинники, а його тривалі форми поступово виснажують когнітивні ресурси студентів (Лотоцька та ін., 2025). У такому контексті погіршення уваги і робочої пам'яті не є випадковим супутнім явищем, а виступає одним із центральних психологічних наслідків пролонгованого перевантаження.

Пояснення цього ефекту в психології пов'язують із механізмом звуження когнітивного ресурсу під дією тривалої напруги. Коли суб'єкт довгий час перебуває у стані очікування загрози, дедлайнів або невизначеності, частина ресурсів спрямовується на моніторинг небезпеки, контроль власного стану та емоційне стримування. Унаслідок цього на складні навчальні операції залишається менше доступної потужності. Саме тому студенти часто описують свій стан як такий, за якого вони ніби дивляться на матеріал, але не втримують його, або чують пояснення, але не можуть зібрати думку. З психологічного погляду це відображає порушення взаємодії між селективною увагою, виконавчим контролем і робочою пам'яттю.

Зарубіжні емпіричні дослідження конкретизують цей механізм. Q. Liu із співавторами показали, що хронічний стрес пов'язаний із погіршенням контролю уваги на поведінковому та нейрофізіологічному рівнях (Liu та ін., 2020). За тривалого напруження знижується ефективність довільного контролю, посилюється чутливість до відволікальних стимулів і зростає

імовірність помилки у завданнях, що потребують селективного відбору інформації. Для студентів це означає, що навіть за збереження загального інтелектуального потенціалу саме довільне утримання фокусу стає менш стабільним. Не випадково в періоди перевтоми чи стресу першими погіршуються саме показники концентрації, стійкості та опору інтерференції.

Окремий аспект стосується взаємозв'язку між академічним стресом і увагою в умовах навчального перевантаження. L. Lin із співавторами довели, що за високого навчального стресу погіршується саме уваговий компонент робочої пам'яті, особливо коли завдання мають підвищену когнітивну складність (Lin та ін., 2019,). Водночас автори показали, що переживання контролю над ситуацією частково послаблює цей негативний ефект. Це означає, що не лише сам обсяг навантаження, а й суб'єктивне відчуття керованості визначає, наскільки сильно стрес змінює когнітивні показники. Для студентського віку ця закономірність є принциповою, оскільки навчальна діяльність часто супроводжується переживанням нестачі часу, непередбачуваності вимог і зовнішнього тиску.

Робоча пам'ять виявляється вразливою тому, що вона потребує одночасного утримання й активної перебудови інформації. Якщо увага дає збій, робоча пам'ять втрачає актуальний зміст. Якщо ж виснажується виконавчий контроль, то навіть утриманий матеріал гірше оновлюється, сортується та використовується в мисленні. W. Xing із співавторами показали, що в осіб із хронічним стресом погіршується точність і швидкість виконання завдань типу n-back, тобто страждає саме оперативне оновлення змісту робочої пам'яті (Xing та ін., 2022). Водночас їхні результати довели, що за наявності розвиненої самосвідомості або спеціально активованого самоспостереження робоча пам'ять частково захищається від стресового впливу. Це дозволяє трактувати робочу пам'ять не лише як пасивну жертву стресу, але й як систему, чутливу до регуляторних ресурсів особистості.

Подібний висновок підтверджує і дослідження C. Carvalho, C. Reis і M. Serrano (Carvalho та ін., 2025). Автори встановили, що в молодих дорослих

вищий рівень сприйнятого стресу пов'язаний із нижчою точністю виконання завдань на фонологічно навантажену робочу пам'ять. Особливо помітним було зниження якості на найбільш складних серіях стимулів, коли для успішного результату потрібно не просто запам'ятати елементи, а й зберегти їх у правильній послідовності. Для студентського віку це має пряме значення, оскільки значна частина навчання пов'язана саме з утриманням смислових, словесних і символічних рядів, правил, формул і логічних послідовностей.

Водночас сучасна психологія вказує, що вплив хронічного стресу не завжди є абсолютно лінійним. М. Qі із співавторами отримали дані, за якими хронічний академічний стрес у деяких умовах може супроводжуватися більш вузько спрямованим, мобілізованим контролем уваги (Qі та ін., 2024,). Проте такий ефект не свідчить про безумовну користь стресу. Йдеться радше про короточасну адаптивну компенсацію в окремих задачах на конфлікт або вибір стимулу. У реальному навчанні, де потрібні не тільки швидкі реакції, а й тривале розуміння, інтеграція матеріалу, гнучке переключення між змістами та запобігання помилкам, тривалий стрес частіше виявляється чинником когнітивного виснаження, ніж продуктивної мобілізації.

Психологічна специфіка студентського віку посилює цей ефект. Л. Прокоф'єва наголошує, що війна, дистанційність, психологічна небезпека та нестабільність життєвого контексту змінюють загальний психічний стан студентської молоді (Прокоф'єва, 2024). М. Хараджи і Г. Труніна також показують, що тривале напруження позначається на емоційно-психологічному стані студентів і створює фон, на якому знижується ефективність саморегуляції. Для уваги і робочої пам'яті це означає, що когнітивні труднощі рідко існують самі по собі (Хараджи & Труніна, 2023).

Особливо показовим є зв'язок між хронічним стресом, сном і когнітивною ефективністю. В. Огоренко та А. Шорніков виявили, що у студентів-медиків під час воєнного стану порушення сну і зниження якості відпочинку набувають масового характеру (Огоренко & Шорніков, 2023). Психологічно це надзвичайно важливо, адже погіршення сну прямо послаблює

стійкість уваги, швидкість оновлення інформації та точність виконання завдань, що потребують робочої пам'яті. Отже, частина когнітивних втрат у студентів за хронічного стресу опосередковується не лише емоційною напругою, а й дефіцитом відновлення.

Узагальнюючи наведені дані, можна стверджувати, що хронічний стрес найсильніше вражає ті показники, які забезпечують активне керування пізнавальною діяльністю. Якщо в завданнях нижчої складності студент інколи ще зберігає прийнятний рівень продуктивності, то в умовах багатокomпонентної навчальної діяльності різко зростає кількість помилок, пауз, пропусків і повторних спроб. Саме тому негативний ефект хронічного стресу особливо помітний під час підготовки до іспитів, опрацювання об'ємних текстів, розв'язання задач із кількома кроками, письмового викладу думки або одночасного поєднання слухання, запам'ятовування і швидкого аналізу.

Сила цього впливу залежить від низки психологічних та контекстуальних чинників, які можуть як посилювати, так і послаблювати порушення уваги та робочої пам'яті. Узагальнення таких чинників подано в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Чинники, що модифікують вплив хронічного стресу на увагу та робочу пам'ять студентів

Чинник	Психологічний механізм	Наслідок для уваги і робочої пам'яті
Високе академічне навантаження	Підтримує постійну когнітивну мобілізацію без достатнього відновлення	Знижується стійкість уваги, посилюється виснаження, зростає імовірність помилок у складних завданнях
Низьке відчуття контролю	Підсилює оцінку ситуації як загрозливої та некерованої	Погіршується уваговий компонент робочої пам'яті, зростає дезорганізація дій
Порушення сну	Зменшує ресурси відновлення та виконавчого контролю	Стає важче підтримувати концентрацію, утримувати послідовності й оновлювати інформацію

Продовження табл. 1.5

Унікальні копінг-стратегії	Зміщують ресурс із розв'язання проблеми на емоційне уникнення	Посилюються відволікання, прокрастинація та перевантаження робочої пам'яті незавершеними діями
Самоспостереження і саморегуляція	Підвищують контроль за поточним станом та дозволяють своєчасно коригувати навантаження	Частково захищають точність і швидкість виконання завдань на робочу пам'ять
Рухова активність і стресостійкість	Покращують відновлення, регуляцію напруги та загальну адаптивність	Пом'якшується виснаження уваги, зростає стабільність когнітивної працездатності
Тривалий воєнний контекст	Підтримує фонову тривожність, невизначеність і постійний моніторинг загрози	Ослаблюються концентрація, навчальна продуктивність і якість оперативного опрацювання інформації

Аналіз табл. 1.5 свідчить, що між рівнем хронічного стресу та когнітивною продуктивністю студентів діє не проста причинно-наслідкова, а модульована залежність. Один і той самий рівень навантаження може спричинити різні наслідки залежно від того, чи має студент досвід саморегуляції, чи відчуває контроль над ситуацією, чи висипається, чи користується конструктивними копінг-стратегіями. Через це в сучасній психології дедалі більшої ваги набуває не лише опис дефіцитів, а й пошук чинників, що стримують когнітивне виснаження за тривалого стресу.

Ю. Козловська, аналізуючи копінг-стратегії студентської молоді в умовах тривалого воєнного стану, показує, що характер подолання стресу безпосередньо впливає на інтенсивність переживання напруги. Для проблеми уваги та робочої пам'яті це означає, що дезадаптивне уникання не лише не зменшує когнітивне перевантаження, а навпаки накопичує незавершені задачі, відкладені рішення й внутрішню напругу. У результаті робоча пам'ять виявляється зайнятою неактуальними переживаннями, а увага постійно повертається до джерел тривоги. Натомість більш організовані, проблемно орієнтовані форми копіngu допомагають вивільнити когнітивний ресурс для поточного завдання (Козловська, 2025).

Важливим буфером виступає і сформованість стресостійкості. М. Цимбалюк і Н. Жигайло розглядають її як необхідну умову адаптації студентів у воєнних обставинах (Цимбалюк & Жигайло, 2022), а О. Харко підкреслює значення спеціально організованих психологічних умов навчального процесу для підтримання стійкості до стресу (Харко, 2022). У контексті нашої теми це дозволяє зробити принциповий висновок: показники уваги та робочої пам'яті погіршуються не тільки через сам факт стресу, а й через недостатність ресурсів, які допомагають цей стрес переробити. Отже, розвиток стресостійкості має розглядатися як когнітивно-захисний чинник, а не лише як емоційна підтримка.

О. Плющакова та Л. Арєф'єва звертають увагу на роль раціонально організованої рухової активності, яка пов'язана зі стресостійкістю, адаптаційними можливостями та когнітивними здібностями студентів (Плющакова & Арєф'єва, 2024). Це положення є важливим і для пояснення уваги та робочої пам'яті, оскільки стрес у студентському віці майже завжди супроводжується перевтомою, гіподинамією та зменшенням відновлювальних практик. Коли тіло тривалий час перебуває у напрузі, а режим дня розбалансований, погіршується не лише настрій, але й точність когнітивного контролю. Звідси випливає, що профілактика когнітивних втрат повинна включати не тільки психологічні інтервенції, але й організацію способу життя.

Українські та міжнародні дослідження дають змогу також побачити вікову специфіку цього явища. У студентському віці людина вже здатна до складних форм довільного контролю, однак її навчальна реальність побудована на високій інтенсивності змін, оцінюванні та частих переходах між різними когнітивними режимами. Тому навіть помірний за силою, але тривалий стрес може поступово зменшувати ефективність тих функцій, які ще вчора працювали без збоїв. У першу чергу це помітно в ситуаціях, де треба одночасно слухати, відбирати головне, утримувати попередні змісти, пригнічувати зайві стимули й швидко формувати відповідь.

Дані М. Korda із співавторами про українських студентів-медиків у воєнних умовах також свідчать, що тривале навантаження пов'язане зі зниженням психологічного благополуччя і академічної результативності (Korda та ін., 2025). Хоча це дослідження безпосередньо не вимірювало робочу пам'ять у вузькому експериментальному сенсі, воно добре показує системний наслідок когнітивного виснаження: коли стрес, тривога та пригніченість зберігаються довго, навчальна успішність погіршується, а отже, імовірно порушуються ті базові когнітивні процеси, що лежать в основі засвоєння матеріалу. Подібний висновок підтверджують і дані про поширеність тривоги, депресивних проявів та порушень сну у студентів через тривалий воєнний контекст.

Таким чином, особливості впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентському віці полягають у комплексності, накопичувальному характері та залежності від ресурсів саморегуляції. Найбільш вразливими є стійкість концентрації, переключення уваги, опір інтерференції, а також утримання й оновлення інформації в робочій пам'яті. Вплив посилюється за умов академічного перевантаження, дефіциту сну, низького суб'єктивного контролю, унікальних копінг-стратегій та тривалого кризового контексту. Водночас наявність самоспостереження, конструктивних способів подолання, рухової активності та психологічної підтримки може пом'якшувати когнітивні втрати.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу наукових підходів до розуміння хронічного стресу встановлено, що цей феномен має багатовимірний психологічний зміст і не зводиться лише до емоційного напруження. Хронічний стрес доцільно розглядати як тривалий стан психофізіологічного та когнітивно-емоційного перевантаження, що виникає під впливом пролонгованих або систематично повторюваних стресорів. Узагальнення

наукових джерел дало змогу виокремити основні підходи до його вивчення: фізіологічний, когнітивно-транзакційний, алостатичний і нейрокогнітивний. З'ясовано, що спільною для цих підходів є ідея виснаження адаптаційних ресурсів особистості за умов тривалої дії стресогенних чинників.

Розкриття психологічного змісту уваги та робочої пам'яті як базових когнітивних процесів особистості показало, що вони є центральними механізмами організації пізнавальної активності. Увага забезпечує вибірковість, спрямованість, концентрацію та переключення психічної діяльності, тоді як робоча пам'ять виконує функцію тимчасового утримання, оновлення й переробки інформації. Установлено, що ці процеси функціонують у тісному взаємозв'язку, оскільки увага визначає відбір актуального матеріалу, а робоча пам'ять забезпечує його оперативне опрацювання в межах поточної діяльності. Їхня узгоджена робота є необхідною умовою продуктивного навчання, саморегуляції, розуміння інструкцій, прийняття рішень і контролю за виконанням завдань.

Аналіз наукових даних щодо особливостей впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентському віці засвідчив наявність стійкого негативного зв'язку між тривалим стресовим навантаженням і якістю когнітивного функціонування. Встановлено, що за умов хронічного стресу у студентів найчастіше погіршуються концентрація та стійкість уваги, здатність до її переключення, опір інтерференції, а також продуктивність утримання й оновлення інформації у робочій пам'яті. Доведено, що такий вплив має накопичувальний характер і посилюється під дією академічного перевантаження, дефіциту сну, емоційної напруги, воєнного контексту та недостатності ресурсів саморегуляції. Разом із тим встановлено, що вираженість негативних змін може модифікуватися рівнем стресостійкості, характером копінг-стратегій, суб'єктивним відчуттям контролю та наявністю відновлювальних ресурсів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА УВАГУ ТА РОБОЧУ ПАМ'ЯТЬ У СТУДЕНТІВ

2.1. Методологія емпіричного дослідження впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів

Емпірична частина даної роботи логічно продовжує теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, і спрямована на перевірку припущення про те, що тривале стресове напруження пов'язане зі зниженням показників уваги та робочої пам'яті у студентів. Якщо в теоретичній частині головну увагу було зосереджено на з'ясуванні психологічної сутності хронічного стресу, характеристиці уваги й робочої пам'яті та аналізі наукових підходів до пояснення їх взаємозв'язку, то в емпіричному розділі центральним стає завдання отримати конкретні дані, які дозволяють перевести розгляд проблеми з теоретичного рівня на рівень реального психологічного вимірювання. Саме тому у цьому підпункті окреслюються загальна логіка дослідження, принципи добору вибірки, спосіб організації процедури, етапи проведення роботи та підходи до подальшого аналізу одержаних результатів.

Побудова методології дослідження спиралася на кілька вихідних положень. Передусім хронічний стрес у роботі розглядається не як одноразова гостра реакція на окремий подразник, а як відносно стійкий стан психоемоційного перенапруження, що формується внаслідок тривалішого переживання перевантаження, дефіциту відновлення, відчуття неконтрольованості обставин і постійного напруження у навчальній та повсякденній діяльності. Відповідно, увага та робоча пам'ять тлумачаться не ізольовано, а як пов'язані компоненти когнітивного функціонування, які забезпечують можливість зосередження на завданні, утримання актуальної інформації, її оперативне оновлення, контроль відволікань і підтримання продуктивної розумової діяльності. Таке розуміння предмета дослідження

зумовило вибір саме тих психодіагностичних засобів, які дають змогу зафіксувати суб'єктивно пережитий рівень стресового навантаження та повсякденні прояви труднощів уваги і робочої пам'яті.

У контексті цієї теми особливо важливо було дотриматися принципу відповідності між предметом дослідження і способом його емпіричного вивчення. Оскільки йдеться про студентську вибірку, навчальне навантаження, повсякденну розумову діяльність, труднощі концентрації під час виконання академічних завдань та переживання перевантаження, найбільш доречним виявився саме опитувальний формат дослідження. Його перевага полягає в тому, що він дозволяє охопити реальні переживання та самоспостереження респондентів у звичних для них життєвих умовах, не створюючи штучної лабораторної ситуації. Для цієї роботи це має принципове значення, адже вплив хронічного стресу на когнітивну сферу у студентів найчастіше виявляється не в ізольованому тестовому завданні, а в накопиченні повсякденних труднощів: складності тривалого зосередження, неуважності до деталей, погіршенні здатності утримувати інструкцію, відчутті перевантаженості, забудькуватості щодо поточної інформації, швидкій ментальній втомлюваності.

З огляду на це дослідження було організоване як анонімне онлайн-опитування студентів із використанням сервісу Google Forms. Такий формат є доцільним з кількох причин. По-перше, він забезпечує однаковий порядок пред'явлення інструкцій та опитувальних пунктів усім учасникам. По-друге, онлайн-формат полегшує залучення респондентів і дає змогу уникнути додаткового організаційного тиску, який нерідко виникає під час очного тестування. По-третє, дистанційне проходження опитувальників створює для студентів звичніші умови відповіді, що зменшує ситуативну напругу і дозволяє отримати більш природні самозвіти. Для сучасної студентської молоді, яка значну частину навчальних та комунікативних дій виконує у цифровому середовищі, саме такий спосіб збору даних є не лише зручним, а й психологічно виправданим.

У дослідженні взяли участь 50 студентів. Такий обсяг вибірки є достатнім для первинного емпіричного вивчення заявленої проблеми, побудови узагальненого опису результатів та встановлення тенденцій взаємозв'язку між рівнем хронічного стресу і когнітивними показниками. Вибірка формувалася за принципом доступності, що є типовим для навчально-дослідницьких психологічних робіт цього рівня. При цьому принципово важливо, що всі респонденти належали до тієї соціально-вікової групи, яка безпосередньо відповідає темі дослідження, а саме до студентської молоді. У роботі не ставилося завдання репрезентувати всі можливі спеціальності, курси або форми навчання, оскільки головна мета полягала не в соціологічному описі студентства як популяції, а у виявленні психологічної тенденції, тобто з'ясуванні того, чи пов'язується вищий рівень тривалого стресового навантаження з гіршими показниками уваги та робочої пам'яті.

Добір респондентів підпорядковувався кільком практичним міркуванням. До участі залучалися особи, які на момент дослідження здобували вищу освіту і могли самостійно заповнити опитувальники в онлайн-форматі. Участь була добровільною, без примусу, а відповіді подавалися анонімно. Така організація процедури особливо важлива в психологічному дослідженні, що стосується стресу та когнітивних труднощів, оскільки респонденти значно охочіше повідомляють про власні переживання і труднощі в ситуації, де вони не відчувають зовнішнього оцінювання. Крім того, анонімність зменшує ризик соціально бажаних відповідей, коли людина намагається продемонструвати не реальний, а очікуваний або «правильний» образ себе.

Логіка побудови дослідження передбачала розгляд однієї основної незалежної змінної та двох груп залежних показників. Незалежною змінною виступав рівень хронічного стресу, який у даній роботі оцінювався як суб'єктивно переживаний ступінь перевантаження, неконтрольованості та напруженості повсякденних обставин. Залежними змінними були показники уваги та робочої пам'яті. При цьому увага розглядалася передусім через

труднощі підтримання зосередження, доведення справ до завершення, організації дій та утримання інструкції, тоді як робоча пам'ять – через повсякденні труднощі оперативного втримання та актуалізації потрібної інформації. Таким чином, емпірична схема дослідження повністю узгоджується з його предметом: виявляється не абстрактний зв'язок між трьома формальними показниками, а співвідношення між стресовим навантаженням та тими когнітивними труднощами, які реально мають значення для студентської навчальної діяльності.

Процедура проведення дослідження складалася з кількох взаємопов'язаних етапів. На першому етапі було здійснено теоретичне опрацювання проблеми, визначено мету, об'єкт, предмет, гіпотезу та дослідницькі питання. На цьому ж етапі уточнювалися критерії добору психодіагностичних інструментів: відповідність темі, можливість використання в українськомовному середовищі, придатність до онлайн-формату, відносна компактність, зрозумілість формулювань для студентської аудиторії. Другий етап передбачав конструювання самої процедури опитування: добір послідовності методик, формулювання вступної інструкції, визначення способу подання інформації про добровільну участь та конфіденційність відповідей. Третій етап полягав у безпосередньому зборі емпіричних даних. На четвертому етапі здійснювалися систематизація відповідей, переведення результатів у кількісні показники та подальший статистичний аналіз.

Зміст вступної інструкції до опитування мав важливе значення для якості даних. Учасникам повідомлялося, що дослідження проводиться з науковою метою, відповіді є анонімними, а отримані результати будуть використані лише в узагальненому вигляді. Респондентам також пропонувалося відповідати максимально щиро, не пропускаючи пункти та не намагаючись справити певне враження. Така попередня настанова є суттєвою, оскільки в дослідженнях, пов'язаних із самопочуттям, стресом або когнітивними труднощами, значна частина викривлень виникає саме через прагнення подати себе в більш

сприятливому світлі. Чим спокійнішою й безпечнішою сприймається процедура, тим вищою є ймовірність отримання більш достовірних самозвітів.

Статистична обробка результатів планувалася відповідно до мети й логіки дослідження. Насамперед передбачається використання методів описової статистики, які дають змогу охарактеризувати загальний розподіл результатів за кожною методикою, визначити середні значення, межі варіювання та загальну вираженість досліджуваних показників у вибірці. Такий крок є необхідним, оскільки без нього неможливо скласти цілісне уявлення про те, наскільки поширеними є прояви хронічного стресу, труднощів уваги та робочої пам'яті в опитаних студентів. Після цього можливим є кореляційний аналіз, спрямований на виявлення того, чи супроводжується вищий рівень стресового напруження частішими труднощами концентрації і більш вираженими скаргами на робочу пам'ять.

Отже, методологія емпіричного дослідження у цій роботі побудована відповідно до предмета і мети дослідження та орієнтована на вивчення реального психологічного досвіду студентів у ситуації тривалого стресового навантаження. Організація анонімного онлайн-опитування, добір трьох коротких україномовних методик, залучення студентської вибірки обсягом 50 осіб, поетапне проведення дослідження та використання методів кількісного аналізу створюють належне підґрунтя для подальшого розгляду одержаних результатів. Така методологія дозволяє перейти від теоретичних уявлень про хронічний стрес і когнітивне виснаження до конкретного емпіричного аналізу того, як саме ці явища пов'язані між собою у студентському середовищі.

2.2. Методи та психодіагностичний інструментарій дослідження

Психодіагностичний інструментарій дослідження добирався з урахуванням кількох критеріїв. Передусім методики мали відповідати темі роботи й дозволяти оцінити три основні змінні: рівень хронічного стресу, показники уваги та особливості робочої пам'яті. Важливою була також

можливість застосування інструментів в онлайн-форматі, оскільки дослідження проводилося через Google Forms. Перевага надавалася коротким, зрозумілим і достатньо інформативним опитувальникам, придатним для студентської вибірки. Окремим критерієм був україномовний формат методик та їх використання в українському дослідницькому просторі. З огляду на це до психодіагностичного комплексу було включено три інструменти: шкалу сприйнятого стресу PSS-10, українську версію Adult ADHD Self-Report Scale та короткий опитувальник суб'єктивного когнітивного дефіциту PDQ-5.

Добір саме цих методик є змістовно обґрунтованим. PSS-10 дає змогу оцінити загальний рівень переживаного стресового напруження протягом останнього місяця, тобто вийти за межі ситуативної реакції та зафіксувати відносно стійкий стресовий фон. Adult ADHD Self-Report Scale містить показники, пов'язані з неуважністю, труднощами організації, утриманням інструкції та доведенням справ до завершення, що робить її придатною для оцінки уваги у студентів. Опитувальник PDQ-5 дозволяє виявити повсякденні когнітивні труднощі, насамперед проблеми концентрації, утримання актуальної інформації та її оперативного використання, тобто ті прояви, які найближче відображають стан робочої пам'яті.

Першою методикою, використаною у дослідженні, була Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (див. Додаток А). Це один із найпоширеніших опитувальників для оцінки психологічного стресу, який ґрунтується на уявленні про те, що важливими є не лише зовнішні обставини, а й те, наскільки людина сприймає своє життя як напружене, непередбачуване та важко контрольоване. Для дослідження студентів це має особливе значення, оскільки однакові навчальні труднощі можуть переживатися по-різному.

У роботі використовувалася україномовна версія PSS-10, адаптована О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецькою. Шкала складається з 10 тверджень, що стосуються переживань протягом останнього місяця. Такий часовий інтервал є доцільним для нашого дослідження, оскільки дозволяє оцінити не разовий емоційний стан, а більш стійке стресове напруження. Відповіді подаються за

п'ятибальною шкалою частоти. Частина пунктів має пряме кодування, частина – зворотне. Загальна сума балів може становити від 0 до 40, де вищі значення вказують на вищу вираженість сприйнятого стресу.

У нашому дослідженні PSS-10 виконує роль основної методики для оцінки незалежної змінної. Вона дозволяє визначити, наскільки студент переживає власне життя як перевантажене та складне для контролю. Для цієї роботи важливий не лише поділ результатів на умовні рівні, а й розгляд шкали як континуального показника. Це дає змогу простежити, чи супроводжується зростання рівня стресу посиленням труднощів уваги та робочої пам'яті.

Другою методикою стала українська версія Adult ADHD Self-Report Scale, ASRS v1.1 (див. Додаток Б). Первинно цей опитувальник призначений для скринінгу симптомів дефіциту уваги та гіперактивності у дорослих, однак у межах даної роботи він застосовувався як інструмент оцінки повсякденних труднощів довольної уваги. Таке використання є доцільним, оскільки значна частина пунктів шкали стосується саме тих проявів, які характерні для ослаблення уваги в навчальній діяльності: труднощів завершення завдань, організації роботи, підтримання зосередження, забудькуватості та відволікання.

У роботі використовувалася українська лінгвістично адаптована версія ASRS, представлена у дослідженні Е. Провозін. Повна версія опитувальника містить 18 пунктів і охоплює дві групи проявів – неухажність та гіперактивність/імпульсивність. Для нашого дослідження основне значення мав саме блок неухажності, оскільки він безпосередньо відповідає темі уваги як когнітивного процесу. Формат відповідей є частотним: респондент оцінює, як часто у нього спостерігається той чи інший прояв. Отримані відповіді переводяться у бали, що дозволяє визначити вираженість труднощів уваги.

Перевагою ASRS для нашої теми є те, що вона фіксує не абстрактну уважність, а конкретні труднощі, які проявляються у повсякденному житті студента: складність утримувати план завдання, доводити розпочате до кінця, не втрачати поточну мету, зберігати концентрацію під час читання чи

навчальної роботи. Водночас у межах цього дослідження ASRS не використовується для клінічних висновків, а лише як кількісний показник вираженості труднощів уваги у неклінічній студентській вибірці.

Третьою методикою став короткий опитувальник суб'єктивного когнітивного дефіциту Perceived Deficit Questionnaire-5, PDQ-5 (див. Додаток В). Українська версія цього інструмента була використана у роботах О. С. Троян та О. А. Левади. Опитувальник дає змогу швидко оцінити суб'єктивні когнітивні труднощі, пов'язані з концентрацією, утриманням поточної думки, забуванням змісту розмови чи тексту та іншими проявами ослаблення оперативного когнітивного контролю. У даному дослідженні він використовується як індикатор труднощів робочої пам'яті.

Доцільність PDQ-5 полягає в тому, що робоча пам'ять у повсякденному житті найчастіше виявляється саме через такі труднощі: людина не може втримати щойно отриману інформацію, губить нитку думки, забуває, що мала зробити, або змушена повертатися до вже прочитаного. Саме ці прояви і фіксує дана методика. Опитувальник містить 5 коротких тверджень, що стосуються когнітивних труднощів протягом останнього тижня. Кожен пункт оцінюється за шкалою частоти від 0 до 4 балів, а загальний показник може коливатися в межах від 0 до 20 балів. Вищі значення свідчать про більш виражені труднощі оперативного когнітивного функціонування.

У межах нашої роботи результати PDQ-5 доцільно розглядати передусім у континуальному вимірі, тобто як показник частоти та вираженості труднощів, пов'язаних з утриманням і використанням актуальної інформації. Оскільки дослідження проводилося на студентській, а не клінічній вибірці, методика не використовується для будь-яких медичних висновків, а лише для психологічного аналізу робочої пам'яті в повсякденній діяльності.

У сукупності ці методики утворюють цілісний і логічно узгоджений психодіагностичний комплекс. PSS-10 дає змогу оцінити рівень хронічного стресового напруження як основної незалежної змінної. ASRS дозволяє виявити труднощі уваги, насамперед у площині неуважності та ослаблення

довільного контролю. PDQ-5 фіксує труднощі оперативного утримання та використання інформації, які у цій роботі інтерпретуються як прояви ослаблення робочої пам'яті. Усі три методики придатні до онлайн-застосування, не потребують спеціального обладнання, є короткими та зрозумілими для студентської аудиторії.

Отже, психодіагностичний інструментарій дослідження був сформований з урахуванням теми, вибірки, умов проведення та наукової доцільності. Шкала PSS-10 дозволяє оцінити ступінь хронічного стресового напруження, українська версія ASRS – кількісно описати труднощі уваги, а PDQ-5 – зафіксувати труднощі оперативного когнітивного функціонування, пов'язані з робочою пам'яттю. У поєднанні ці методики створюють достатню емпіричну основу для перевірки гіпотези про негативний вплив хронічного стресу на увагу та робочу пам'ять у студентів.

Висновки до розділу 2

У ході обґрунтування методології емпіричного дослідження встановлено, що вивчення впливу хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів доцільно здійснювати в межах опитувального формату, орієнтованого на фіксацію реального психологічного досвіду респондентів у повсякденній навчальній діяльності. З'ясовано, що використання анонімного онлайн-опитування забезпечує стандартизованість процедури, доступність залучення студентської вибірки, зниження ситуативного напруження під час проходження методик та отримання більш щирих самозвітів. Визначено, що логіка емпіричного дослідження ґрунтується на розгляді рівня хронічного стресу як основної незалежної змінної та показників уваги і робочої пам'яті як залежних змінних. Отже, обрана методологія є узгодженою з метою, предметом, гіпотезою та загальною логікою дослідження й створює належне підґрунтя для подальшого аналізу емпіричних результатів.

Аналіз методів і психодіагностичного інструментарію показав, що для дослідження заявленої проблеми доцільним є використання трьох взаємодоповнювальних методик: шкали сприйнятого стресу PSS-10, української версії Adult ADHD Self-Report Scale та короткого опитувальника суб'єктивного когнітивного дефіциту PDQ-5. Встановлено, що PSS-10 дозволяє оцінити ступінь переживаного хронічного стресового напруження, ASRS – виявити труднощі уваги, насамперед у площині неуважності, підтримання зосередження та довільного контролю, а PDQ-5 – зафіксувати повсякденні труднощі оперативного утримання й використання інформації, які у межах роботи інтерпретуються як прояви ослаблення робочої пам'яті. З'ясовано, що обрані методики є змістовно релевантними темі дослідження, придатними до онлайн-застосування, зрозумілими для студентської вибірки та достатньо інформативними для кількісного аналізу. Таким чином, сформований психодіагностичний комплекс дає можливість емпірично перевірити припущення про наявність негативного зв'язку між рівнем хронічного стресу та показниками уваги і робочої пам'яті у студентів.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА ПОКАЗНИКИ УВАГИ ТА РОБОЧОЇ ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

На першому етапі було використано шкалу сприйнятого стресу PSS-10, яка призначена для оцінки рівня переживаного стресового напруження у повсякденному житті. Результати за цією методикою подано в табл. 3.1. Для аналізу отримані показники були розподілені за трьома рівнями – низьким, середнім і високим. Такий спосіб подання результатів дає змогу простежити, наскільки поширеним у вибірці є різний ступінь стресового навантаження. Крім того, було визначено середній показник за шкалою, який дозволяє точніше охарактеризувати загальну тенденцію у вибірці. Саме результати PSS-10 надалі були використані як основа для зіставлення з показниками уваги та робочої пам'яті.

Таблиця 3.1

Розподіл досліджуваних за рівнями сприйнятого стресу за шкалою PSS-

10

Рівень сприйнятого стресу	Кількість осіб	%
Низький	12	24,0
Середній	24	48,0
Високий	14	28,0

Низький рівень сприйнятого стресу виявлено у 12 студентів, що становить 24,0% загальної кількості опитаних. Це свідчить про те, що майже контролю над поточними справами або стійкого внутрішнього напруження. Для цієї частини респондентів більш імовірними є краща переносимість навчальних вимог, вища суб'єктивна зібраність і менша вираженість емоційного виснаження в повсякденному житті. Низький рівень за PSS-10 не означає повної відсутності стресу, однак вказує на те, що він не набуває

домінуючого характеру в досвіді студентів. У межах теми дослідження саме ця група може розглядатися як відносно більш ресурсна щодо збереження когнітивної ефективності. Отже, низький рівень стресу у вибірці представлений достатньо помітно, але не є провідною характеристикою більшості респондентів.

Середній рівень сприйнятого стресу зафіксовано у 24 респондентів, або у 48,0% вибірки. Саме ця категорія є найбільш чисельною, а тому її можна розглядати як типову для досліджуваної студентської сукупності. Такий результат показує, що для більшості студентів стресове напруження є відчутним і достатньо стабільним, хоча ще не досягає максимальної вираженості. У психологічному плані це може означати поєднання відносної працездатності з періодами перевтоми, труднощів самоорганізації, нестачі часу та відчуття постійного тиску навчальних вимог. Домінування середнього рівня дає підстави вважати, що стрес у студентському середовищі виступає поширеним фоном повсякденної діяльності, а не винятковим епізодом. Отже, основний масив вибірки перебуває у зоні помірного, але стабільно відчутного стресового навантаження.

Високий рівень сприйнятого стресу виявлено у 14 студентів, що становить 28,0% вибірки. Це означає, що більше ніж чверть досліджуваних переживає виражене стресове напруження, яке може супроводжуватися перевтомою, відчуттям браку самоконтролю, труднощами відновлення та постійним переживанням перевантаження. Саме ця група є найбільш уразливою щодо можливого зниження показників уваги та робочої пам'яті, оскільки тривале внутрішнє напруження створює несприятливий фон для когнітивного функціонування. Кількісно цей показник є достатньо виразним, щоб говорити про наявність у вибірці значної частини студентів із високою стресовою напругою. Важливо, що частка таких респондентів не є поодинокую, а тому заслуговує на окремий аналіз у зіставленні з когнітивними показниками. Отже, високий рівень сприйнятого стресу виступає помітною характеристикою досліджуваної студентської вибірки.

Узагальнюючи результати за шкалою PSS-10, можна зробити висновок, що у вибірці переважає середній рівень сприйнятого стресу при наявності достатньо помітної частки студентів із високими показниками. Середнє значення 21,3 бала додатково підтверджує, що загальний емоційно-стресовий фон вибірки тяжіє до помірно вираженого напруження. Це означає, що для більшості опитаних стрес не є короткочасною випадковою реакцією, а виступає відносно стабільною складовою повсякденного функціонування. Така структура розподілу створює підстави для подальшого аналізу того, як зростання стресового навантаження пов'язане з труднощами концентрації та утримання інформації. Отже, результати першого етапу засвідчили, що проблема хронічного стресу в студентській вибірці має достатньо виражений характер. Це дозволяє перейти до аналізу показників уваги як одного з ключових когнітивних компонентів навчальної діяльності.

На другому етапі було використано українську версію Adult ADHD Self-Report Scale, яка в межах даного дослідження застосовувалася для оцінки вираженості труднощів уваги. Результати подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл досліджуваних за рівнями вираженості труднощів уваги за ASRS

Рівень вираженості труднощів уваги	Кількість осіб	%
Низький	11	22,0
Середній	25	50,0
Високий	14	28,0

Низький рівень вираженості труднощів уваги виявлено у 11 студентів, або у 22,0% вибірки. Це означає, що приблизно п'ята частина респондентів відносно рідко стикається з труднощами концентрації, неуважністю до деталей, внутрішньою неорганізованістю або швидким відволіканням під час виконання завдань. Для цієї групи більш характерними можуть бути стабільніше підтримання зосередження, кращий самоконтроль і менша кількість повсякденних помилок, пов'язаних з неуважністю. Низький рівень за

ASRS не означає повної відсутності труднощів уваги, але вказує на їх невисоку частоту та слабку вираженість у повсякденній діяльності. У контексті дослідження саме такі студенти можуть розглядатися як група з відносно збереженим функціонуванням уваги. Отже, низький рівень труднощів уваги наявний у вибірці, однак не є провідною характеристикою більшості респондентів.

Середній рівень труднощів уваги за ASRS встановлено у 25 осіб, що становить 50,0% загальної кількості досліджуваних. Домінування саме цього рівня свідчить про те, що для половини студентів труднощі зосередження, підтримання уваги та організації дій мають помірно виражений, але достатньо відчутний характер. У навчальній діяльності це може проявлятися у потребі частіше повертатися до інструкції, складності довго утримувати фокус на одноманітних завданнях, схильності відкладати справи або втрачати окремі деталі. Водночас такі прояви ще не набувають рівня тотальної дезорганізації, а радше створюють додаткові труднощі в умовах високого навантаження. Переважання середнього рівня дозволяє говорити про те, що в досліджуваній вибірці проблеми уваги є поширеними, але в більшості випадків мають не крайній, а помірний характер. Отже, типовим для студентської вибірки є саме середній рівень вираженості труднощів уваги.

Високий рівень труднощів уваги зафіксовано у 14 студентів, або у 28,0% вибірки. Такий показник свідчить про наявність достатньо великої групи респондентів, для яких труднощі концентрації, внутрішнього контролю та підтримання цілеспрямованої активності є виразними і стійкими. У психологічному плані це може означати часті пропуски важливих деталей, швидке виснаження уваги, зниження організованості та більшу вразливість до відволікаючих чинників. Для навчальної діяльності така конфігурація показників є несприятливою, оскільки саме вона підвищує ризик помилок, затримок у виконанні завдань та відчуття неефективності власної роботи. Частка респондентів із високими показниками є достатньо значною, щоб розглядати труднощі уваги як реальний чинник у структурі студентського

функціонування. Отже, майже третина вибірки демонструє виражені проблеми уваги, які потребують подальшого зіставлення з рівнем стресу.

Узагальнюючи результати за ASRS, можна стверджувати, що у вибірці переважає середній рівень труднощів уваги при наявності значної частки студентів із високими показниками. Середній сумарний бал 13,9 підтверджує помірно виражену загальну тенденцію до труднощів концентрації та довільного контролю. У цілому це дозволяє припускати, що проблеми уваги виступають помітним елементом повсякденного когнітивного досвіду студентів. Водночас сам розподіл результатів указує на неоднорідність вибірки: поряд із відносно збереженою групою є студенти, для яких такі труднощі набувають значної інтенсивності. Саме тому подальше зіставлення з рівнем стресу є необхідним для розуміння можливих причин і механізмів цих відмінностей. Отже, другий етап дослідження засвідчив, що труднощі уваги мають у вибірці достатньо виражене поширення.

На третьому етапі було використано короткий опитувальник PDQ-5, який дозволяє оцінити вираженість труднощів робочої пам'яті у повсякденній діяльності. Результати за цією методикою подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл досліджуваних за рівнями вираженості труднощів робочої пам'яті за PDQ-5

Рівень вираженості труднощів робочої пам'яті	Кількість осіб	%
Низький	13	26,0
Середній	23	46,0
Високий	14	28,0

Низький рівень вираженості труднощів робочої пам'яті виявлено у 13 студентів, або у 26,0% вибірки. Це означає, що приблизно чверть респондентів рідше стикається із забудькуватістю щодо щойно отриманої інформації, втратою послідовності думки чи потребою постійно повертатися до вже прочитаного матеріалу. Для цієї групи більш імовірними є краще утримання інструкції, стабільніше оперування актуальною інформацією та менша

когнітивна перевага під час виконання поточних завдань. Низький рівень за PDQ-5 не означає повної відсутності труднощів, проте вказує, що вони не є систематичними і не домінують у повсякденному досвіді студентів. У межах дослідження ця частина вибірки може розглядатися як відносно благополучна щодо функціонування робочої пам'яті. Отже, низький рівень труднощів робочої пам'яті представлений досить помітно, але не визначає загальної картини вибірки.

Середній рівень труднощів робочої пам'яті за PDQ-5 зафіксовано у 23 осіб, що становить 46,0% досліджуваних. Переважання цього рівня вказує на те, що майже половина студентів періодично відчуває складності з оперативним утриманням і використанням інформації у повсякденних завданнях. У навчальному контексті це може проявлятися у швидкому стиранні щойно отриманих вказівок, труднощах одночасного утримання кількох елементів матеріалу та зростанні кількості повторних звернень до тексту або конспекту. Такі показники не свідчать про різке порушення функціонування, проте демонструють наявність відчутних когнітивних труднощів, які знижують зручність і продуктивність роботи з інформацією. Домінування середнього рівня дозволяє вважати, що у більшості респондентів робоча пам'ять функціонує з певним ступенем напруження, але без крайньої дезорганізації. Отже, типовим для вибірки є помірний рівень труднощів, пов'язаних із робочою пам'яттю.

Високий рівень труднощів робочої пам'яті виявлено у 14 студентів, або у 28,0% вибірки. Це свідчить про наявність значної групи респондентів, для яких забудькуватість, втрата актуальної інформації та труднощі оперативного контролю за матеріалом мають виразний характер. Для цієї частини студентів більш імовірними є відчуття перевантаженості під час розумової роботи, труднощі одночасного оперування кількома одиницями інформації та більша кількість помилок у поточній діяльності. У навчальній сфері такі особливості можуть прямо впливати на засвоєння матеріалу, виконання інструкцій і загальну впевненість у власній пізнавальній ефективності. Частка високих

показників є достатньо великою, щоб розглядати труднощі робочої пам'яті як не випадкове, а помітне явище у вибірці студентів. Отже, майже третина досліджуваних демонструє виражені прояви ослаблення робочої пам'яті у повсякденній діяльності.

Узагальнення результатів за PDQ-5 дає підстави стверджувати, що у вибірці переважає середній рівень труднощів робочої пам'яті при наявності значної частки студентів із високими показниками. Середній сумарний бал 9,1 підтверджує, що загальна тенденція у вибірці тяжіє до помірної вираженості оперативних когнітивних труднощів. Це означає, що для багатьох респондентів робота з актуальною інформацією супроводжується додатковими внутрішніми витратами, навіть якщо такі труднощі ще не сягають крайніх форм. Показово, що структура результатів за робочою пам'яттю близька до структури результатів за увагою, що вже на описовому рівні вказує на їх можливий взаємозв'язок. Саме тому подальший статистичний аналіз є необхідним для перевірки того, наскільки ці труднощі дійсно пов'язані з рівнем сприйнятого стресу. Отже, третій етап дослідження показав, що труднощі робочої пам'яті є для студентської вибірки достатньо актуальними.

На наступному етапі було здійснено статистичний аналіз отриманих результатів. З цією метою спочатку було зіставлено середні показники труднощів уваги та робочої пам'яті у групах студентів із різним рівнем сприйнятого стресу, а далі проведено кореляційний аналіз за Спірменом між основними змінними дослідження. Така послідовність дозволяє спочатку виявити групові відмінності, а потім визначити загальний напрям і силу взаємозв'язків між показниками. Результати порівняння груп подано в табл. 3.4, а результати кореляційного аналізу – в табл. 3.5.

Таблиця 3.4

Середні показники уваги та робочої пам'яті у групах студентів із різним рівнем сприйнятого стресу

Групи за рівнем стресу (PSS-10)	n	ASRS, M	PDQ-5, M
Низький	12	9,8	5,9
Середній	24	13,6	8,7
Високий	14	17,9	12,8

Аналізуючи табл. 3.4, передусім бачимо послідовне зростання середніх показників труднощів уваги зі збільшенням рівня сприйнятого стресу. У групі з низьким рівнем стресу середній показник за ASRS становить 9,8 бала, у групі із середнім рівнем – 13,6 бала, а у групі з високим рівнем – 17,9 бала. Така динаміка свідчить про те, що зі зростанням стресового навантаження помітно посилюються труднощі концентрації, організації уваги та підтримання довільного контролю. Відмінності між групами мають систематичний характер, оскільки кожен наступний рівень стресу супроводжується вищим середнім показником проблем уваги. У змістовому плані це означає, що студенти, які сильніше переживають напруження і перевантаження, частіше стикаються з неуважністю у повсякденній навчальній діяльності. Отже, описовий груповий аналіз уже підтверджує припущення про несприятливий вплив хронічного стресу на показники уваги.

Подібна закономірність простежується і щодо труднощів робочої пам'яті. У групі з низьким рівнем стресу середній показник за PDQ-5 становить 5,9 бала, у групі із середнім рівнем – 8,7 бала, а у групі з високим рівнем – 12,8 бала. Це свідчить про те, що зі збільшенням стресового навантаження погіршується здатність студентів оперативно утримувати та використовувати актуальну інформацію. Найвищі значення у групі з високим стресом указують на більшу частоту забудькуватості, втрати нитки думки та труднощів із поточним контролем за змістом завдання. Водночас найнижчі показники виявлено у студентів із низьким рівнем стресу, що додатково підкреслює роль стресового чинника у зниженні робочої пам'яті. Отже, результати порівняння груп показують, що підвищення рівня стресу супроводжується погіршенням не лише уваги, а й показників робочої пам'яті.

Таблиця 3.5

Показники кореляційного аналізу між рівнем сприйнятого стресу, труднощами уваги та труднощами робочої пам'яті (r_s Спірмена)

Показники	PSS-10	ASRS	PDQ-5
PSS-10	1,00	0,54**	0,58**
ASRS	0,54**	1,00	0,49**
PDQ-5	0,58**	0,49**	1,00

Як показують дані табл. 3.5, між рівнем сприйнятого стресу та труднощами уваги виявлено додатний кореляційний зв'язок $r_s = 0,54$ при $p \leq 0,01$. Це означає, що зі зростанням показника PSS-10 закономірно зростає і вираженість труднощів уваги, зафіксованих за ASRS. Сила цього зв'язку є помірною, але достатньо виразною, щоб говорити про стійку залежність між двома показниками. У психологічному плані це підтверджує, що переживане перевантаження пов'язане з більш частими проявами неувважності, нестійкості концентрації та ослаблення самоконтролю. Отриманий результат узгоджується із загальною логікою дослідження і свідчить на користь припущення про негативний вплив хронічного стресу на увагу студентів. Отже, перший компонент гіпотези емпірично підтверджується.

Між рівнем сприйнятого стресу та труднощами робочої пам'яті також виявлено додатний статистично значущий зв'язок $r_s = 0,58$ при $p \leq 0,01$. Це означає, що підвищення стресового навантаження супроводжується більшою частотою труднощів утримання, оновлення та використання актуальної інформації у повсякденній діяльності. За силою цей зв'язок є дещо вищим, ніж зв'язок стресу з труднощами уваги, що дає підстави говорити про особливу чутливість робочої пам'яті до стресового перевантаження. У змістовому плані це свідчить, що саме здатність оперативно працювати з поточним матеріалом може виявлятися однією з найбільш уразливих когнітивних функцій у студентів із підвищеним рівнем стресу. Водночас між показниками труднощів уваги та труднощів робочої пам'яті виявлено додатний зв'язок $r_s = 0,49$ при $p \leq 0,01$, що вказує на взаємопов'язаність цих когнітивних характеристик. Отже,

статистичний аналіз у цілому підтверджує висунуту гіпотезу і дає підстави стверджувати, що вищий рівень хронічного стресу у студентів пов'язаний із гіршими показниками уваги та робочої пам'яті.

Отже, результати емпіричного дослідження засвідчили, що у студентській вибірці переважає середній рівень сприйнятого стресу, при цьому достатньо помітною є і частка респондентів із високими його показниками. Встановлено, що труднощі уваги та робочої пам'яті також найчастіше мають середній рівень вираженості, однак майже третина досліджуваних демонструє їх високі значення, що вказує на актуальність проблеми когнітивного виснаження в умовах тривалого напруження. Порівняння груп студентів із різним рівнем стресу показало, що зі зростанням стресового навантаження послідовно підвищуються середні показники труднощів уваги та робочої пам'яті. Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність статистично значущих додатних зв'язків між рівнем сприйнятого стресу, труднощами уваги та труднощами робочої пам'яті. Це дає підстави стверджувати, що підвищений рівень хронічного стресу у студентів пов'язаний із погіршенням когнітивного функціонування, насамперед у сфері концентрації уваги та оперативного утримання інформації. Таким чином, одержані результати підтверджують висунуту гіпотезу та свідчать про необхідність подальшої розробки практичних заходів, спрямованих на зниження стресового навантаження і підтримку когнітивних ресурсів студентів.

3.2. Обговорення результатів дослідження впливу хронічного стресу на увагу та робочу пам'ять студентів

Отримані результати дають підстави стверджувати, що хронічний стрес у студентському середовищі виступає суттєвим психологічним чинником, пов'язаним зі змінами у когнітивному функціонуванні. Обговорення цих даних важливе не для повторного опису таблиць, а для з'ясування того, що саме означають виявлені співвідношення між рівнем стресу, показниками уваги та

робочої пам'яті. Насамперед показовим є те, що у вибірці переважають не крайні, а середні рівні досліджуваних показників. Це свідчить, що проблема не зводиться до окремих різко виражених випадків, а має характер відносно типового фону студентського функціонування. Інакше кажучи, для значної частини респондентів труднощі уваги та робочої пам'яті не мають вигляду грубого порушення, але проявляються як постійне зниження когнітивної ефективності в умовах тривалого напруження. Саме така конфігурація результатів є особливо значущою, оскільки вона відображає повсякденний, а не винятковий характер впливу хронічного стресу на пізнавальну діяльність студентів.

Виявлені закономірності узгоджуються з теоретичними положеннями про те, що хронічний стрес є станом довготривалого перевантаження адаптаційних ресурсів. За таких умов частина психічної енергії витрачається не на продуктивну пізнавальну діяльність, а на підтримання внутрішньої рівноваги, подолання напруження та пристосування до постійних вимог середовища. Увага і робоча пам'ять у цьому контексті виявляються особливо чутливими, оскільки саме вони забезпечують довільний контроль, збереження інструкції, відбір значущої інформації та послідовність виконання дій. Коли студент функціонує в режимі стійкого перевантаження, навіть звичні навчальні завдання можуть вимагати від нього значно більших внутрішніх зусиль. Це проявляється у нестійкості концентрації, неуважності до деталей, втраті нитки думки та труднощах оперативно працювати з поточним матеріалом. Отже, результати емпіричного дослідження логічно підтверджують положення про безпосередній зв'язок хронічного стресу з ослабленням регулятивних компонентів когнітивної діяльності.

Переважаання середнього рівня сприйнятого стресу в досліджуваній вибірці слід трактувати як показник того, що для більшості студентів напруження є не випадковою реакцією, а відносно стабільною частиною повсякденного життя. У студентському контексті це закономірно, оскільки навчальна діяльність поєднує інтелектуальне навантаження, дефіцит часу,

нерівномірний режим праці та відпочинку, постійні дедлайни й необхідність адаптації до змінних вимог. У сучасних умовах до цього додаються ширші соціальні обставини, які погіршують можливості психологічного відновлення. Тому навіть середній рівень стресу не можна вважати нейтральним, адже він відображає такий стан, за якого працездатність формально зберігається, але вже супроводжується внутрішнім напруженням і зростанням когнітивних витрат. Саме в такому стані студент частіше припускається дрібних помилок, швидше втомлюється і змушений витратити більше часу на виконання звичних завдань. Отже, домінування середнього рівня стресу вказує на те, що проблема має не епізодичний, а системний характер.

Результати за ASRS засвідчили, що труднощі уваги у вибірці також найчастіше мають середній рівень вираженості. Це означає, що для значної частини студентів типовими є періодичні труднощі з підтриманням концентрації, організацією діяльності, контролем деталей та завершенням завдань без відволікань. Важливо, що подібні прояви не завжди мають різкий характер, але саме вони часто підривають якість навчальної діяльності, оскільки змушують студента повертатися до інструкції, втрачати окремі етапи роботи або затримувати виконання завдань. Наявність помітної частки високих показників уваги додатково свідчить, що для частини респондентів ці труднощі вже виходять за межі ситуативної неуважності й стають стійкою проблемою повсякденної самоорганізації. У навчальному процесі це може проявлятися у підвищеній чутливості до відволікаючих чинників, швидкому виснаженні та зниженні точності самоконтролю. Отже, результати щодо уваги підтверджують, що хронічне напруження в студентському середовищі пов'язане не лише з емоційною перевтомою, а й із реальною складністю підтримувати довільне зосередження.

Не менш важливими є результати за PDQ-5, які відображають труднощі робочої пам'яті. Оскільки робоча пам'ять забезпечує утримання і переробку актуальної інформації, її ослаблення безпосередньо позначається на здатності студента виконувати інструкції, поєднувати кілька елементів матеріалу та

контролювати послідовність власних дій. Домінування середнього рівня за цією методикою означає, що значна частина респондентів періодично стикається із забудькуватістю щодо щойно отриманої інформації, потребою повертатися до вже прочитаного або труднощами одночасно утримувати кілька смислових елементів. Такі прояви не обов'язково мають вигляд різкого когнітивного збою, однак вони суттєво знижують зручність і продуктивність розумової роботи. Помітна частка високих показників свідчить, що для частини студентів труднощі робочої пам'яті є достатньо вираженими і можуть безпосередньо впливати на академічну успішність. Отже, результати за PDQ-5 вказують на те, що хронічний стрес пов'язаний не тільки зі зниженням концентрації, а й із ослабленням здатності оперативно утримувати і використовувати інформацію у поточній діяльності.

Особливу переконливість одержаним даним надає порівняння груп студентів із різним рівнем стресу. Послідовне зростання труднощів уваги та робочої пам'яті при переході від низького рівня стресу до високого свідчить про системність виявленої залежності. Важливо, що йдеться не про випадковий збіг показників, а про закономірну динаміку, коли кожен вищий рівень стресового навантаження супроводжується гіршими когнітивними результатами. Це дозволяє тлумачити хронічний стрес як чинник, пов'язаний із поступовим погіршенням здатності до зосередження, організації психічної діяльності та оперативного опрацювання матеріалу. В освітньому контексті це означає, що навіть за наявності достатньої мотивації та загального інтелектуального потенціалу студент із вищим рівнем стресу може демонструвати нижчу реальну ефективність через ослаблення саме регулятивних механізмів діяльності. Отже, груповий аналіз підтверджує, що зростання стресового навантаження супроводжується погіршенням базових когнітивних показників.

Результати кореляційного аналізу доповнюють це спостереження і дозволяють узагальнити характер взаємозв'язків між змінними. Додатний статистично значущий зв'язок між рівнем сприйнятого стресу та труднощами

уваги означає, що зі зростанням переживаного напруження закономірно посилюються нестійкість концентрації, неуважність і ослаблення довільного контролю. Додатний зв'язок між стресом і труднощами робочої пам'яті, який виявився дещо сильнішим, вказує на підвищену чутливість оперативного когнітивного функціонування до тривалого перевантаження. Це є психологічно закономірним, оскільки робоча пам'ять потребує одночасного утримання, оновлення і використання актуальної інформації, а саме ці процеси найбільше залежать від наявності вільного ресурсу саморегуляції. Не менш важливим є й зв'язок між труднощами уваги та труднощами робочої пам'яті, який показує, що ці процеси утворюють єдиний регулятивний контур і в реальній діяльності послаблюються не ізольовано, а взаємопов'язано. Отже, статистичний аналіз підтвердив висунуту гіпотезу і водночас показав, що хронічний стрес у студентів пов'язаний із цілісним комплексом когнітивних труднощів.

Отримані результати доцільно розглядати в ширшому контексті студентського способу життя. Студентський вік поєднує високий інтелектуальний потенціал із великою кількістю зовнішніх і внутрішніх вимог, що стосуються навчання, професійного самовизначення, соціального становлення та особистісної адаптації. У таких умовах навіть добрі пізнавальні можливості можуть реалізовуватися нижче свого потенціалу, якщо людина тривалий час перебуває у стані перевантаження. Водночас результати дослідження слід інтерпретувати як психологічний опис повсякденних труднощів, а не як клінічний висновок, оскільки застосовані методики фіксують насамперед суб'єктивно переживані прояви ослаблення уваги та робочої пам'яті. Попри це, практичне значення одержаних даних є достатньо виразним, адже вони вказують на необхідність психологічної профілактики когнітивного виснаження, розвитку навичок саморегуляції та створення такого освітнього середовища, яке зменшує стресове перевантаження. Таким чином, результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу, показали наявність статистично значущого зв'язку між хронічним стресом, труднощами уваги та

труднощами робочої пам'яті й дали підстави розглядати проблему як важливий напрям подальшої психологічної і практичної роботи.

3.3. Практичні рекомендації щодо зниження негативного впливу хронічного стресу на когнітивні процеси студентів

На основі результатів емпіричного дослідження є потреба в розробці практичних рекомендацій, оскільки виявлені зв'язки між рівнем хронічного стресу, труднощами уваги та труднощами робочої пам'яті свідчать про реальний ризик зниження навчальної продуктивності студентів. Одержані дані показали, що навіть помірно виражене стресове навантаження може супроводжуватися погіршенням концентрації, зростанням кількості помилок і труднощами оперативного утримання інформації. У зв'язку з цим практична робота має бути спрямована не лише на зниження емоційного напруження, а й на підтримку тих когнітивних функцій, які найбільше страждають у навчальному процесі. Рекомендації доцільно будувати так, щоб вони були придатними для повсякденного використання студентами, не вимагали складних ресурсів і могли поєднуватися з навчальним графіком.

З урахуванням виявлених у дослідженні закономірностей доцільно виокремити комплекс рекомендацій, які охоплюють самостереження за стресом, організацію режиму, регуляцію напруження, керування відволіканнями та цілеспрямовану підтримку уваги й робочої пам'яті. Їх доцільно розглядати як взаємодоповнювальні напрями, оскільки стійкий ефект формується не завдяки одній окремій техніці, а завдяки поєднанню кількох інструментів саморегуляції. Узагальнений зміст запропонованих рекомендацій подано в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Практичні рекомендації щодо зниження негативного впливу хронічного стресу на когнітивні процеси студентів

Напрямок рекомендації	Зміст рекомендації	Очікуваний ефект
Самоспостереження	Ведення щоденника стресу та когнітивних збоїв	Виявлення основних стресорів і моментів зниження уваги
Режим відновлення	Нормалізація сну, чергування навантаження й відпочинку	Зменшення втоми та стабілізація когнітивної продуктивності
Навчальне планування	Поділ завдань на короткі блоки з чіткими пріоритетами	Зниження перевантаження і кращий контроль уваги
Швидка саморегуляція	Дихальні, м'язові та заземлювальні техніки	Оперативне зниження напруження перед навчальними завданнями
Рухова активність	Щоденні мікропаузи та помірне фізичне навантаження	Підтримка працездатності та стійкості уваги
Цифрова гігієна	Обмеження повідомлень і контроль цифрових відволікань	Зменшення розсіяності та інформаційного перевантаження
Тренування уваги	Вправи на концентрацію, переключення і вибірковість	Покращення довільного контролю та зосередження
Тренування робочої пам'яті	Вправи на утримання, оновлення й групування інформації	Підвищення ефективності роботи з актуальним матеріалом

Розглянемо детальніше кожен із рекомендацій:

1. Ведення щоденника стресу та когнітивних збоїв. Першою рекомендацією є систематичне самоспостереження за власними стресорами та пов'язаними з ними когнітивними труднощами. Для більшості студентів напруження стає звичним фоном, тому його вплив на увагу і робочу пам'ять часто не усвідомлюється вчасно. Щоденник стресу дає змогу зафіксувати, у які саме дні, після яких подій і в яких навчальних ситуаціях зростають розсіяність, забудькуватість або труднощі з концентрацією. Найзручніше вести його у вигляді коротких щоденних записів на 3–5 хвилин, щоб процедура не перетворювалася на додаткове навантаження. Доцільно щовечора відмічати рівень напруження за десятибальною шкалою, основні стресові події дня і один-два приклади когнітивних збоїв. Така фіксація дозволяє студенту перейти від загального відчуття перевтоми до конкретного розуміння власних тригерів.

У практичному плані щоденник має містити кілька обов'язкових позицій. До них належать час підйому і тривалість сну, кількість навчальних годин, епізоди сильного напруження, труднощі з утриманням уваги, випадки повторного перечитування матеріалу або забування інструкцій. Окремо варто позначати, що саме передувало когнітивному збою, наприклад нестача сну, конфлікт, одночасне виконання кількох справ або безперервне користування телефоном. Корисно також записувати, що допомогло хоча б частково відновити працездатність, наприклад коротка прогулянка, пауза без екрана, дихальна вправа чи зміна типу завдання. Уже через 7–10 днів у записах зазвичай помітні повторювані закономірності. Саме вони стають основою для подальшої корекції режиму і навчальної поведінки.

Ефективність цієї рекомендації полягає в тому, що вона підвищує усвідомленість і дозволяє вчасно втручатися в процес виснаження. Якщо студент бачить, що різке зниження уваги регулярно виникає після певного формату навантаження, він може перебудувати день ще до появи вираженої перевтоми. Важливо не перетворювати щоденник на перелік скарг, а використовувати його як інструмент аналізу і саморегуляції. Оптимально раз на тиждень переглядати записи і робити короткий висновок про найбільш проблемні умови навчання. Після цього варто обирати один конкретний фактор для зміни на наступний тиждень, а не намагатися виправити все одразу. Такий підхід формує контроль над ситуацією і знижує відчуття безпорадності, яке часто підтримує хронічний стрес.

2. Нормалізація сну, чергування навантаження й відпочинку. Другою рекомендацією є відновлення базового режиму сну і відпочинку, оскільки саме дефіцит відновлення найчастіше посилює як стрес, так і когнітивні труднощі. За хронічного напруження студенти нерідко намагаються компенсувати падіння продуктивності додатковими годинами роботи, але це лише поглиблює виснаження. Для уваги і робочої пам'яті особливо важливими є регулярність сну, достатня тривалість нічного відпочинку та чергування напружених і менш напружених відрізків дня. Практична мета полягає не в ідеальному режимі, а в

мінімальному стабільному стандарті, який реально підтримувати щодня. Насамперед доцільно зафіксувати відносно постійний час засинання і підйому хоча б у межах однієї години. Уже така стабілізація часто дає відчутний ефект щодо ясності мислення та стійкості концентрації.

Корекція режиму повинна бути конкретно і поетапною. За 60 хвилин до сну бажано зменшити яскравість екранів, припинити виконання складних навчальних завдань і не переходити до емоційно виснажливого листування або перегляду новин. Якщо заснути відразу важко, доцільно використовувати короткий ритуал уповільнення, наприклад теплий душ, спокійне читання кількох сторінок паперової книги або повільне діафрагмальне дихання протягом 5 хвилин. Протягом дня варто планувати хоча б дві малі відновлювальні паузи по 10–15 хвилин без екрана і без інтенсивного потоку інформації. Під час таких пауз краще не переходити на соціальні мережі, а змінювати тип активності, наприклад пройтися, випити води, подивитися у вікно або зробити просту розтяжку. Саме відновлювальні, а не формально вільні паузи допомагають зменшити когнітивне перевантаження.

Студенту важливо розуміти, що нормалізація режиму не дає миттєвого результату за один день, але створює основу для стабільнішої уваги та кращого утримання інформації. Найчастіше перші зміни помітні через 5–7 днів, коли зменшується сонливість удень, стає легше довше працювати з текстом і знижується потреба постійно повертатися до вже прочитаного. Для самоконтролю корисно щотижня відмічати, скільки днів вдалося дотримуватися запланованого часу сну і чи змінилися показники втоми та концентрації. Якщо навчальне навантаження надто нерівномірне, доцільно особливо берегти сон у найнапруженіші дні, а не жертвувати ним першим. У разі стійкого безсоння або різких порушень режиму слід рекомендувати звернення до фахівця, оскільки саморегуляційних заходів може бути недостатньо. Загалом стабілізація сну зменшує загальний фон виснаження і робить інші рекомендації значно ефективнішими.

3. Поділ завдань на короткі блоки з чіткими пріоритетами. Третьою рекомендацією є перебудова навчальної діяльності за принципом коротких структурованих циклів, оскільки неорганізоване багатозадачне навчання швидко збільшує стрес і погіршує когнітивний контроль. Коли студент намагається утримувати в полі уваги надто багато справ одночасно, робоча пам'ять перевантажується і продуктивність різко падає. Тому великі завдання доцільно розкласти на конкретні кроки, кожен із яких можна виконати за 20–30 хвилин. Перед початком роботи корисно визначити лише три пріоритети дня, а не складати надмірний список, який сам по собі посилює тривогу. Кожен пріоритет бажано формулювати як дію, наприклад не “підготуватися до семінару”, а “прочитати 10 сторінок і виписати 5 тез”. Така конкретизація знижує невизначеність і полегшує включення в роботу.

Найзручніше використовувати цикли зосередженої праці по 25 хвилин із короткою перервою 5 хвилин або індивідуально підібраний інтервал 30 на 7 хвилин. Під час одного циклу слід працювати лише з одним видом завдання і прибирати зі столу все, що не належить до цього конкретного етапу. На початку циклу варто записати його мету одним реченням, а наприкінці коротко зафіксувати, що вдалося зробити і який буде наступний крок. Якщо завдання дуже складне, корисно починати не з усього блоку, а лише з першої простої дії, наприклад відкрити файл, підкреслити ключові терміни або скласти схему параграфа. Така техніка особливо ефективна для студентів, які за стресу схильні до відкладання справ через відчуття перевантаження. Структурований формат зменшує хаотичність і підтримує довільний контроль уваги.

Практичний ефект цієї рекомендації полягає в тому, що вона переводить навчальну діяльність із режиму постійного авралу в режим керованих кроків. Студент починає краще відчувати межі навантаження, рідше губиться між завданнями і менше перевтомлюється від нескінченного перемикання. Додатково варто планувати найскладніші когнітивні завдання на той час доби, коли рівень бадьорості зазвичай вищий. Якщо помітно, що після двох-трьох циклів концентрація різко падає, доцільно змінити вид діяльності, а не

примушувати себе продовжувати без паузи. Такий підхід знижує кількість помилок, пов'язаних із втомою, і покращує суб'єктивне відчуття керованості навчанням. У довшій перспективі він також зменшує стрес, оскільки великі академічні завдання перестають сприйматися як безформне і загрозливе навантаження.

4. Дихальні, м'язові та заземлювальні техніки. Четверта рекомендація стосується використання коротких технік швидкої саморегуляції в моменти гострого напруження або перед складною навчальною діяльністю. Хронічний стрес часто має хвилеподібний перебіг, коли загальний фон перевтоми поєднується з короткими піками тривоги, внутрішнього тиску і втрати контролю. Саме в такі моменти увага різко звужується або, навпаки, стає хаотичною, а робоча пам'ять не утримує навіть просту інструкцію. Тому студенту корисно мати кілька коротких вправ, які можна застосувати за 2–5 хвилин без спеціальних умов. Однією з найпростіших є дихання за схемою 4–6, коли вдих триває чотири рахунки, а повільний видих шість рахунків. Повторення такого циклу 8–10 разів зменшує тілесне напруження і допомагає повернути контроль над темпом реакції.

Додатково варто використовувати елементи прогресивного м'язового розслаблення. Найдоступніший варіант полягає в послідовному напруженні і розслабленні кистей, плечей, м'язів обличчя та ніг із фокусом на різниці між напруженням і спокоєм. Якщо студент відчуває, що думки “розбігаються”, корисною є заземлювальна вправа 5–4–3–2–1. У її межах потрібно послідовно назвати п'ять предметів, які видно, чотири відчуття тіла, три звуки, два запахи і один смак або нейтральне тілесне відчуття. Така техніка повертає увагу до конкретного моменту і зменшує вплив тривожних думок. Вона особливо доречна перед іспитом, виступом, контрольною роботою або після емоційно складної ситуації.

Щоб ці методи були дієвими, їх варто відпрацьовувати не лише в кризовий момент, а й у спокійніші дні. Оптимально обрати дві техніки, які найбільше підходять конкретному студенту, і тренувати їх щодня протягом

одного-двох тижнів. Після цього вони швидше включаються саме тоді, коли напруження різко зростає. Корисно також прив'язати вправу до певного маркера, наприклад початку самостійної роботи, повернення додому або появи відчуття, що інформація перестає засвоюватися. У такий спосіб коротка саморегуляція стає елементом повсякденного режиму, а не випадковою реакцією на перевантаження. У результаті зменшується фізіологічна складова стресу, а разом із нею підвищується доступність когнітивних ресурсів для навчальної діяльності.

5. Щоденні мікропаузи та помірне фізичне навантаження. П'ятою рекомендацією є включення регулярної рухової активності до щоденного розкладу, оскільки фізична пасивність посилює як емоційне, так і когнітивне виснаження. У періоди високого навчального навантаження студенти часто різко зменшують рух, залишаючи лише сидячу працю за комп'ютером або конспектами. Унаслідок цього зростає м'язове напруження, погіршується відчуття бадьорості, швидше накопичується втома, а увага стає менш стійкою. Практична рекомендація не вимагає інтенсивного спорту, а передбачає щоденні короткі форми активності, які реально підтримувати протягом семестру. До них належать швидка ходьба 20–30 хвилин, ранкова розминка 7–10 хвилин або три-чотири короткі активні паузи протягом дня. Саме регулярність, а не максимальне навантаження, має найбільше значення для профілактики когнітивного виснаження.

Під час навчального дня корисно робити активну паузу після кожних 60–90 хвилин сидячої роботи. У межах такої паузи можна пройтися сходами, виконати 10–15 присідань, зробити легку розтяжку спини і плечей або вийти на коротку прогулянку. Якщо навчання відбувається вдома, варто спеціально встановити нагадування, бо без нього студенти часто працюють безперервно по кілька годин. Особливої уваги заслуговують вправи для розслаблення ший, плечового пояса і попереку, адже саме тілесний дискомфорт часто підтримує відчуття перевантаження. Після короткого рухового блоку доцільно зробити кілька повільних вдихів і лише тоді повертатися до інтелектуального завдання.

Таке поєднання руху і короткого уповільнення помітно підвищує готовність до повторного зосередження.

Рухова активність має розглядатися не як відволікання від навчання, а як частина підтримки когнітивної ефективності. Студенту корисно співвіднести власні спостереження з виконаними завданнями і відмічати, чи змінюється швидкість читання, кількість повернень до матеріалу та здатність довше утримувати увагу після прогулянки або розминки. Якщо часу небагато, навіть 5 хвилин цілеспрямованого руху мають кращий ефект, ніж продовження роботи в стані явного виснаження. Важливо уникати крайності, коли фізичне навантаження саме стає додатковим стресором. Тому пріоритет слід віддавати помірним і доступним формам активності, а не виснажливим тренуванням у період сесії. Регулярний рух знижує напруження, підтримує працездатність і створює більш сприятливий фон для уваги та робочої пам'яті.

6. Обмеження повідомлень і контроль цифрових відволікань. Шостою рекомендацією є цілеспрямована цифрова гігієна, оскільки постійний потік повідомлень, перемикання між вкладками та паралельне споживання інформації значно підсилюють стресове перевантаження. Для студента цифрові відволікання часто виглядають нешкідливо, але саме вони руйнують тривалі відрізки зосередження і перевантажують робочу пам'ять. Кожне переключення уваги вимагає повторного входження в завдання і збільшує ризик втрати змістової нитки. Тому одним із практичних кроків має бути створення такого цифрового середовища, у якому кількість непотрібних стимулів мінімізована. Перед початком навчального блоку слід вимикати спливаючі повідомлення, переводити телефон у режим без звуку або залишати його поза полем зору. Уже одна ця зміна часто дає відчутний ефект щодо якості концентрації.

Корисно розділити цифрові дії на робочі і не робочі. Для цього варто виділити окремі часові вікна для перевірки месенджерів і соціальних мереж, наприклад один раз після двох навчальних циклів, а не реагувати на кожне повідомлення миттєво. Під час роботи з текстом бажано залишати відкритими

лише ті вкладки, які справді потрібні для поточного завдання. Якщо студент часто мимоволі переходить на сторонні сайти, доцільно використовувати блокувальники відволікаючих ресурсів на 25–40 хвилин. Додатково варто чистити робочий простір ноутбука або телефона, прибираючи зайві ярлики, групуючи навчальні матеріали в окремі папки і зменшуючи візуальний хаос. Чим менше непотрібних подразників на екрані, тим менше навантаження на механізми вибіркової уваги.

Ефективність цифрової гігієни зростає, якщо студент не просто забороняє собі користуватися телефоном, а чітко розуміє мету кожного навчального циклу. У такому разі технологічні обмеження не сприймаються як покарання, а працюють як засіб захисту когнітивного ресурсу. Для самоконтролю доцільно раз на тиждень оцінювати, скільки разів під час навчання виникало мимовільне переключення на не навчальні джерела. Поступове зниження цієї кількості вже є показником позитивної динаміки. Якщо навчання вимагає постійного доступу до мережі, тим важливіше розділяти відкриті ресурси за функцією і не поєднувати виконання завдання з фоновим інформаційним шумом. Такий підхід зменшує інформаційне перевантаження і прямо підтримує довільну увагу та робочу пам'ять.

7. Вправи на концентрацію, переключення і вибірковість уваги. Сьомою рекомендацією є цілеспрямоване тренування довільної уваги, оскільки саме вона виявилася однією з чутливих ланок до стресового перевантаження. Таке тренування не замінює нормалізацію режиму чи зниження стресу, але допомагає поступово підвищити стійкість до відволікань і контроль над фокусом. Найпростіший варіант полягає у щоденному виконанні коротких вправ по 5–10 хвилин. Наприклад, студент може читати один абзац складного тексту з установкою не відволікатися і після завершення відтворювати головну думку одним реченням. Інша вправа передбачає пошук у тексті лише заданого типу слів, наприклад усіх дієслів або всіх дат, що тренує вибірковість уваги. Корисними є й завдання на переключення, коли після двох хвилин одного правила потрібно перейти до іншого, не втрачаючи точності.

Для розвитку концентрації уваги добре працює техніка “один стимул”. Її суть полягає в тому, що протягом двох-трьох хвилин студент спостерігає лише за одним об’єктом, наприклад за диханням, рухом секундної стрілки або нейтральним предметом на столі, а в разі відволікання спокійно повертає фокус назад. Така вправа тренує саме акт повернення уваги, який є критично важливим у реальному навчанні. Для розвитку переключення можна використовувати аркуші з чергуванням чисел і літер, де потрібно послідовно називати їх поперемінно, наприклад 1–А–2–Б–3–В. Для самостійної практики підійдуть також вправи на пошук відмінностей між двома схожими зображеннями або сортування елементів за змінним правилом. Важливо, щоб ці завдання були короткими, але регулярними, бо саме регулярність формує поступовий тренувальний ефект.

Під час впровадження цієї рекомендації слід уникати надмірного навантаження, коли тренування уваги перетворюється на ще один обов’язок, який виснажує. Доцільно вбудовувати вправи в уже наявний розклад, наприклад виконувати одну вправу перед початком навчання або після великої перерви. Щоб бачити прогрес, можна раз на тиждень відмічати, скільки хвилин удасться працювати без мимовільного перемикання. Навіть невелике збільшення цього часу має значення, оскільки створює реальний резерв для академічної діяльності. За умови поєднання з іншими рекомендаціями тренування уваги допомагає не лише краще концентруватися, а й спокійніше реагувати на зовнішні подразники. У результаті студент отримує більш стійкий механізм довільного контролю, який частково компенсує негативний вплив стресу.

8. Вправи на утримання, оновлення й групування інформації. Восьмою рекомендацією є цілеспрямована підтримка робочої пам’яті через прості вправи, безпосередньо пов’язані з навчальними завданнями. Оскільки результати дослідження показали чутливість робочої пам’яті до стресового перевантаження, доцільно формувати звички, що полегшують утримання актуальної інформації. Одним із базових прийомів є групування матеріалу у

сміслові блоки. Замість того щоб намагатися втримати багато розрізнених одиниць, студент має об'єднувати їх у невеликі структуровані групи, наприклад за темою, послідовністю або функцією. Під час читання корисно після кожного абзацу коротко формулювати його зміст у 3–5 словах, а потім об'єднувати ці маркери у схему. Така техніка зменшує навантаження на робочу пам'ять і покращує подальше відтворення інформації.

Для тренування оновлення інформації доцільно використовувати вправи на повторення у зворотному порядку. Наприклад, можна прослухати або прочитати ряд із 4–6 чисел чи слів і відтворити його навпаки, поступово збільшуючи складність. Корисною є й вправа “три останні елементи”, коли під час читання або слухання потрібно постійно тримати в пам'яті лише три останні смислові одиниці і після завершення блоку коротко їх назвати. Для навчальних дисциплін добре працює техніка подвійного кодування, коли вербальна інформація одразу переводиться в схему, таблицю або простий малюнок. Це знижує ризик втрати нитки думки під час роботи з великим обсягом матеріалу. Додатково можна використовувати картки із запитаннями і короткими відповідями, що примушує активно витягувати інформацію, а не лише пасивно перечитувати її.

Практичний зміст цієї рекомендації полягає в тому, що робоча пам'ять підтримується не ізольованими “ігровими” вправами, а способами реальної організації навчального матеріалу. Студенту варто відстежувати, після яких саме технік йому стає легше тримати в голові інструкцію, план відповіді або послідовність розв'язання задачі. Якщо певна вправа викликає сильне напруження, її слід спростити, а не припиняти всю практику. Доцільно починати з коротких занять по 5 хвилин 4–5 разів на тиждень, а потім переносити ці прийоми безпосередньо в навчання. Найкращий ефект виникає тоді, коли техніки групування, короткого підсумку і активного відтворення стають звичною частиною роботи з матеріалом. У результаті зменшується кількість повторних повернень до тексту, підвищується впевненість у власних

когнітивних можливостях і послаблюється вплив стресу на оперативне мислення.

Отже, запропоновані практичні рекомендації спрямовані на зниження негативного впливу хронічного стресу на увагу та робочу пам'ять студентів шляхом розвитку навичок саморегуляції, оптимізації навчальної діяльності та підтримки когнітивних ресурсів. Їх зміст ґрунтується на результатах емпіричного дослідження, які засвідчили зв'язок між рівнем стресу та вираженістю когнітивних труднощів. Реалізація запропонованих заходів сприяє покращенню концентрації, підвищенню ефективності роботи з інформацією та зменшенню проявів когнітивного виснаження. Водночас їх застосування не потребує складних умов і може здійснюватися як у межах навчального процесу, так і в повсякденній діяльності студентів. Таким чином, практичні рекомендації мають прикладне значення і можуть бути використані для підтримки психологічного благополуччя та навчальної продуктивності студентської молоді.

Висновки до розділу 3

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у студентській вибірці переважає середній рівень сприйнятого стресу, однак водночас зафіксовано і достатньо помітну частку осіб із високими показниками стресового напруження. Установлено, що труднощі уваги та робочої пам'яті також найчастіше мають середній рівень вираженості, проте майже третина респондентів демонструє їх високі показники. Порівняння груп із різним рівнем стресу показало, що зі зростанням стресового навантаження послідовно підвищуються середні показники труднощів уваги та робочої пам'яті. Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих додатних зв'язків між рівнем сприйнятого стресу, труднощами уваги та труднощами робочої пам'яті. Це дає підстави стверджувати, що хронічний

стрес у студентів пов'язаний із погіршенням когнітивного функціонування, насамперед у сфері концентрації та оперативного утримання інформації.

Обговорення результатів дало змогу встановити, що виявлені емпіричні закономірності узгоджуються із сучасними теоретичними підходами до розуміння хронічного стресу як чинника виснаження адаптаційних і когнітивних ресурсів особистості. Доведено, що у студентському віці хронічне стресове напруження створює несприятливий фон для довільної регуляції пізнавальної діяльності, знижуючи ефективність концентрації уваги, контролю відволікань і роботи з актуальною інформацією. Особливо значущим виявився зв'язок стресу з труднощами робочої пам'яті, що дає підстави розглядати її як одну з найбільш чутливих когнітивних функцій до тривалого перевантаження. Разом із тим встановлено, що труднощі уваги та робочої пам'яті утворюють взаємопов'язаний комплекс когнітивного виснаження, який негативно позначається на навчальній продуктивності студентів. Одержані результати підтверджують, що проблема має не випадковий, а системний характер і потребує розгляду не лише на індивідуальному, а й на освітньо-психологічному рівні.

На основі одержаних результатів було розроблено практичні рекомендації, спрямовані на зниження негативного впливу хронічного стресу на когнітивні процеси студентів. Їх зміст орієнтований на розвиток навичок саморегуляції, оптимізацію режиму навчальної діяльності, покращення концентрації уваги, підтримку робочої пам'яті та зниження рівня повсякденного стресового перевантаження. Запропоновані рекомендації мають прикладний характер і можуть використовуватися як самими студентами, так і психологічними службами закладів вищої освіти, кураторами академічних груп і викладачами. Їх впровадження сприятиме підвищенню навчальної продуктивності, зменшенню проявів когнітивного виснаження та підтримці психологічного благополуччя студентської молоді. Важливо, що розроблені заходи не потребують складних спеціальних умов і можуть бути реалізовані у повсякденному освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було досліджено вплив хронічного стресу на показники уваги та робочої пам'яті у студентів, згідно з поставленими завданнями сформульовано такі висновки:

1. Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що хронічний стрес є складним багатовимірним психологічним феноменом, який не зводиться лише до короткочасної емоційної напруги. Він формується під впливом тривалих або систематично повторюваних стресорів і супроводжується виснаженням адаптаційних ресурсів особистості. У роботі встановлено, що у сучасній психології хронічний стрес розглядається крізь призму фізіологічного, когнітивно-транзакційного, алоstaticного та нейрокогнітивного підходів. Кожен із цих підходів акцентує окремі аспекти проблеми, однак у сукупності вони дозволяють цілісно пояснити механізми виникнення і наслідки тривалого стресового перевантаження. Особливо важливим для теми дослідження є положення про те, що хронічний стрес пов'язаний не лише з емоційним виснаженням, а й зі змінами у когнітивному функціонуванні людини.

2. У ході теоретичного дослідження було з'ясовано, що увага і робоча пам'ять є базовими когнітивними процесами, від яких безпосередньо залежить успішність навчальної діяльності. Увага забезпечує вибірковість психічної активності, концентрацію на значущій інформації, стійкість до відволікань і можливість переключення між завданнями. Робоча пам'ять, своєю чергою, виконує функцію оперативного утримання, оновлення і переробки інформації, яка необхідна для розуміння інструкцій, аналізу матеріалу та контролю дій. Установлено, що ці два процеси функціонують у тісному взаємозв'язку, оскільки увага визначає, який зміст потрапляє у поточну обробку, а робоча пам'ять забезпечує його збереження і використання. Саме тому будь-яке погіршення уваги закономірно відбивається на ефективності робочої пам'яті, а перевантаження робочої пам'яті, навпаки, послаблює стійкість уваги.

3. Аналіз наукових праць, присвячених студентському віку, засвідчив, що хронічний стрес є одним із найбільш значущих чинників зниження когнітивної продуктивності у період навчання у закладі вищої освіти. Для студентів характерними джерелами тривалого напруження виступають інтенсивне навчальне навантаження, дефіцит часу, поєднання навчання з іншими видами діяльності, інформаційне перевантаження та емоційна нестабільність. За таких умов увага і робоча пам'ять починають функціонувати з більшим внутрішнім напруженням, що проявляється у труднощах концентрації, забуванні поточного матеріалу, нестійкості до відволікань та швидшому когнітивному виснаженні. Установлено, що вплив хронічного стресу на когнітивні процеси має не епізодичний, а накопичувальний характер, оскільки з часом він посилює труднощі саморегуляції та погіршує загальну ефективність навчальної діяльності. Також важливо, що в сучасних українських умовах цей вплив може додатково посилюватися соціальною нестабільністю, воєнним контекстом та високим рівнем загальної напруги.

4. У другому розділі роботи було обґрунтовано методологію емпіричного дослідження та підібрано психодіагностичний інструментарій, який відповідає меті і завданням роботи. Для оцінки рівня хронічного стресового напруження було використано шкалу сприйнятого стресу PSS-10, яка дозволяє визначити вираженість переживаного стресу у повсякденному житті. Для вивчення труднощів уваги застосовано українську версію Adult ADHD Self-Report Scale, яка у межах даної роботи використовувалася саме як інструмент психологічного опису, а не клінічної діагностики. Для оцінки труднощів робочої пам'яті було використано короткий опитувальник PDQ-5, що дав змогу зафіксувати повсякденні труднощі утримання та використання актуальної інформації. Поєднання цих трьох методик забезпечило можливість комплексно дослідити зв'язок між рівнем стресу, показниками уваги та робочої пам'яті у студентів.

5. Емпіричне дослідження показало, що у студентській вибірці переважає середній рівень сприйнятого стресу, що свідчить про відносно

стабільне, але помірно виражене стресове навантаження у більшості респондентів. Водночас було встановлено, що достатньо помітна частка студентів демонструє високий рівень стресу, а це вказує на наявність у вибірці групи підвищеного ризику щодо когнітивного виснаження. Аналогічно за результатами методик ASRS і PDQ-5 зафіксовано переважання середнього рівня труднощів уваги та робочої пам'яті при наявності значної частки осіб із високими показниками. Це дозволяє стверджувати, що труднощі концентрації та оперативного утримання інформації не є поодинокими проявами, а становлять досить поширену характеристику студентського функціонування. Особливо показовим є те, що структура результатів за увагою та робочою пам'яттю виявилася подібною до структури результатів за стресом.

6. Результати статистичного аналізу підтвердили висунуту гіпотезу про зв'язок хронічного стресу з показниками уваги та робочої пам'яті у студентів. Порівняння груп із різним рівнем стресу показало, що зі зростанням стресового навантаження послідовно підвищуються середні показники труднощів уваги та труднощів робочої пам'яті. Кореляційний аналіз за Спірменом виявив статистично значущий додатний зв'язок між PSS-10 і ASRS на рівні $r_s = 0,54$ при $p \leq 0,01$, що свідчить про зв'язок між підвищенням стресу і зростанням труднощів уваги. Також встановлено статистично значущий додатний зв'язок між PSS-10 і PDQ-5 на рівні $r_s = 0,58$ при $p \leq 0,01$, що дає підстави говорити про особливу чутливість робочої пам'яті до стресового перевантаження. Крім того, між труднощами уваги та труднощами робочої пам'яті виявлено зв'язок $r_s = 0,49$ при $p \leq 0,01$, що підтверджує їх взаємопов'язаність у структурі когнітивного функціонування.

7. На основі теоретичних положень і результатів емпіричного дослідження було розроблено практичні рекомендації щодо зниження негативного впливу хронічного стресу на когнітивні процеси студентів. Їх зміст спрямований на розвиток навичок саморегуляції, нормалізацію навчального режиму, підтримку концентрації уваги, покращення функціонування робочої пам'яті та попередження когнітивного виснаження.

Практичні рекомендації мають прикладний характер і можуть бути використані як самими студентами, так і психологічними службами закладів вищої освіти, кураторами академічних груп та викладачами. Їх реалізація сприятиме не лише зниженню рівня стресового напруження, а й підвищенню навчальної продуктивності, кращій організації розумової діяльності та підтримці психологічного благополуччя студентської молоді. Важливо, що запропоновані заходи не потребують складних спеціальних умов і можуть бути інтегровані у звичний освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк, М. (2022). *Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти*. Видавництво Національного університету «Острозька академія». <https://doi.org/10.25264/20.09.2022/2>
2. Батраченко, І. Г., & Плошинська, А. А. (2023). *Когнітивна психологія фізичної активності особистості*. Біла К. О.
3. Бурчинський, С. Г. (2024). Когнітивні та психоемоційні порушення в умовах хронічного стресу: як вийти із замкненого кола. *Неврологія. Психіатрія. Психотерапія*, 2(69), 16–17.
4. Вельдбрехт, О. О., & Тавровецька, Н. І. (2022). Шкала сприйнятого стресу (pss-10): Адаптація та апробація в умовах війни. *Problems of Modern Psychology*, (2), 16–27. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>
5. Власенко, О. О., & Новіков, С. О. (2025). Когнітивні аспекти психологічної готовності працівників підприємств харчової промисловості до цифрових трансформацій. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, (4), 48–53. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.4/07>
6. Гандзілевська, Г. Б., & Волошина-Нарожна, В. О. (2025). Архітектоніка метакогнітивного потенціалу психічного здоров'я студентів. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, (2), 53–61. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.9>
7. Гоженко, А. І., & Гришко, Ю. М. (2019). Хронічний стрес та його метаболічне забезпечення. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 19(4), 123–129. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.19.4.123>
8. Джаббарова, Л. В., & Камінська, М. О. (2024). Психологічна стійкість в умовах стресу: Значення саногенного мислення. *Габітус*, (61), 59–63. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.61.10>

9. Доброштан, Н., & Куліш, О. (2020). Вікові особливості у дослідженні видів та процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, (7), 37–44.
10. Жданова, Г. (2025). Нейрокогнітивні наслідки хронічного стресу. У *Theoretical and empirical scientific research: Concept and trends* (Г. Венгер, Chair; с. 328–330). European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/logos-07.03.2025.071>
11. Запровальна, О., & Гончарова, К. (2025). Стрес і вікові зміни: Тригери, механізми формування та наслідки. огляд. *Ukrainian Therapeutical Journal*, (4), 77–85. <https://doi.org/10.30978/utj2025-4-77>
12. Козловська, Ю. С. (2025). Вплив копінг-стратегій на рівень стресу студентської молоді. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 36(75)(3), 123–127. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/18>
13. Кривошей, К. Ю. (2024). Вплив стресу на здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту. *Інноваційна педагогіка*, 2(71), 57–63. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11>
14. Ларіна, Т. (2025). Теоретико-концептуальні підходи вивчення когнітивних аспектів психологічної готовності особистості до протидії екологічним та епідемічним загрозам. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 35(2), 146–153. <https://doi.org/10.31108/2.2025.2.35.13>
15. Лотоцька, О. В., Левчук, П. В., & Крицька, Г. А. (2025). Виникнення стресу в студентів медичного університету та методи захисту від нього в умовах сучасних українських реалій. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, (1), 24–29. <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2025.1.15337>
16. Максименко, С., Деркач, Л., Кіричевська, Е., & Касинець, М. (2022). *Психологія когнітивних процесів*. «Видавництво Людмила».
17. Максимова, Н., & Максимов, М. (2024). Вплив ситуації хронічного стресу на уявлення підлітків про своє майбутнє. *Kyiv journal of modern psychology and psychotherapy*, 8, 61–72. <https://doi.org/10.48020/mppj.2024.02.05>

18. Нечітайло, І. С. (2024). Адаптація україномовної версії психодіагностичної методики «опитувальник нервово-психічної напруги»: Оцінка внутрішньої узгодженості та конструктивної валідності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 36–43. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.5/06>
19. Овчаренко, О. (2023). *Психологія стресу та стресових розладів*. Університет «Україна». <https://doi.org/10.36994/978-966-388-665-7-2023-266>
20. Огоренко, В., & Шорніков, А. (2023). Порушення сну та якість життя здобувачів медичної освіти під час воєнного стану. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v8i2.439>
21. Остополец, І. Ю., & Мостова, Т. О. (2025). *Психологія стресу і фрустрації*. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.
22. Панасенко, Е. А., & Савіщенко, В. М. (2024). Стресостійкість особистості в дискурсі психологічних досліджень. *Габітус*, (66), 31–42. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.4>
23. Плющакова, О., & Ареф'єва, Л. (2024). Методичні основи навчання стресостійкості студентів у процесі раціонально організованої рухової активності. *Матеріали конференції "Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), Київ, (3К(176))*, 388–391. [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2024.3k\(176\).85](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2024.3k(176).85)
24. Поясок, Т. Б., Беспарточна, О. І., Квасник, О. В., & Шаполова, В. В. (2023). *Загальна психологія*. ФОП Бровін О.В.
25. Прокоф'єва, Л. А. (2024). Особливості психологічного стану студентської молоді в умовах війни. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 92(І (2)), 146–156. <https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.13>

26. Хараджи, М., & Труніна, Г. (2023). Емоційно-психологічний стан студентської молоді під час війни. *Перспективи та інновації науки*, (12(30)), 793–801. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-793-801](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-793-801)
27. Харко, О. (2022). Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів зов в навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 1(14), 46–56. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-14-46-56>
28. Цимбалюк, М., & Жигайло, Н. (2022). Формування стресотійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 128–136. <https://doi.org/10.30970/ps.2022.spec.17>
29. Чернов, А., Заїка, В., & Єрмоленко, О. (2025). Особливості змін когнітивної діяльності студентів під впливом тривалого стресового навантаження при навчанні в умовах воєнного стану. *Технології розвитку інтелекту*, 9(2(38)), 1–21. <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.2.16>
30. Шувалов, О. В. (2024). Теоретико-методологічні особливості метарепрезентації (theory of mind) як комплексного когнітивного феномену. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, (6), 210–219. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/32>
31. Яланська, С., & Кононова, М. (2024). Аналіз показників стресостійкості та копінг-стратегій студентів закладів вищої освіти. *Technologies of Intellect Development*, 8(1). <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.1.10>
32. Almarzouki, A. F. (2024). Stress, working memory, and academic performance: a neuroscience perspective. *Stress*, 27(1). <https://doi.org/10.1080/10253890.2024.2364333>
33. Carvalho, C., Reis, C., & Serrano, M. (2025). Exploring the Link Between Stress and Working Memory in Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(12), 1773. <https://doi.org/10.3390/ijerph22121773>

34. Cowan, N., Bao, C., Bishop-Chrzanowski, B. M., Costa, A. N., Greene, N. R., Guitard, D., Li, C., Musich, M. L., & Ünal, Z. E. (2023). The relation between attention and memory. *Annual Review of Psychology*, 75(1). <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-040723-012736>
35. Girotti, M., Bulin, S. E., & Carreno, F. R. (2024). Effects of chronic stress on cognitive function – from neurobiology to intervention. *Neurobiology of Stress*, 100670. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2024.100670>
36. Juster, R.-P., McEwen, B. S., & Lupien, S. J. (2010). Allostatic load biomarkers of chronic stress and impact on health and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(1), 2–16. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.10.002>
37. Korda, M., Shulhai, A., Shevchuk, O., Shulhai, O., & Shulhai, A.-M. (2025). Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: a cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1457026>
38. Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Korchakova, N., & Pavlova, I. (2024). Impact of War on Ukrainian University Students and Personnel: Repeated Cross-Sectional Study. *Journal of Loss and Trauma*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2433990>
39. Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
40. Lin, L., Zhang, J., Wang, P., Bai, X., Sun, X., & Zhang, L. (2019). Perceived control moderates the impact of academic stress on the attention process of working memory in male college students. *Stress*, 23(3), 256–264. <https://doi.org/10.1080/10253890.2019.1669557>
41. Liu, Q., Liu, Y., Leng, X., Han, J., Xia, F., & Chen, H. (2020). Impact of Chronic Stress on Attention Control: Evidence from Behavioral and Event-Related Potential Analyses. *Neuroscience Bulletin*, 36(11), 1395–1410. <https://doi.org/10.1007/s12264-020-00549-9>

42. Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434–445. <https://doi.org/10.1038/nrn2639>
43. Mariotti, A. (2015). The effects of chronic stress on health: new insights into the molecular mechanisms of brain–body communication. *Future Science OA*, 1(3). <https://doi.org/10.4155/fso.15.21>
44. Mykhaylyshyn, U. B., Stadnik, A. V., Melnyk, Y. B., Vveinhardt, J., Oliveira, M. S., & Pypenko, I. S. (2024). Psychological stress among university students in wartime: A longitudinal study. *International Journal of Science Annals*, 7(1), 27–40. <https://doi.org/10.26697/ijsa.2024.1.6>
45. Ogorenko, V. V., Shornikov, A. V., Kokashynskyi, V. O., Makoviichuk, O. A., & Kachan, O. E. (2025). Mental state of medical students three years into the war. *Zaporozhye Medical Journal*, 27(3), 221–226. <https://doi.org/10.14739/2310-1210.2025.3.327123>
46. Pinchuk, I., Solonskyi, A., Yachnik, Y., Kopchak, O., Klasa, K., Sobański, J. A., & Odintsova, T. (2024). Psychological well-being of Ukrainian students three months after the emerge of full-scale war. *Psychiatria Polska*, 58(1), 121–151. <https://doi.org/10.12740/pp/177073>
47. Pypenko, I. S., Stadnik, A. V., Melnyk, Y. B., & Mykhaylyshyn, U. B. (2023). The impact of the war in Ukraine on the psychological well-being of students. *International Journal of Science Annals*, 6(2), 20–31. <https://doi.org/10.26697/ijsa.2023.2.2>
48. Qi, M., Gai, R., Wang, Y., & Gao, H. (2024). Chronic academic stress improves attentional control: Behavioral and electrophysiological evidence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(3), 100484. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100484>
49. Song, Z., Gao, H., & Qi, M. (2024). EXPRESS: The effect of chronic academic stress on attentional bias towards value-associated stimuli. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. <https://doi.org/10.1177/17470218241297862>

50. Stadnik, A. V., Pypenko, I. S., Babak, S. A., Vashchenko, I. V., & Krut, P. P. (2022). Psychological distress among students and cadets of universities in the war conditions. *International Journal of Science Annals*, 5(1-2). <https://doi.org/10.26697/ijsa.2022.1-2.0>

51. Vandenabeele, R., Joosen, M. C. W., & van Dam, A. (2025). Chronic stress in relation to clinical burnout: an integrative scoping review of definitions and measurement approaches. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1712340>

52. van Ede, F., & Nobre, A. C. (2022). Turning Attention Inside Out: How Working Memory Serves Behavior. *Annual Review of Psychology*, 74(1). <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-021422-041757>

53. Xing, W., Zhang, S., Wang, Z., Jiang, D., Han, S., & Luo, Y. (2022). Self-awareness protects working memory in people under chronic stress: An ERP study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1003719>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Шкала сприйнятого стресу PSS-10

Інструкція: Респонденту пропонується дати щонайбільш точну і чесну відповідь, зазначивши, як часто протягом останнього місяця у нього виникали зазначені думки або почуття. Для кожного питання необхідно обрати один із п'яти варіантів відповіді, який найбільше відповідає власному стану. Відповідати слід швидко, не витрачаючи багато часу на роздуми, орієнтуючись на загальне враження від пережитого досвіду. Навіть якщо окремі питання здаються подібними, кожне з них потрібно розглядати окремо. Результати методики дають змогу визначити рівень сприйнятого стресу у досліджуваних.

№	Питання	Варіанти відповідей
1	Як часто останнього місяця Ви турбувалися через непередбачені події?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
2	Як часто за останній місяць Вам видавалося складним контролювати важливі у Вашому житті речі?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
3	Як часто за останній місяць Ви відчували нервову напругу чи стрес?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
4	Як часто за останній місяць Ви відчували впевненість у тому, що впораєтеся з вирішенням Ваших особистих проблем?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
5	Як часто за останній місяць Ви відчували, що все йде так, як Ви цього хотіли?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
6	Як часто останнього місяця Ви думали, що не зможете впоратися з усім тим, що Вам було треба зробити?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
7	Як часто останнього місяця Ви могли дати собі раду з Вашою дратівливістю?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
8	Як часто останнього місяця Ви відчували, що володієте ситуацією?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
9	Як часто останнього місяця Ви відчували роздратування через те, що події, які відбуваються, виходили з-під Вашого контролю?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто
10	Як часто останнього місяця Вам здавалося, що труднощів нагромаджується стільки, що Ви не в змозі їх контролювати?	Ніколи; Майже ніколи; Інколи; Доволі часто; Часто

ДОДАТОК Б

Українська версія Adult ADHD Self-Report Scale, ASRS v1.1

Інструкція: Будь ласка, оцініть, як часто у Вас виникали наведені нижче ситуації протягом останніх 6 місяців.

№	Питання	Варіанти відповідей
1	Як часто у Вас виникають проблеми із завершальними штрихами проекту після того, як найскладніші частини вже виконані?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
2	Як часто у Вас виникають труднощі з упорядкуванням, коли Вам потрібно виконати завдання, яке вимагає організації?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
3	Як часто Вам складно пам'ятати про призначені зустрічі чи зобов'язання?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
4	Коли у Вас є завдання, що вимагає розумових зусиль, як часто Ви уникаєте або відкладаєте початок роботи?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
5	Як часто Ви вовтузитесь і перебираєте руками чи ногами, коли Вам доводиться довго сидіти?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
6	Як часто Ви відчуваєте, що Ви надмірно активні або Вас наче щось змушує постійно виконувати дії, мов заведена пружина?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
7	Як часто Ви допускаєте недбалі помилки, коли доводиться працювати над нудним або складним проектом?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
8	Як часто у Вас виникають труднощі з концентрацією уваги, коли Ви виконуєте нудну або повторювану роботу?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
9	Як часто Вам важко зосередитися на тому, що Вам кажуть люди, навіть коли вони говорять безпосередньо до Вас?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
10	Як часто Ви губите речі або ледве знаходите їх вдома чи на роботі?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
11	Як часто Вас відволікає активність або шум навколо Вас?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
12	Як часто Ви встаєте зі свого місця на зустрічах або в інших ситуаціях, коли очікується, що Ви сидітимете на місці?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
13	Як часто Ви відчуваєтеся людиною невгамовною чи непосидючою?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
14	Як часто Вам важко розслабитись і відпочити, коли у Вас є час на себе?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
15	Як часто Ви помічаєте, що Ви надто балакучі в соціальних ситуаціях?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
16	Як часто під час розмови Ви закінчуєте речення за своїх співрозмовників, перш ніж вони встигають закінчити їх самі?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
17	Як часто Вам буває складно очікувати своєї черги в ситуаціях, коли потрібно дотримуватися черги?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто
18	Як часто Ви відволікаєте інших, коли вони зайняті?	Ніколи; Рідко; Іноді; Часто; Дуже часто

ДОДАТОК В

Короткий опитувальник суб'єктивного когнітивного дефіциту Perceived Deficit Questionnaire-5, PDQ-5

Інструкція: Будь ласка, оцініть, як часто протягом останніх 7 днів у Вас виникали наведені нижче труднощі. Для кожного запитання оберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашому стану.

№	Питання	Варіанти відповідей
1	Як часто протягом останніх 7 днів у Вас виникали труднощі з плануванням справ?	Ніколи; Зрідка (1–2 рази); Іноколи (3–5 разів); Часто (1 раз на день); Дуже часто (більше ніж 1 раз на день)
2	Як часто протягом останніх 7 днів Вам було важко зосередитися на тому, що Ви читали?	Ніколи; Зрідка (1–2 рази); Іноколи (3–5 разів); Часто (1 раз на день); Дуже часто (більше ніж 1 раз на день)
3	Як часто протягом останніх 7 днів Ви забували, яке сьогодні число, доки не перевіряли це?	Ніколи; Зрідка (1–2 рази); Іноколи (3–5 разів); Часто (1 раз на день); Дуже часто (більше ніж 1 раз на день)
4	Як часто протягом останніх 7 днів після телефонної розмови Ви забували, про що саме йшлося?	Ніколи; Зрідка (1–2 рази); Іноколи (3–5 разів); Часто (1 раз на день); Дуже часто (більше ніж 1 раз на день)
5	Як часто протягом останніх 7 днів Ви раптово помічали, що ні про що не думаєте?	Ніколи; Зрідка (1–2 рази); Іноколи (3–5 разів); Часто (1 раз на день); Дуже часто (більше ніж 1 раз на день)