

УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
ФАКУЛЬТЕТ УПРАВЛІННЯ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

Нормоконтроль проведено _____

Кваліфікаційна робота

другий (магістерський) рівень вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ У СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ

Виконав (-ла):
студентка групи ПС23зм
Горобець І. А.

Керівник:
професор кафедри психології,
д. психол. н., професор
Деркач Л. М.

Завідувач випускової кафедри:
к. психол. н., доцент
Панфілова Г.Б.

2024 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХО-ЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СТРЕСУ.....	8
1.1. Поняття стресу у психолого- педагогічній науці.....	8
1.2. Психологічні механізми та особливості впливу стресових та екстремальних ситуацій на академічну успішність студентів під час війни	12
1.3. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації успішної/ неуспішної навчальної діяльності студентів під час воєнного стану.....	17
1.4. Психологічні та нейропсихологічні чинники успішної/неуспішної мотивації навчальної діяльності студентів, їх мотиваційно-вольового рівня за умови ризику та екстремальних ситуацій війни.....	23
1.5. Теоретичні концепції та моделі стресу, спрямованості навчальної мотивації та індивідуального стилю за умови війни.....	27
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНИХ ПІДХОДІВ ДО ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЗА УМОВИ ГОСТРОГО СТРЕСУ	35
2.1. Когнітологія та психологія гострого стресу: взаємовплив та визначення	35
2.2. Теоретичні підходи до вивчення проблеми «інформація та її переробка», в навчальній діяльності студентів: рівні саморегульованого навчання	40
2.3. Теоретико-концептуальна модель уваги як відбору й поняття «каналу з обмеженою пропускнуою здатністю» для обробки інформації в ризикованих та екстремальних умовах воєнних реалій.....	46
2.4. Вербальний та невербальний інтелект як модулі переробки інформації за умови стресової навчальної діяльності студентів	51
2.5. Психологічні особливості рефлексивної компетентності студентів на особистісному, мотиваційному, емоційно-вольовому та комунікативному рівнях.....	56
Висновки до розділу 2	62

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ	64
3.1.Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для вивчення психологічних особливостей стресу на особистісному, мотиваційному, емоційно-вольовому та комунікативному рівнях.....	64
3.2.Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження компонентів когнітивного рівня саморегульованого, дистанційного навчання: діагностика компонентів саморегульованого дистанційного навчання	69
3.2.1.діагностика рівня емоційно-вольової регуляції; стресостійкості	71
3.2.2. діагностика спрямованості навчальної мотивації та стилю саморегульованого навчання у вузі	72
3.2.3.діагностика емоційного інтелекту та когнітивного самоконтролю.....	72
3.2.4.діагностика рівня комунікативного самоконтролю	73
3.2.5.діагностика рефлексивних вмінь (когнітивний рівень); резилієнтності.....	74
3.3. Емпіричне дослідження компонентів академічної саморегуляції, когнітивного та метакогнітивного рівнів саморегульованого, дистанційного навчання	74
3.4.Результати обробки, аналіз та інтерпретація отриманих кількісних та якісних показників	87
3.5.Апробація Тренінгової Програми розвитку КОМПОНЕНТІВ КОГНІТИВНОГО РІВНЯ У ПОДОЛАННІ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ.....	91
3.6. Психолого-дидактичні рекомендації щодо підвищення стресостійкості студентів під час саморегульованого, дистанційного навчання	103
Висновки до розділу 3	112
ВИСНОВКИ.....	114
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	118
ДОДАТКИ.....	133

ВСТУП

Актуальність. Стрес у сучасному світі є важливим фактором, що впливає на різні аспекти життєдіяльності людини, зокрема на студентів, які в умовах кризових ситуацій, таких як війна, належать до найуразливіших груп. Стресові фактори в цьому контексті здатні значно впливати на когнітивну сферу – увагу, пам'ять, мислення, – а також на академічну успішність. Усвідомлення психологічних механізмів впливу стресу є ключовим для створення ефективних стратегій підтримки молоді.

У контексті війни стрес посилюється інформаційним перевантаженням, дезінформацією та необхідністю швидко приймати рішення в умовах невизначеності. Це впливає на когнітивні процеси, знижуючи здатність до концентрації, аналізу інформації та прийняття рішень. Такі порушення можуть погіршувати академічну успішність і створювати ризики для майбутньої професійної реалізації молоді, що підкреслює актуальність вивчення впливу стресу.

Когнітивна сфера є вразливою до стресу, адже залежить від емоційного стану людини. У студентів це може проявлятися у вигляді труднощів із запам'ятовуванням, повільнішого оброблення інформації та зниження ефективності навчання. Водночас індивідуальні характеристики, такі як стратегії подолання стресу та рівень адаптивності, визначають, чи стане стрес стимулом для мобілізації ресурсів, чи, навпаки, перешкодою для пізнавальної активності.

Стрес також суттєво впливає на когнітивну гнучкість, яка є критично важливою для здатності застосовувати знання в нових умовах. У війні почуття безпорадності та невизначеності можуть послаблювати мотивацію до навчання, знижуючи ефективність освітніх зусиль. Вивчення цих впливів допомагає краще зрозуміти зв'язок між стресом і навчальною діяльністю.

Наукові дослідження показують, що тривалий стрес має кумулятивний ефект, який поступово виснажує когнітивні ресурси. Для студентів це може

призводити до хронічної втоми, погіршення пам'яті, зниження здатності до логічного мислення і навіть виникнення тривожних чи депресивних станів. Розробка програм підтримки, які враховують ці фактори, стає необхідністю.

Взаємодія з інформаційним середовищем, міжособистісна підтримка або конфлікти, а також соціальні очікування можуть посилювати чи зменшувати вплив когнітивного стресу. Усвідомлення цих взаємозв'язків є критичним для розробки підходів до управління стресовими станами студентів.

Мета роботи – визначити психологічний механізм впливу стресу на когнітивну сферу студентів під час війни, а також у розробці рекомендацій для підвищення їхньої стресостійкості та ефективності навчальної діяльності.

Згідно з метою та гіпотезою дослідження нами було поставлено такі **завдання**:

- Дослідити поняття стресу в психолого-педагогічній науці та його вплив на академічну успішність студентів у складних умовах війни.
- Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення мотивації навчальної діяльності та індивідуального стилю студентів у стресових і екстремальних умовах.
- Вивчити когнітивні механізми обробки інформації студентами під впливом гострого стресу, включаючи увагу, мислення, пам'ять, прийняття рішення і саморегульоване навчання.
- Провести емпіричне дослідження впливу стресу на когнітивну сферу (увагу, мислення, пам'ять, прийняття рішення) студентів.
- Розробити та апробувати тренінгову програму для підвищення когнітивного рівня та стресостійкості студентів у навчальній діяльності.
- Надати рекомендації щодо психолого-дидактичної підтримки студентів для підвищення їхньої стресостійкості та ефективності навчання в умовах війни.

Об'єкт дослідження – вплив стресу на психічну діяльність студентів.

Предмет дослідження – психологічні особливості впливу стресових ситуацій на когнітивну сферу студентів в умовах війни.

Концептуальна гіпотеза – стресові ситуації, викликані війною, значно впливають на когнітивну сферу студентів, знижуючи рівень уваги, пам'яті та здатність до аналітичного мислення, що своєю чергою негативно позначається на їхній академічній успішності.

Емпірична гіпотеза – студенти з високим рівнем стресостійкості та розвиненими навичками когнітивного самоконтролю демонструють вищі показники академічної успішності в умовах стресу порівняно зі студентами з низьким рівнем стресостійкості.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали наукові праці, присвячені вивченню стресу, його впливу на когнітивні функції та особистісну стійкість. Зокрема, було використано праці, що досліджують поняття стресостійкості, як-от дисертаційні дослідження Х. Р. Стельмащук, Ю. О. Тептюк і О. М. Сороки, які розглядають психологічні чинники розвитку стресостійкості у дітей-сиріт, соціальних працівників та професіоналів транспортної галузі. Аналіз теоретичних і практичних підходів до впливу стресу на когнітивну сферу особистості проводився на основі робіт М. В. Авраменка, які охоплюють професійний стрес, та досліджень зарубіжних авторів, таких як Т. Кокс, Г. С. Шилдс і А. Кордова, що розкривають природу стресу, його вимірювання та вплив на пам'ять і навчальні досягнення.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань у дослідженні використовувалася такі **методи**: теоретичні методи включали аналіз наукових джерел для вивчення сучасного стану проблеми та систематизацію наукових даних, що дозволило сформулювати теоретичні припущення; емпіричні методи базувалися на використанні психодіагностичних методик для оцінки рівня стресу, уваги, пам'яті, мислення та прийняття рішень, таких як шкала сприйманого стресу (PSS-10), тест на рівень стресу за В.Ю. Щербатих тощо. Для математико-статистичної обробки даних застосовувались кореляційний аналіз Пірсона, що дозволило визначити статистичні зв'язки між змінними. Із застосуванням інтерпретаційного аналізу було сформульовано висновки про взаємозв'язки між рівнем стресу та когнітивними функціями.

Теоретична значущість проведеного дослідження полягає у поглибленні розуміння психологічної природи стресостійкості студентів в умовах війни та виявленні її когнітивних, емоційних і поведінкових детермінант. Вперше було встановлено залежності між рівнем стресостійкості, когнітивним навантаженням і стратегіями саморегуляції в ситуаціях тривалого психоемоційного напруження. Результати дослідження доповнюють існуючі уявлення про вплив стресу на когнітивні процеси, інтегруючи аспекти соціального контексту, зокрема, війни та пов'язаних із нею викликів.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для розробки програм психологічної підтримки студентів, спрямованих на підвищення їхньої стресостійкості. Зокрема, отримані дані можуть бути застосовані в освітній сфері для вдосконалення підходів до формування адаптаційних стратегій у студентів, у психологічному консультуванні для покращення навичок саморегуляції, а також у кризових інтервенціях, спрямованих на мінімізацію негативного впливу стресу. Результати можуть бути корисними для соціальних працівників, викладачів, практичних психологів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків. Список використаної літератури містить 121 найменувань, з них 70 англійською мовою. Загальний обсяг 150 сторінок. Робота містить 3 таблиць, 23 рисунків, 13 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХО-ЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СТРЕСУ

1.1. Поняття стресу у психолого- педагогічній науці

Поняття «стрес» значно розвинулося в психології та освіті, ставши важливим для розуміння реакції людини як на повсякденні виклики, так і на екстремальні умови. Фундаментальні теорії стресу, започатковані такими дослідниками, як Ганс Сельє, Річард Лазарус, Сьюзан Фолкман, Брюс Голдстоун, Брюс Доренвенд і Стівен Гобфолл, встановили стрес як багатовимірну структуру, що охоплює фізіологічні, психологічні та поведінкові компоненти. Їхня новаторська робота лежить в основі сучасних підходів до стресу, підкреслюючи його складну роль як у адаптивних, так і в дезадаптивних процесах.

За своєю суттю стрес часто визначають як стан, напруги та реакції, викликаний внутрішніми та зовнішніми подразниками, як зазначає Стельмашук Г.Р. За словами Стельмашука, стрес включає психологічні та фізіологічні ефекти, які порушують типове функціонування індивіда [47, с. 31], що робить його за своєю суттю індивідуалізованою інтерпретацією, доповнюючи Ю.О. Тептюк, яка характеризує стрес як психофізіологічну реакцію під впливом суб'єктивної оцінки стресорів [48, с. 32]. Тим часом Авраменко М.В. класифікує стрес чотирма способами: як подію, яка накладає додаткове навантаження, як реакцію на таку подію, як проміжну змінну та як трансакційний процес, що включає взаємодію між індивідами та їхнім оточенням [1, с. 22].

Сорока О.М. визначає термін «стрес» як поняття, що охоплює широкий спектр аспектів, які описують виникнення, прояви та наслідки екстремальних впливів зовнішнього середовища. Це визначення включає ситуації, пов'язані зі складною і відповідальною професійною діяльністю, конфліктами, а також

небезпечними обставинами, що загрожують життю та здоров'ю людини [46, с. 46].

Т. Кодлубовська [21], В. Крайнюк [27], Є. Потапчук [41] описують стрес як явище, що є незвичайним і надзвичайним, перевищуючи індивідуальні норми поведінки та діяльності в екстремальних умовах. Вчені вважають, що в таких ситуаціях стрес викликає комплекс реакцій, які можуть призводити до загального роздратування організму, що є небезпечним, особливо якщо стрес є інтенсивним і тривалим. Несуттєві стреси, у свою чергу, є неминучими і, отже, нешкідливими; їх слід розглядати як неспецифічну реакцію організму на несподівані та напружені обставини. Згідно з дослідженнями вчених [16; 24; 76], це фізіологічна реакція, що активує резерви організму, готуючи його до фізичних дій, таких як боротьба чи втеча.

Зарубіжні науковці, такі як Р. Нулґіш [77] та інші, висловлюють думку, що стрес є комплексним синдромом, що включає неспецифічні фізіологічні та психічні стани. Це дозволяє трактувати стрес як індивідуальну інтегровану реакцію на різноманітні фактори. Активна реакція на стрес може підвищувати ефективність діяльності та позитивно впливати на життєздатність особи, тоді як пасивна реакція значно знижує цю ефективність, створюючи ризики для працездатності і здоров'я.

Отже, до основних характеристик, що маркують поняття «стрес» як психологічний термін, належать такі: зовнішні (об'єктивні) стресори, що приводять людину до стану напруги; внутрішні (суб'єктивні) реакції вияви внутрішнього психічного стану; фізичні реакції організму або шкідливі впливи [52, с. 31].

У сучасній психологічній літературі термін «стрес» трактується як "поведінкові чи психічні реакції індивіда, що свідчать про його внутрішнє занепокоєння або придушення" [31, с. 243; 17, с. 18]. Стрес не є простою реакцією на зовнішні обставини; він включає в себе різноманітні прояви, які виявляються у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах. Цей інтегрований підхід дозволяє краще зрозуміти, як стрес впливає на людину, і

відкриває можливості для розробки ефективних стратегій підтримки, адаптації та подолання стресових ситуацій, що є важливими в психологічному консультуванні, освіті та медичній практиці.

Петрошенко Д. В. та Левицька Л. В. зазначають: «Стрес – це емоційний стан індивіда, який виникає в ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Стрес – це неспецифічні фізіологічні і психологічні прояви адаптаційної активності при сильних екстремальних для організму впливах» [38, с. 349].

Це визначення акцентує увагу на тому, що стрес не є ізольованим явищем, а скоріше відображає реакцію особистості на зміни, які можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Стрес розглядається тут як адаптаційна реакція на екстремальні впливи, що підкреслює важливість емоційного компонента в розумінні цього феномена.

Крім того, важливим є і аспект неспецифічних фізіологічних та психологічних проявів, оскільки він демонструє, що стрес може мати різні наслідки, які залежать від індивідуальних характеристик особистості та ситуаційного контексту. Це свідчить про те, що стрес не лише впливає на емоційний стан, але й активує фізіологічні механізми, що дозволяє організму адаптуватись до нових умов. Таким чином, визначення стресу як емоційного стану та його неспецифічних проявів доповнюють одне одного, створюючи більш повну картину цього складного явища.

Козігора М. А. визначила основні психологічні (зменшення сенсорної чутливості, уповільнення розумових операцій), фізіологічні (пришвидшене серцебиття, почервоніння або збліднення шкіри), особистісні (страх, занепокоєння, пасивність поведінки) та медичні ознаки (головні болі, безсоння, афекти), які зумовлюють стрес [22, с. 56].

Загалом, у психологічних наукових трактуваннях акцентується увага на суб'єктивній оцінці стресорів, що вказує на індивідуальний характер сприйняття стресу. Дослідники класифікують стрес як подію, реакцію на цю подію та динамічний процес взаємодії з оточенням. Загалом, основні

характеристики стресу включають зовнішні стресори, внутрішні реакції та фізіологічні прояви, що формують цілісне уявлення про цей складний психологічний феномен.

Аналіз та систематизація визначень "стресу" в педагогічній літературі свідчать про різноманітність підходів до трактування цього явища, які можна узагальнити за кількома основними аспектами.

По-перше, більшість визначень акцентує увагу на стресі як на стані психічного напруження, що виникає у відповідь на різноманітні подразники. Наприклад, Макарова А. Ю. і Сторож В. В. описують стрес як «стан психічного напруження» [33, с. 10]., що виникає в складних умовах діяльності, підкреслюючи, що стрес може проявлятися як у повсякденному житті, так і в екстраординарних ситуаціях. Це визначення акцентує на контекстуальності стресу, що залежить від конкретних умов і обставин.

По-друге, визначення Ноздрової О. П. та Гордієнко А. наголошують на природному характері стресу як психоемоційної реакції на зовнішні подразники (стресори) [37, с. 161]. Це свідчить про те, що стрес є не лише наслідком зовнішніх факторів, а й відповіддю організму на них. Тітаренко доповнює цю ідею, визначаючи стрес як реакцію організму, де подразником виступає певна ситуація. Це свідчить про важливість розуміння стресу як динамічного процесу взаємодії між індивідом та його оточенням.

Визначення стресу, представлене Тітаренко С. А., акцентує увагу на стресі як реакції організму на подразники [49, с. 481], зазначаючи, що саме ситуація виступає в ролі подразника. Це визначення підкреслює важливість контексту та умов, які викликають стрес. Таким чином, стрес розглядається не просто як емоційний або психічний стан, а як активний процес, у якому індивід реагує на певні ситуації, які можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

Важливим аспектом цього визначення, ми вважаємо, є динамічність стресової реакції. Вона може варіюватися в залежності від того, як індивід сприймає і оцінює конкретні ситуації. Таким чином, визначення Тітаренко С. А. не тільки відображає механізм стресу, а й відкриває можливості для

подальшого вивчення індивідуальних відмінностей у реакціях на стресори. Це дозволяє зрозуміти, що стрес є комплексним явищем, яке вимагає індивідуального підходу до його вивчення і корекції в педагогічному контексті.

Отже, поняття «стресу» в психолого-педагогічній науці має багатогранний характер і вимагає комплексного підходу для його розуміння. Стрес визначається як стан психічного напруження, що виникає у відповідь на різні подразники, як внутрішні, так і зовнішні. Дослідники підкреслюють, що стрес є не лише реакцією на зовнішні фактори, а й індивідуальною відповіддю організму, яка залежить від конкретних умов і обставин. У цьому контексті важливо відзначити, що стрес може проявлятися в різних формах і мати як позитивні, так і негативні наслідки для особистості, в залежності від сили та тривалості стресових впливів.

Визначення стресу також включає динамічний процес взаємодії між індивідом та його оточенням, що акцентує увагу на суб'єктивній оцінці стресорів. Науковці розглядають стрес як адаптаційну реакцію на екстремальні впливи, що дозволяє зрозуміти, як особистість реагує на зміни в навколишньому середовищі. Цей інтегрований підхід підкреслює важливість фізіологічних, психологічних та поведінкових аспектів стресу, створюючи більш повне уявлення про його природу. Розуміння стресу як складного психологічного феномена відкриває можливості для розробки ефективних стратегій підтримки та адаптації, які можуть бути застосовані в освіті, психологічному консультуванні та медичній практиці.

1.2. Психологічні механізми та особливості впливу стресових та екстремальних ситуацій на академічну успішність студентів під час війни

Стрес є невід'ємною частиною життя, особливо для студентів, які стикаються з різними академічними та соціальними тисками. Однак у воєнний час інтенсивність і характер стресу значно посилюються. Студенти можуть

відчувати тривогу, страх за свою безпеку або навіть травму, що може негативно вплинути на їхні когнітивні функції та академічну успішність. Визнання того, як воєнний стрес конкретно впливає на здатність студентів успішно навчатися, має вирішальне значення для розробки ефективних стратегій подолання та систем підтримки в навчальних закладах.

Стрес служить захисною реакцією, яка мобілізує внутрішні ресурси у відповідь на сильні зовнішні подразники [51, с. 140–141]. Розуміння психологічних механізмів і унікальних особливостей того, як стрес і екстремальні ситуації впливають на академічну успішність, має вирішальне значення, особливо під час кризи.

Стрес можна розділити за рівнями: низький, середній високий (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Характеристика рівнів стресу

Рівень стресу	Характеристика
Низький	Відсутність або мінімальний вплив стресових факторів на особистість. Людина відчуває стабільність та контроль над ситуацією.
Середній	Помірний вплив стресу, що активізує ресурси особистості. Такий рівень є стимулюючим і сприяє адаптації до нових обставин.
Високий	Сильний стресовий вплив, який перевищує адаптивні можливості людини, може викликати фізичне, емоційне та когнітивне виснаження.

Стрес можна розділити на два типи: евстрес (позитивний стрес) і дистрес (негативний стрес), які можуть по-різному впливати на успішність студентів. Згідно з А. Шамне, стресори можна розділити на чотири категорії: умови життя, соціальне середовище, політичні та економічні чинники та складні

життєві ситуації [51]. У контексті війни студенти стикаються з безпрецедентними викликами, які можуть призвести до почуття тривоги, безпорадності та невпевненості щодо свого майбутнього.

Крім того, різні дослідження показали, що саме академічне середовище є значним джерелом стресу для студентів. Тиск університетського життя в поєднанні з емоційним напруженням життя в країні, охопленій війною, може мати виснажливий вплив на психічне здоров'я та успішність студентів [15, с. 150–151]. Дослідження показують, що високий рівень стресу корелює зі зниженням академічних досягнень, впливаючи не лише на когнітивні здібності студентів, а й на їхнє фізичне та психологічне благополуччя [108; 67].

Зокрема, перехід із середньої школи до університету є критичним фактором стресу. Багато студентів відчують глибокі зміни в автономії, коли вони керуються університетським життям без пильного нагляду батьків. Ця нова незалежність може призвести до підвищення рівня тривоги та самотності, особливо коли студенти не можуть ефективно справлятися зі своїм стресом.

Психологічні наслідки стресу проявляються різними способами. Загальновідомо, що стрес впливає на процеси пам'яті, що призводить до труднощів із пригадуванням інформації під час оцінювання. У той час як деякі дослідження показують, що помірний стрес може посилити кодування пам'яті, надмірний або хронічний стрес, як було показано, погіршує когнітивні функції та концентрацію, ще більше перешкоджаючи академічній успішності [86; 110].

Військові конфлікти, як одна з найбільш екстремальних форм стресу, викликають тривалі зміни в психіці індивіда. Дослідження психологічних наслідків воєн показують, що стресові чинники, пов'язані з бойовими діями, мають потужний негативний вплив на когнітивні процеси, зокрема на короткочасну та довготривалу пам'ять, увагу та концентрацію.

Коли організм відчуває загрозу, він активує так звану реакцію «борись або тікай», яка включає вивільнення гормонів адреналіну та кортизолу. Адреналін сприяє мобілізації енергії та підвищує увагу, готуючи тіло до

швидкої реакції, тоді як кортизол підтримує організм у стані готовності, регулюючи обмін речовин і рівень енергії. Проте в умовах воєнного середовища, де стрес є не разовим явищем, а тривалим і хронічним станом, надмірне вивільнення цих гормонів стає шкідливим. Тривале підвищення рівня кортизолу, зокрема, порушує роботу гіпокампа — ділянки мозку, відповідальної за пам'ять і навчання, що може суттєво вплинути на когнітивні здібності студентів.

Для студентів, які намагаються навчатись у такому стані, хронічний стрес перетворюється на серйозний бар'єр для ефективного сприйняття інформації та засвоєння знань. Порушення уваги та концентрації, спричинені постійним впливом стресових гормонів, ускладнюють виконання навіть простих навчальних завдань. Багато студентів у стані хронічного стресу відзначають труднощі із запам'ятовуванням і відновленням інформації з пам'яті, а також знижену здатність до обробки нових, складних концепцій. Такі когнітивні обмеження роблять навчальний процес значно виснажливішим і менш продуктивним, що у свою чергу може стати додатковим джерелом стресу та знизити академічну мотивацію.

Вплив хронічного стресу на здатність приймати рішення також є суттєвим. Під час навчання та виконання завдань студенти часто стикаються з необхідністю швидко оцінювати інформацію, аналізувати різні підходи та робити обґрунтовані висновки. Проте під впливом стресу ця здатність може порушуватися, адже префронтальна кора мозку, що відповідає за прийняття рішень, зазнає негативного впливу кортизолу. Таким чином, хронічний стрес не лише послаблює фокус і пам'ять, але й ускладнює важливі когнітивні процеси, які лежать в основі навчання, що створює значні труднощі у досягненні академічних цілей.

Тобто, тривалий стрес суттєво впливає на пам'ять, пізнання та здатність до навчання, особливо серед молоді, яка ще розвиває свої когнітивні здібності.

Дослідження Предко В. В. та Сомової О. О. [43] також заслуговує на увагу в контексті впливу війни на життєстійкість українців, зокрема молоді.

Вони вказують, що рівень стресу значно зріс під час війни, що змушує молодь розробляти нові стратегії адаптації для підтримки когнітивної стійкості.

Дослідження Соловойової Є. Т., Максименко О. В. та інших (2024) розкриває, що стрес призводить до зниження когнітивних функцій, таких як здатність до концентрації та прийняття рішень, що є критично важливим для молодих людей, які переживають воєнні дії. Аналогічно, Маслова та колеги [35] наголошують на фізіологічних аспектах впливу стресу на когнітивну функцію молоді, підкреслюючи необхідність додаткового вивчення цього питання в контексті війни.

Тобто, стрес і травми, спричинені подіями військового часу, можуть призвести до когнітивних порушень, зокрема функцій пам'яті. Високий рівень кортизолу впливає на гіпокамп, важливу область для пам'яті та навчання. Для студентів це означає збільшення труднощів із запам'ятовуванням інформації, організацією думок або навіть розумінням складних тем. Як наслідок, може погіршитися їх успішність у предметах, які потребують інтенсивного запам'ятовування, вирішення проблем або критичного аналізу. Це когнітивне напруження може створити цикл зворотного зв'язку, коли зниження успішності створює додатковий стрес, посилюючи психологічний тягар студента.

Студенти, які перебувають у зонах конфлікту або переживають воєнні умови, стикаються з підвищеним ризиком травматичних реакцій, які можуть істотно вплинути на їхній емоційний і когнітивний стан. Часті випадки обстрілів, ризик для життя, втрата близьких і постійна загроза насилля створюють надзвичайно стресову атмосферу, яка часто призводить до посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Симптоми ПТСР — такі як настирливі спогади про травматичні події, нічні кошмари та підвищене збудження — можуть суттєво ускладнити повсякденну діяльність студентів, включно з навчанням. Травматичні реакції не лише обмежують здатність зосереджуватися на навчальних завданнях, але й можуть пригнічувати

пам'ять, увагу та інші когнітивні процеси, які є необхідними для успішного навчання.

Тривалі наслідки ПТСР можуть мати значний вплив на освітні та професійні плани студентів. Багато студентів, зіткнувшись із постійним стресом, можуть втратити мотивацію або бачення своєї освітньої траєкторії, відчуваючи, що академічні цілі стали неактуальними або надто важкими. У деяких випадках вони обирають залишити навчання або обирають нові кар'єрні шляхи, які здаються менш вимогливими з емоційної точки зору. Воєнні умови можуть затьмарити академічні досягнення та цілі, особливо якщо системи підтримки не здатні надати необхідної психологічної допомоги. Ці фактори підкреслюють важливість створення інклюзивних освітніх програм, які враховують потреби студентів із травматичним досвідом і надають підтримку, необхідну для подолання труднощів та адаптації в умовах кризи.

Отже, вплив стресу та екстремальних ситуацій, таких як війна, на успішність студентів є глибоким. Психологічні механізми, активовані стресом і травмою, порушують когнітивні функції, знижують мотивацію та створюють емоційні проблеми, які погіршують навчання та академічну успішність. Однак підтримка соціальних мереж, адаптивних механізмів подолання та освітніх практик з урахуванням травми можуть пом'якшити деякі з цих ефектів. Ставлячи пріоритетом психічне здоров'я та стійкість студентів, навчальні заклади можуть допомогти їм зберегти свої академічні прагнення навіть перед обличчям надзвичайних труднощів.

1.3. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації успішної/неуспішної навчальної діяльності студентів під час воєнного стану

Академічна мотивація є найважливішим показником успіху студента, часто визначаючи ступінь залученості студентів у навчання та досягнення своїх академічних цілей. Однак у періоди війни мотивація може бути значно

ускладнена зовнішніми факторами, такими як постійний стрес і незахищеність, які змінюють пріоритети та психічний стан студентів. Розуміння того, як мотивація коливається в таких екстремальних умовах, і визначення факторів, які або сприяють, або перешкоджають академічній успішності, можуть допомогти навчальним закладам більш ефективно підтримувати студентів.

Психологічний вплив воєнного часу створює один із найсуттєвіших впливів на мотивацію студентів. Постійний вплив загроз, насильства та незахищеності викликає стрес і занепокоєння, активізуючи реакцію мозку «борись або тікай», що впливає на такі когнітивні функції, як увага, пам'ять і прийняття рішень. Для студентів стан підвищеного стресу, що виникає в результаті, зменшує зосередженість на академічних цілях, знижуючи мотивацію [39, с. 155] та змушуючи багатьох боротися з академічними завданнями. За таких умов студентам може бути важко розглядати академічні успіхи як пріоритет, зосереджуючись замість цього на особистій безпеці та емоційній стабільності.

Мотиви навчальної діяльності як психологічний феномен можуть змінюватися стихійно і цілеспрямовано, але частіше за все залежать від статево-вікових, інтелектуальних і особистісних особливостей студентів [3, с. 51]. Згідно з дослідженнями А. В. Колчигіної, мотивація до навчання у студентів вищих навчальних закладів визначається багатьма факторами. Серед них – особливості організації освітньої системи та педагогічного процесу, вікові, когнітивні, особистісні та емоційні характеристики студентів, а також індивідуально-психологічні риси. Важливу роль відіграють особистісні якості викладачів та специфіка навчальних дисциплін. На думку дослідниці, головний акцент у формуванні необхідних професійних компетентностей студентів слід робити на рівні розвитку мотивації до досягнень [25, с. 47]. До мотивів навчання належать зовнішні (мотиви престижу професії, успіху, можливостей розширення соціальної взаємодії) і внутрішні, що пов'язуються

з пізнавальною потребою й емоційним задоволенням від процесу пізнання [26, с. 31; 32, с. 404].

Незважаючи на труднощі, деякі студенти виявляють стійкість і здатність до адаптації у воєнний час, що може підживлювати мотивацію та академічну наполегливість. Психологічна стійкість, або здатність позитивно адаптуватися до труднощів, допомагає студентам зберігати цілеспрямованість і відданість навчанню навіть за складних обставин. Мислення про зростання – віра в те, що здібності можна розвивати завдяки зусиллям і наполегливості – ще більше дає змогу студентам продовжувати прагнути до навчання, незважаючи на перешкоди. Для студентів із такими якостями академічні проблеми можуть стати можливостями для зростання та розширення можливостей, зміцнюючи прагнення до особистого та освітнього прогресу.

Зовнішня мотивація визначає успішність навчання як певний спосіб самоствердження, як шлях до особистісного благополуччя [28, с. 92]. Сім'я та соціальна підтримка є важливими зовнішніми факторами, які підвищують або підривають академічну мотивацію. Члени сім'ї можуть забезпечити емоційну та психологічну стабільність, полегшуючи студентам зосередитися на навчанні. Однолітки та соціальні мережі також сприяють мотивації, пропонуючи спільний досвід і підтримку, що полегшує відчуття ізоляції та страху. З іншого боку, відсутність підтримки сім'ї чи соціальних зв'язків може призвести до зниження мотивації, оскільки студентам бракує заспокоєння та стабільності, необхідних для успішного навчання в умовах кризи.

Навчальні заклади відіграють важливу роль у підтримці мотивації студентів шляхом створення сприятливого, адаптивного академічного середовища. Заклади, які пропонують гнучкий графік навчання, ресурси для психічного здоров'я та академічні умови, можуть значно підвищити мотивацію. Ці ініціативи не лише допомагають студентам справлятися з академічними обов'язками, а й передають повідомлення про розуміння та солідарність, що особливо мотивує під час кризи. І навпаки, жорсткий

інституційний підхід може відчужувати студентів, ще більше зменшуючи їхню участь у виконанні академічних завдань.

Економічні наслідки війни є ще одним зовнішнім фактором, який впливає на мотивацію студентів. Багато студентів стикаються з фінансовою нестабільністю, оскільки сімейні ресурси перенаправляються на базові потреби виживання. Ця економічна напруга може знизити мотивацію, оскільки студентам, можливо, доведеться віддати перевагу роботі над навчанням або відчувати, що рівень освіти є недосяжним з огляду на поточні труднощі. Навпаки, студенти з сімей із фінансовою стабільністю можуть виявити, що освіта залишається здійсненою та привабливою метою, оскільки вони стикаються з меншою кількістю зовнішніх стресових факторів.

Переважання зовнішніх мотивів призводить до того, що навчання набуває формального характеру, а негативне чи байдуже ставлення до навчання стає причиною низької успішності студентів [2, с. 3].

Самоефективність або віра в свою здатність досягти успіху є центральним внутрішнім мотиватором в академічному середовищі [6]. Студенти, які вірять у свої академічні здібності, швидше за все, будуть наполегливі, незважаючи на перешкоди, вважаючи проблеми переборними, а не демотивуючими. Однак умови війни можуть послабити самоефективність, оскільки через постійні виклики та зриви академічний успіх здається недосяжним. Студенти з сильним почуттям власної ефективності, як правило, більш мотивовані, використовуючи негаразди як причину для продовження освіти як шляху до майбутньої стабільності.

Високий рівень самоефективності сприяє тому, що студенти обирають більш складні завдання, проявляють наполегливість у їх виконанні та зберігають стійкість перед можливістю невдач. Це також допомагає уникнути відчуття вивченої безпорадності та сприйняття браку контролю над своїм успіхом чи майстерністю.

На думку Запєвалової С. О., у воєнний час мотивація до навчання має ґрунтуватися на чіткій системі цілей. Важливими складовими формування такої мотивації є також мотиви та потреби [18, с. 407].

Підтримуюча академічна структура, яка включає чітке спілкування, структуровані завдання та регулярний зворотний зв'язок, може посилити мотивацію, забезпечуючи відчуття нормальності та контролю. Під час війни студенти часто стикаються з дезорганізованим і неорганізованим середовищем навчання, що може знизити мотивацію, оскільки академічні вимоги здаються непередбачуваними та непосильними. Інститути, які адаптують свої структури відповідно до потреб студентів під час війни, наприклад, пропонують онлайн-заняття або гнучкі терміни, дозволяють студентам мати залучати їх до навчання.

Під час професійного розвитку особистості мотиви зазнають динамічних змін. Наукові джерела вказують, що така динаміка в навчально-професійній діяльності студентів пов'язана з підвищенням рівня сформованості загальних і професійних компетенцій. Важливо також враховувати індивідуальні особливості студентів, оскільки позитивна динаміка мотивів відображає зростання особистісної зацікавленості у навчанні та майбутній професії [30, с. 75].

Травми та психічні розлади, такі як посттравматичний стресовий розлад, поширені серед студентів у зонах конфлікту, і це може серйозно вплинути на мотивацію. Симптоми травми, включаючи спогади, гіперзбудження та емоційну відстороненість, ускладнюють студентам концентрацію уваги, утримання інформації або встановлення орієнтованих на майбутнє цілей. Студенти, які борються з травмою, можуть мати знижену мотивацію, оскільки навчальні завдання здаються менш доречними або навіть недосяжними перед обличчям особистих та екологічних труднощів. Тому підтримка психічного здоров'я має вирішальне значення, щоб допомогти цим студентам відновити мотивацію та відновити зв'язок із своїми академічними цілями.

Демотивація виникає за повної відсутності мотивації, зумовленої низкою причин. Часто це відчуття втрати контролю або переконання, що виконання завдання не змінить реальної ситуації. Інший варіант демотивації – залучення до діяльності без розуміння її мети та очікуваного результату. У такому випадку студент не бачить зв'язку між своїми зусиллями та досягнутими результатами, що призводить до втрати інтересу та відсторонення від навчальної діяльності [20, с. 37]. Для багатьох студентів воєнний досвід змінює довгострокові освітні цілі, оскільки нестабільність і невизначеність, викликані конфліктом, змінюють їхні погляди на майбутнє. Деякі студенти можуть втратити з поля зору попередні цілі, відчуючи, що академічний успіх втратив актуальність, тоді як інші можуть розвинути нові прагнення у відповідь на свій досвід. Ті, кому вдається зберегти свої освітні прагнення, часто роблять це з сильною внутрішньою чи зовнішньою мотивацією, розглядаючи освіту як шлях до стабільності, безпеки та особистої волі в невизначені часи.

Отже, умови воєнного часу суттєво впливають на мотиваційні фактори, що лежать в основі академічних успіхів і проблем. Студенти стикаються з низкою перешкод, включаючи психологічне напруження, порушення соціальної та сімейної підтримки, економічні труднощі та травми. Проте стійкість, соціальна підтримка, гнучкі академічні структури та ресурси психічного здоров'я можуть допомогти підтримувати мотивацію, заохочуючи студентів досягати своїх академічних цілей. Розуміючи та враховуючи ці фактори, викладачі та політики можуть розробити стратегії підтримки успіху студентів у навчанні в регіонах, уражених конфліктом. Розвиток стійкості, адаптивних структур і обізнаності про психічне здоров'я в освітніх системах має важливе значення для підтримки мотивації та допомоги студентам досягти успіху навіть у найскладніших обставинах.

1.4. Психологічні та нейропсихологічні чинники успішної/неуспішної мотивації навчальної діяльності студентів, їх мотиваційно-вольового рівня за умови ризику та екстремальних ситуацій війни

Мотивація навчальної діяльності студентів – це багатогранна конструкція, на яку впливають різноманітні фактори, включаючи психологічні та нейропсихологічні аспекти. У воєнний час тиск життя в умовах високого ризику може суттєво вплинути на мотивацію студентів до навчання, їхню емоційну стійкість і когнітивні функції.

Психологічні фактори, такі як стійкість, самоефективність та емоційна регуляція [50], відіграють значну роль у формуванні рівня мотивації студентів. Стійкість означає здатність позитивно адаптуватися до труднощів, що дозволяє студентам зберігати свою мотивацію, незважаючи на труднощі [12, с.8]. Самоефективність або віра у свою здатність досягти успіху є ще одним критичним фактором, який впливає на мотивацію [6]. Надання студентам можливостей для невеликих успіхів може підвищити їхню самоефективність і заохотити їх більш активно брати участь у навчанні.

Мотиваційно-вольова сфера в умовах стресу спрямована на здатність до мобілізації ресурсів, контролю емоцій та зосередженості на навчанні, що часто вимагає значних внутрішніх зусиль. Важливим аспектом є розвиток стійкості та витривалості, коли студенти здатні продовжувати навчання і прагнути досягнення своїх освітніх цілей навіть за умов невизначеності та фізичної небезпеки.

Екстремальні ситуації також змінюють спосіб, у який студенти оцінюють ієрархію своїх потреб і цілей. Часто в умовах війни базові потреби в безпеці та виживанні займають центральне місце, що може призводити до зниження значущості академічних завдань. Однак для багатьох студентів саме наявність чіткої освітньої мети та бажання вдосконалюватися виступають як компенсаторний механізм, що допомагає їм зберігати психічну стійкість.

Нейропсихологічні фактори суттєво впливають на академічну мотивацію студентів, особливо в умовах високого стресу, таких як військовий час. Однією з останніх областей уваги є реакція мозку на стрес. Коли мозок стикається з екстремальними стресовими факторами, наприклад, пов'язаними з військовими діями, відбувається інтенсивне вивільнення гормонів стресу, таких як кортизол і адреналін [83; 97; 99]. Ці гормони, хоча й важливі для короткочасної реакції на небезпеку, при тривалому підвищенні мають серйозний вплив на когнітивні функції, які є критичними для ефективного навчання. Серед них – пам'ять, увага та здатність до прийняття рішень. Дисбаланс цих функцій може призвести до труднощів у концентрації, зниження обсягу робочої пам'яті, а також зниження здатності до обробки та утримання інформації. Усе це негативно позначається на загальній мотивації студентів до навчання.

Вплив хронічного стресу на мозок не обмежується тільки короткостроковими когнітивними порушеннями; він також довготривалих структурних і функціональних змін у мозкових структурах, які є основою внутрішньої мотивації. Тривала дія кортизолу та інших гормонів стресу може викликати атрофію нейронів у префронтальній корі та гіпокампі [56; 90] – ті, що не потребують уваги, саморегуляцію та формування мотиваційних установок. Така атрофія змушує студентів краще відчувати задоволення від власних академічних досягнень, що у свій час підриває внутрішню мотивацію до навчання та зменшує їхнє бажання брати участь в навчальних завданнях, навіть якщо вони раніше викликали інтерес.

Крім того, хронічний стрес змінює нейротрансмітерні системи мозку [114; 118], зокрема дофамінову і серотонінову, що також впливає на мотиваційні процеси. Допамін, який регулює відчуття задоволення та зниження винагороди, може відбуватися в умовах тривалого стресу, що робить студентів меншою мірою до відчуття радості чи задоволення від своїх успіхів. Це підвищує відчуття апатії та байдужості, що ще більше ускладнює їхню

здатність продовжувати навчальну діяльність із належною інтересом та енергією.

Таким чином, у складних умовах військового часу взаємодія нейропсихологічних факторів і академічної мотивації є багатогранною, а зниження негативного впливу стресу на мозок студентів є ключовою задачею викладачів. Проводячи продумані інтервенції та підтримуючи практики, які допомагають керувати стресом, викладачі можуть створити середовище, що пом'якшує неприємні наслідки стресу та підвищує мотивацію студентів, підтримуючи їх бажання продовжувати навчання й досягати успіхів, навіть у непростих умовах.

Когнітивне функціонування тісно пов'язане з мотивацією та академічним успіхом. Високий рівень стресу та травм може суттєво порушити когнітивні процеси, включаючи увагу, швидкість обробки та виконавче функціонування. Коли студенти відчувають сильний стрес, їхні когнітивні ресурси виснажуються [109; 67], що ускладнює ефективну участь у навчальній діяльності. Ця боротьба може призвести до зниження академічної успішності, оскільки студентами важко зосередитися, зберегти інформацію та застосувати критичне мислення.

Крім того, коли студенти відчувають перевантаження, вони, швидше за все, відчувають когнітивне перевантаження, що ще більше знижує їхню мотивацію. Цей стан когнітивного перевантаження виникає, коли вимоги до студента перевищують його когнітивні можливості, що призводить до почуття розчарування та безпорадності [57; 65; 81]. Як наслідок, студенти можуть відмовитися від можливостей навчання та відірватися від навчання, ще більше загострюючи свої академічні проблеми.

Під час війни студенти часто стикаються зі значними психологічними стресовими факторами, які можуть підірвати їхню внутрішню мотивацію. Такі фактори, як травма, тривога та відчуття безпорадності, можуть створити середовище, в якому академічні заняття здаються другорядними щодо нагальних потреб виживання. Дослідження показують, що коли студенти

відчувають високий рівень ризику, їхня увага може перейти від довгострокових цілей, таких як досягнення в освіті, до короткострокових стратегій подолання. Цей зсув може призвести до зниження мотивації, оскільки студентам може бути важко зрозуміти актуальність свого навчання серед хаосу, який їх оточує.

Мотиваційно-вольовий рівень характеризує і визначає роль і величину мотивації у саморегуляції поведінки особистості [5], [63]. Мотиваційна активність на індивідуально-особистісному рівні проявляється тоді, коли людина спрямовує зусилля не на зміну зовнішніх умов, а на власні психологічні установки та ціннісно-мотиваційні орієнтири. Саморегуляція при цьому виступі є цільним і системно організованим процесом, який об'єднує визначення, побудову й управління впливом ззовні та самовпливу з досягненням особистих цілей. У цьому окремому процесі особистісні потреби активуються, тоді як інші – навпаки, стимулюються та набувають мотиву [4, с. 8].

Сила волі, або самоконтроль, має важливе значення для студентів, щоб долати навчальні труднощі, особливо за несприятливих обставин. Під час війни вимоги до сили волі студентів можуть бути непосильними. Такі фактори, як втома, страх і відволікання, можуть виснажити їхні ресурси саморегуляції, ускладнюючи концентрацію на академічних завданнях. Коли студенти стикаються з перешкодами, їх здатність наполегливо навчатися може зменшуватися, що призводить до нижчої успішності.

Психологічна стійкість є ключовим фактором, який може захистити мотивацію та силу волі від негативного впливу стресу та ризику. Стійкі студенти, швидше за все, адаптуються до складних обставин, розглядаючи невдачі як тимчасові та контрольовані. Виховання стійкості у студентів може покращити їхню здатність залишатися мотивованими та відданими своїм академічним цілям, навіть незважаючи на труднощі.

Отже, психологічні та нейропсихологічні фактори, що впливають на навчальну мотивацію студентів у воєнний час, складні та взаємопов'язані.

Розуміння цих факторів, таких як стійкість, травма, когнітивне функціонування та сила волі, дає цінне розуміння проблем, з якими стикаються студенти в екстремальних ситуаціях.

1.5. Теоретичні концепції та моделі стресу, спрямованості навчальної мотивації та індивідуального стилю за умови війни

Війна створює унікальне середовище, де люди, особливо студенти, зазнають психологічного стресу, що значно впливає на навчальну мотивацію та особисту стійкість. Війна передбачає маніпулювання та контроль інформації для впливу на сприйняття, думки та прийняття рішень, що часто призводить до високого рівня психологічного стресу для учасників [13]. Розуміння того, як моделі стресу, мотиваційні орієнтації та індивідуальні стилі стійкості взаємодіють у таких ситуаціях, має вирішальне значення для підтримки адаптивних реакцій і посилення мотивації навчання у студентів в умовах когнітивної загрози.

Явище стресу було досліджено через кілька теоретичних лінз. Один із основоположних підходів, розроблений Гансом Сельє, вводить концепцію загального адаптаційного синдрому (GAS), де реакції на стрес класифікуються на три стадії: тривога, опір і виснаження [107]. Під час початкової стадії тривоги організм виявляє стресор, тимчасово знижуючи опір і запускаючи фізіологічні реакції. Якщо стресор зберігається, індивід вступає в стадію опору, де адаптаційні ресурси збалансовані із зовнішніми вимогами. Якщо стресор триває невизначено довго, настає стадія виснаження, коли фізіологічні системи починають руйнуватися, що загрожує погіршенням здоров'я [48, с. 24].

Модель Сельє має вирішальне значення для розуміння фізіологічних основ стресу; однак він не повністю розглядає когнітивні та сприйнятливі фактори, унікальні для війни. Наприклад, модель Сельє може не враховувати індивідуальну оцінку поточної інформаційної загрози або маніпуляції, яка є

центральною для реакції на когнітивний стрес і вимагає розумової адаптації за межами лише фізіологічної реакції.

Річард Лазарус розширив підхід Сельє, наголошуючи на когнітивній оцінці, при якій індивідуальне сприйняття та інтерпретація стресора є фундаментальними для реакції на стрес. За словами Лазаруса, стрес виникає не просто через наявність зовнішньої вимоги, а й тоді, коли люди сприймають вимогу як таку, що перевищує їхні можливості впоратися [87]. Ця когнітивна оцінка, особливо в контексті війни, стає критичною, оскільки люди можуть зіткнутися з постійними психологічними маніпуляціями, які підривають особисту стійкість і вимагають високої когнітивної обізнаності.

У війні, де загроза може бути непомітною або всеосяжною, здатність точно оцінювати загрози є важливою для управління стресом. Модель Лазаруса дозволяє зрозуміти, як студенти під когнітивним тиском можуть інтерпретувати виклики як загрозливі або керовані на основі особистої стійкості, що призводить або до розмежування, або до підвищеної мотивації до опору. Акцент Лазара на когнітивній оцінці в оцінці загроз допомагає пояснити, чому деякі люди демонструють стійкість, тоді як інші відчують підвищений стрес і знижену мотивацію за подібних умов.

Трансакційна модель стресу, представлена Томом Коксом, стверджує, що стрес – це постійна взаємодія між людиною та навколишнім середовищем, де кожна реакція впливає на наступні взаємодії. Модель окреслює серію з п'яти етапів, починаючи із зовнішніх вимог і закінчуючи зворотним зв'язком, спрямованим на відновлення внутрішньої рівноваги [68; 69]. Ця модель підтримує погляд на стрес і як на психологічний феномен, і як на складну систему взаємодії, де когнітивна оцінка, механізми подолання та індивідуальна стійкість – усі вони сприяють кінцевому результату.

У війні трансакційна модель висвітлює активні та адаптивні відповіді, необхідні для боротьби з безперервним психологічним тиском. Студенти та особи, які перебувають під когнітивною загрозою, можуть розробити адаптивні стратегії, такі як критична оцінка інформації та розвиток особистої

стійкості, як засоби протидії спробам маніпулювання. Ця динамічна взаємодія, де кожна адаптивна реакція потенційно посилює індивідуальну стійкість, робить транзакційну модель особливо застосовною до війни, оскільки вона ілюструє, як студенти можуть перетворити стрес на адаптивний досвід навчання.

Останні розробки в теорії стресу об'єднують різні елементи з попередніх моделей, зосереджуючись на вирішенні проблем і здатності до адаптації під стресом. Інтегративні моделі, запропоновані такими теоретиками, як Кеннет Матені та Девід Ейкок, розглядають стрес як багатокомпонентне явище, на яке впливають ресурси, енергетичний потенціал і установки людини. В умовах війни вміння розпізнавати та вирішувати проблеми за допомогою особистих переваг є важливою [92]. Таким чином, інтегративні моделі стресу підтримують концепцію когнітивної стійкості, коли люди можуть протистояти складним, неоднозначним викликам за допомогою адаптивного підходу, спираючись на різноманітні внутрішні та зовнішні ресурси.

Мотивація до навчання, особливо в несприятливому середовищі, може бути внутрішньою (особисті цілі та інтереси) або зовнішньою (зовнішні винагороди чи вимоги). Умови війни часто ставлять під загрозу внутрішню мотивацію, оскільки студенти можуть відчувати невпевненість щодо своєї автономії та особистих цілей. Такі теорії, як теорія самовизначення (теорія самодетермінації, SDT), які віддають перевагу автономії, компетентності та спорідненості як основним факторам мотивації, ілюструють важливість підтримки внутрішньої мотивації студентів, особливо коли вони стикаються з психологічними загрозами [40; 44; 106]. У таких сценаріях посилення контролю студентів над своїм навчальним середовищем може протидіяти несприятливому впливу стресу на мотивацію.

Індивідуальний стиль подолання відіграє вирішальну роль у підтримці мотивації та стійкості під час когнітивного стресу. Стили стійкості, які можуть бути активними (вирішення проблем) або пасивними (уникнення), суттєво впливають на те, як студенти реагують на стрес і керують ним у середовищах

війни [11, с. 23-24]. Активне подолання асоціюється з вищим рівнем психологічної стійкості та стійкої мотивації, оскільки студенти застосовують стратегії протидії стресу, такі як встановлення особистих цілей, розвиток навичок критичного мислення та пошук соціальної підтримки. І навпаки, пасивне подолання може посилити наслідки когнітивного стресу, призводячи до відчуження та зниження мотивації.

Концепція когнітивної стійкості – здатності адаптувати мислення та сприйняття у відповідь на стрес – є важливою в контексті війни. Когнітивна стійкість включає гнучке мислення та здатність переосмислювати та конструктивно адаптуватися до загрозливих ситуацій [10]. Розвиток освітніх практик, орієнтованих на стійкість, може підтримати внутрішню мотивацію студентів і захистити від психологічних маніпуляцій, надаючи їм інструменти, щоб залишатися залученими та цілеспрямованими під час стресу. Такі методи, як навчання стійкості, семінари з управління стресом і вправи на критичне мислення, можуть підвищити здатність студентів протистояти тиску війни.

Навчальна мотивація зазвичай поділяється на внутрішню та зовнішню категорії. В умовах війни внутрішня мотивація може бути захисним фактором, сприяючи стійкості, пов'язуючи цілі навчання студентів із особистим зростанням і допитливістю, а не зовнішнім тиском. З іншого боку, зовнішня мотивація, яка спирається на зовнішню перевірку та винагороду, може бути більш сприйнятливою до маніпулювання через когнітивні загрози, оскільки зовнішні впливи в таких умовах можуть спотворити уявлення студентів про успіх і невдачу.

У війні психологічний ландшафт переповнений відволікаючими факторами та потенційною дезінформацією, що часто підриває у студентів почуття автономії та контролю. Теорія самовизначення (SDT) припускає, що мотивація процвітає, коли люди відчувають автономію, компетентність і взаємозв'язок [40; 44; 106]. Посилюючи контроль студентів над своїм навчанням, розвиваючи почуття спільності та наголошуючи на розвитку навичок, викладачі можуть допомогти студентам зберегти внутрішню

мотивацію навіть попри когнітивні загрози. Такий підхід допомагає студентам усвідомлювати свої особисті досягнення та цілі, розвиваючи стійкість до зовнішніх перешкод.

Орієнтація студентів на навчання, орієнтована на майстерність (зосереджена на навчанні та вдосконаленні) або орієнтована на продуктивність (зосереджена на демонстрації компетентності), впливає на те, як вони справляються з війною. Студенти, орієнтовані на майстерність, загалом більш стійкі перед обличчям викликів, оскільки вони розглядають невдачі у навчанні як можливість для зростання. Однак війна створює ризик посилення тиску на успішність і страху невдачі, особливо для студентів, орієнтованих на продуктивність, що потенційно може призвести до поведінки уникнення та зниження активності [34].

Індивідуальні стилі навчання, включаючи переваги щодо візуального, аудіального, кінестетичного режимів або режимів читання/письма, впливають на те, як студенти обробляють інформацію та справляються зі стресом. У контексті війни індивідуальні підходи до навчання, засновані на індивідуальних уподобаннях, можуть допомогти студентам зміцнити свої сильні сторони та зберегти залученість. Наприклад, студентам, які віддають перевагу візуальному навчанню, можуть бути корисні мультимедійні інструменти для критичної оцінки інформації, тоді як студентам, які навчаються на слух, може бути корисним обговорення та вербальне підкріплення для зміцнення уваги.

Адаптація навчальних ресурсів відповідно до цих стилів покращує когнітивну стійкість, допомагаючи студентам створити особисте значення інформації та зменшуючи ймовірність когнітивного перевантаження [94]. Крім того, узгодження стилів навчання з надійними когнітивними стратегіями, такими як вправи на критичне мислення, структурована рефлексія та спільне навчання, може зміцнити психічну витривалість студентів проти маніпулятивних тактик, поширених у війні [9].

Саморегульоване навчання (SRL), яке передбачає встановлення особистих цілей, моніторинг прогресу та коригування стратегій [36, с. 52], є основоположним для підтримки мотивації в середовищах високого стресу, таких як війна. Ефективний SRL покладається на здатність студентів самомотивувати, керувати відволікаючими факторами та залишатися відданими довгостроковим цілям. У когнітивно-маніпулятивному середовищі, де переважає дезінформація та психологічний тиск, студенти з сильною саморегуляцією, швидше за все, зосередяться та мотивуються [4].

Навчаючи навикам SRL – цілепокладання, відстеження прогресу та адаптивне мислення – викладачі можуть допомогти студентам розвинути розумову дисципліну та стійкість. Ці навички не тільки допомагають пом'якшити безпосередні когнітивні загрози, але й надають інструментарій для адаптації підходів до навчання в умовах психологічної напруги. Постійний тиск війни щодо переоцінки джерел і мотивів може навіть покращити навички SRL, оскільки студенти вчаться критично та автономно орієнтуватися в інформації.

Психологічна стійкість, необхідна в війні, тісно пов'язана з адаптивними стилями навчання, де гнучкість, вирішення проблем і критичне мислення відіграють центральну роль [14]. Адаптивні стилі навчання дозволяють студентам змінювати підходи залежно від складності інформації та їхніх безпосередніх потреб. Війна часто вимагає такої адаптивності, оскільки інформаційне середовище часто є неоднозначним або ворогуючим. Заохочення студентів розвивати адаптивні стратегії навчання, такі як когнітивне переформатування, гнучкий графік і перерви на розум, може протидіяти когнітивній втомі та підтримувати мотивацію.

Крім того, стратегії формування стійкості, які акцентують увагу на емоційній регуляції та управлінні стресом, дозволяють студентам справлятися з підвищеним тиском, властивим контекстам війни. Такі методи, як уважність, структурований час простою та переосмислення проблем як можливостей для зростання, можуть підвищити когнітивну гнучкість і підтримувати мотивацію,

роблячи студентів більш стійкими до стресових факторів, які може викликати війна.

Узагальнюючи аналіз теоретичних концепцій та моделей стресу, навчальної мотивації та індивідуальних стилів за умов війни, можна стверджувати, що ці фактори взаємопов'язані та суттєво впливають на стійкість і адаптивність студентів у стресових умовах. У ситуаціях, де інформаційна маніпуляція підтримує особисту мотивацію та впевненість, розуміння цих концепцій стає критичним для розробки методів підтримки студентів. Мотиваційні орієнтації, зокрема внутрішня мотивація, дають опору, яка результатам студентів залишаються зосередженими на особистісному розвитку навіть під впливом когнітивного тиску. Розвиток навичок саморегуляції та критичного мислення, а також адаптація навчальної методики до індивідуальних стилів студентів підвищену психологічну стійкість та здатність до навчання.

Загалом, підтримка внутрішньої мотивації, розвиток навичок саморегуляції та впровадження навчальних стратегій, які підвищують адаптивність і когнітивну стійкість, сприяють ефективному захисту від маніпулятивних впливів війни та допомагають студентам залишатися стійкими.

Висновки до розділу 1

1. У психолого-педагогічній науці стрес розглядається як складний багатовимірний феномен, що включає фізіологічні, психологічні та поведінкові реакції на різноманітні зовнішні та внутрішні подразники. Аналіз різних визначень стресу показує, що це не лише емоційний чи психічний стан, а й динамічний процес взаємодії індивіда з оточенням, який вимагає індивідуального підходу для його розуміння та подолання в контексті освіти.

2. Студенти зазнають високого стресу через занепокоєння безпекою та травми, що впливає на їхню пам'ять, концентрацію та здатність приймати рішення, важливі для успіху в навчанні. Тривалий стрес і симптоми ПТСР порушують когнітивні процеси, ускладнюючи збереження інформації та знижуючи академічну мотивацію.

3. Зовнішні фактори, як-от психологічний стрес, економічна нестабільність і проблеми з підтримкою сім'ї, відволікають студентів від академічних цілей, зосереджуючи їх на особистій безпеці та емоційній стабільності. Водночас внутрішні мотиватори, такі як стійкість і самомотивація, можуть зміцнити академічну відданість і допомогти долати труднощі, сприймаючи освіту як шлях до майбутнього зростання.

4. Стійкість, самоефективність і емоційна регуляція є ключовими для підтримки мотивації в умовах стресу, тоді як хронічний стрес, підвищений рівень кортизолу та зміни в нейропсихологічних реакціях погіршують когнітивні функції, такі як пам'ять і зосередженість. Це, в свою чергу, ослаблює мотивацію, знижуючи інтерес до навчання і сприяючи академічній апатії.

5. Постійний стрес від маніпулювання інформацією впливає на когнітивні процеси та мотивацію, де важливими є індивідуальне сприйняття та здатність до адаптації. Теоретичні моделі стресу та адаптивні стратегії допомагають підтримувати мотивацію та стійкість у стресових умовах, зокрема через стилі навчання, орієнтовані на самовизначення.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНИХ ПІДХОДІВ ДО ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЗА УМОВИ ГОСТРОГО СТРЕСУ

2.1. Когнітологія та психологія гострого стресу: взаємовплив та визначення

Гострий стрес – це негайна реакція на передбачувану небезпеку або ризиковані сценарії, що відрізняється від хронічного стресу короткою тривалістю та інтенсивним фізіологічним впливом. Він служить адаптивною реакцією. Ця реакція включає сплеск гормонів стресу, таких як кортизол і адреналін, які готують організм до реакції на передбачувані загрози. З фізіологічної точки зору гострий стрес мобілізує симпатичну нервову систему, підвищуючи пильність, концентрацію та фізичну підготовленість. Однак ці фізіологічні реакції мають побічні ефекти, які можуть порушувати когнітивні функції, що призводить до змін пам'яті, концентрації уваги та точності прийняття рішень. Когнітологія пропонує основу для розуміння того, як ці зміни впливають на нервові процеси та психологічні реакції.

Когнітологія, що охоплює теорії нейронауки, штучного інтелекту та психології, розглядає пізнання як інтерактивну систему, яка включає сприйняття, пам'ять, міркування та емоційну реакцію. Теорія когнітивного навантаження (CLT) [66], наприклад, пояснює, як гострий стрес перевантажує робочу пам'ять, впливаючи на здатність людини обробляти та зберігати інформацію [111]. Іншою корисною системою є теорія контролю уваги (ACT) [71], яка стверджує, що стрес перенаправляє увагу від цілеспрямованих завдань до стимулів, пов'язаних із загрозою. Разом ці рамки проливають світло на те, як гострий стрес порушує нормальне когнітивне функціонування.

З нейробіологічної точки зору, гострий стрес ініціює каскад реакцій у мозку, особливо в межах осі гіпоталамус-гіпофіз-надниркові залози (далі -

НРА) і мигдалини. Вісь НРА контролює вивільнення кортизолу, гормону, який підтримує реакцію на стрес, посилюючи пильність і збудження, але також може погіршити функціонування префронтальної кори головного мозку, знижуючи точність і гнучкість прийняття рішень. Мигдалеподібне тіло, центр обробки емоцій мозку, стає гіперактивним під час гострого стресу, посилюючи емоційні реакції та погіршуючи раціональне мислення. Підхід когнітології до цих механізмів допомагає окреслити, як ці процеси одночасно підтримують і перешкоджають оптимальному когнітивному функціонуванню.

Гострий стрес може порушити як короткочасну, так і довготривалу пам'ять. Підвищення кортизолу, пов'язане з гострим стресом, покращує певні аспекти пам'яті, наприклад яскравість травматичних подій, але загалом послаблює пам'ять щодо несуттєвих деталей [96]. Дослідження свідчать про те, що гострий стрес посилює збереження емоційно насичених спогадів (спогадів-спалахів), водночас погіршуючи пригадування фактичних або контекстних деталей [109; 59]. Когнітивні моделі пояснюють це тим, що підкреслюють вибіркочову активацію нейронних ланцюгів під час стресу, що надає перевагу інформації, пов'язаній з виживанням, а не випадковим деталям.

Гострий стрес суттєво змінює функціонування уваги, викликаючи звучання уваги на безпосередніх загрозах чи небезпеці, що називають «звуженням уваги» [74; 79]. Цей процес є адаптивним в екстремальних ситуаціях, коли потрібно швидко прийняти рішення, що забезпечує виживання. Проте вагоме зосередження на загрозі обмежує здатність людини помічати й обробляти інші сигнали з навколишнього середовища. У результаті це звучання уваги робить важким аналіз ширших контекстів, ускладнюючи рішення в ситуаціях, які потребують багатозадачності та оцінки різних ризиків одночасно.

Когнітивна наука пояснює цей ефект через вплив далекоподібного тіла на мозкові процеси. Під час гострого мигдалеподібне тіло, яке відповідає стресовій обробці й сигналізації небезпеки, активізується настільки, що порушує роботу передфронтальної кори. Префронтальна кора забезпечує

контроль за перевключенням уваги та складними когнітивними процесами, як-от планування і багатозадачність. В умовах гострого стресу її функції пригнічуються, що робить неможливим зосередження на широкому полі інформації та гальмує прийняття рішень у складних ситуаціях.

Ухвалення рішень під час гострого стресу зазвичай є реактивним, а не рефлексивним. Стрес спонукає прийняття рішень до імпульсивності [102], часто віддаючи перевагу короткостроковому виживанню над довгостроковими результатами. Це пояснюється теорією подвійного процесу, яка розрізняє швидкі, автоматичні відповіді та повільніше, більш обдумане мислення. Під час гострого стресу когнітивні шляхи, що підтримують швидкі автоматичні відповіді, мають пріоритет, що часто призводить до менш оптимальних рішень [103; 60]. Розуміння когнітологією цього зрушення має вирішальне значення в сферах, які вимагають швидкого прийняття рішень із високими ставками, таких як правоохоронна діяльність і військові операції.

Психологічні наслідки гострого стресу не однакові для людей; відповіді відрізняються залежно від рис особистості, минулого досвіду та рівня особистої стійкості [100]. Ті, хто має більш високу стійкість або історію ефективного управління стресом, часто відчувають менше когнітивних порушень в умовах гострого стресу. Психологічні теорії стійкості та адаптивності проливають світло на те, чому деякі люди зберігають кращий когнітивний контроль під час гострого стресу, ніж інші, припускаючи, що навчання стійкості може підвищити когнітивну продуктивність у ситуаціях високого стресу.

Відповідно до цих теорій, стійкість передбачає адаптивні механізми подолання, які підтримують концентрацію та вирішення проблем навіть у складних умовах. Для людей з розвиненою стійкістю реакція мозку на стрес може краще регулюватися, що дозволяє збалансовано вивільняти гормони стресу та підтримувати доступ до когнітивних функцій вищого порядку. Це вказує на те, що навчання стійкості та стратегії управління стресом,

посилуючи адаптивні відповіді, можуть надати людям можливість зберігати когнітивну ясність і здатність приймати рішення під час гострого стресу.

Управління гострим стресом потребує об'єднання когнітивної науки та психології, включаючи такі методи, як уважність, біологічний зворотний зв'язок і когнітивна реструктуризація [73, с. 345-346]. Практики усвідомленості заохочують людей залишатися заземленими в сьогоденні, що може зменшити інтенсивність реакцій на стрес, зосереджуючи увагу від передбачуваних загроз на миттєві сенсорні переживання. Це зміщення фокусу допомагає протидіяти інстинкту мозку зосереджуватися на стресових факторах, сприяючи більш збалансованій і контрольованій реакції на стрес. Біологічний зворотний зв'язок, з іншого боку, використовує фізіологічні дані, такі як частота серцевих скорочень і напруга м'язів, дозволяючи людям спостерігати, а потім модулювати свої фізіологічні реакції на стрес, таким чином сприяючи більш спокійному, більш регульованому стану.

Когнітивна реструктуризація, основний елемент когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), спрямована на виявлення та переосмислення некорисних або надмірно негативних думок, пов'язаних зі стресом [95]. Кинувши виклик ірраціональним переконанням або катастрофічному мисленню, люди можуть зменшити емоційний і фізіологічний вплив стресу. Цей процес підвищує психічну стійкість, дозволяючи людям прийняти більш адаптивну точку зору у відповідь на стресові ситуації. Наприклад, замість того, щоб розглядати складну ситуацію як непереборну, когнітивна реструктуризація дозволяє людям бачити її як керовану, зменшуючи непереборне відчуття, яке часто супроводжує гострий стрес.

Разом ці когнітивні та психологічні підходи забезпечують набір інструментів для підвищення когнітивної гнучкості та емоційної регуляції в стресових ситуаціях. Підвищуючи обізнаність про тригери стресу та навчаючись активно контролювати відповіді, люди можуть зберегти свої когнітивні здібності та здатність приймати рішення навіть за умов високого тиску. Ці стратегії не тільки допомагають зменшити негайний вплив гострого

стресу, але й сприяють довгостроковій стійкості, покращуючи здатність протистояти майбутнім стресовим факторам зі спокійним і зосередженим мисленням.

Отже, взаємодія між когнітологією та психологією гострого стресу пропонує суттєве розуміння того, як стрес впливає на когнітивні процеси та, відповідно, як когнітивні структури формують відповіді на стрес. Гострий стрес активує захисні механізми мозку, викликаючи фізіологічні та психологічні реакції, які можуть погіршити такі когнітивні функції, як пам'ять, прийняття рішень і увага. Однак індивідуальна когнітивна стійкість і сприйняття стресорів можуть пом'якшити ці ефекти, підкреслюючи важливість когнітивного контролю та адаптивності в управлінні стресом.

Це дослідження підкреслює складний подвійний вплив між когнітивними механізмами та реакціями на гострий стрес, демонструючи, що когнітивна стійкість і стратегії подолання є важливими для підтримки когнітивної діяльності в умовах високого стресу. Ці висновки мають вирішальне значення для розробки втручань, спрямованих на підвищення когнітивної гнучкості та управління стресом, потенційно покращуючи результати психічного здоров'я та покращуючи продуктивність у середовищах із високими ставками. Також розуміння взаємозв'язку між когнітивними механізмами та реакціями на стрес створює основу для дослідження того, як ці процеси впливають на обробку інформації у різних контекстах. Особливо важливо це для навчальної діяльності студентів, де когнітивне навантаження та рівень саморегуляції відіграють ключову роль у засвоєнні інформації та адаптивності.

2.2. Теоретичні підходи до вивчення проблеми «інформація та її переробка», в навчальній діяльності студентів: рівні саморегульованого навчання

У контексті сучасної освіти обробка інформації та саморегульоване навчання стали ключовими елементами академічного успіху. Інформація займає центральне місце в навчанні, слугуючи як входом, так і матеріалом для пізнавальної та метакогнітивної діяльності студентів.

Теорія обробки інформації (IP) забезпечує фундаментальну основу для розуміння того, як студенти керують інформацією та розуміють її в академічних умовах. Ця теорія порівнює людський розум з комп'ютером, пояснюючи, як люди кодують, зберігають і отримують інформацію протягом процесу навчання [75, с. 2618]. Кодування – це початковий етап, на якому нова інформація перетворюється на розумове уявлення, яке може зберігати мозок. Це включає в себе зв'язок нової інформації з попередніми знаннями та використання стратегій, таких як повторення або зображення, щоб зробити її запам'ятовується [93]. Під час навчання студентів ефективне кодування має вирішальне значення, оскільки слабе кодування часто призводить до прогалин у розумінні та запам'ятовуванні.

Другий етап, зберігання, стосується збереження інформації в пам'яті для подальшого використання [29, с. 44]. Для студентів це передбачає консолідацію інформації в короткочасній або довготривалій пам'яті, залежно від характеру та частоти репетицій і застосування матеріалу. Частий перегляд і змістовне застосування можуть перенести інформацію з короткочасної пам'яті в довготривалу, де вона з часом стає більш доступною. Порушення на цьому етапі, такі як відсутність підкріплення або погані звички до навчання, можуть призвести до швидкого забування, впливаючи на здатність студентів пригадувати інформацію, коли це необхідно.

Нарешті, пошук, третій етап, полягає в доступі до збереженої інформації для застосування або виклику [93]. Відтворення – це процес пам'яті, в

результаті якого відбувається актуалізація знань, засвоєних при запам'ятовуванні [29, с. 46]. Ефективний пошук важливий в академічних умовах, де студенти повинні швидко отримати доступ до збережених знань для іспитів, обговорень і практичних застосувань. Практика пошуку, наприклад самотестування, зміцнює здатність згадувати інформацію шляхом зміцнення нервових шляхів, роблячи пошук більш ефективним і автоматичним з часом. Невдачі на цьому етапі можуть призвести до явища «кінчика язика» або порожнього стану під час сильних стресових ситуацій, таких як іспити. Для оптимального пошуку студенти отримують переваги від практик, які імітують вимоги до пошуку, наприклад практичні іспити, навчання на основі обговорення та різноманітне застосування знань. Кожен із цих етапів IP – кодування, зберігання та пошук – утворює безперервний цикл у процесі навчання, і посилення кожного аспекту може значно підвищити здатність студента ефективно обробляти та зберігати інформацію.

Для управління страхом важливо врахувати, що обробка інформації може відбуватися несвідомо і не перебувати під контролем свідомості. Людина, яка не усвідомлює процес когнітивної обробки інформації, повністю впевнена, що її страх випадково пов'язаний із дією зовнішнього стимулу [23, с. 37].

Теорія когнітивного навантаження (CLT) припускає, що студенти мають обмежені когнітивні ресурси, і обробка занадто великої кількості інформації одночасно може призвести до когнітивного перевантаження. Ця теорія визначає три типи когнітивного навантаження: внутрішнє, стороннє та доречнє [98, с. 4-5]. У навчальній діяльності студента внутрішнє навантаження пов'язане зі складністю змісту, зовнішнє навантаження стосується способу подання інформації, а відповідне навантаження – це розумові зусилля, вкладені в обробку інформації. Управління цими навантаженнями має важливе значення для ефективною обробки інформації, особливо в умовах саморегульованого навчання.

Саморегульоване навчання (SRL) – це широко вивчена теоретична конструкція, яка описує когнітивні, мотиваційні та поведінкові стратегії, які використовують студенти для управління та контролю власних процесів навчання та результатів [89; 105]. Саморегульоване навчання (SRL) діє на різних рівнях, при цьому студенти просуваються від фундаментального до більш просунутого рівня контролю над процесом навчання. На початковому рівні студенти оволодівають основними когнітивними навичками, такими як визначення ключових фактів або розуміння основних ідей, що допомагає їм створити основу для більш складного навчання. Цей початковий рівень є вирішальним, оскільки створює основу для того, щоб студенти могли ефективно організовувати та обробляти інформацію, налаштовуючи їх на більш високі рівні саморегуляції. Навички на цьому рівні, як правило, більш реактивні, коли студенти зосереджені на засвоєнні інформації, а не на активному формуванні свого навчального шляху.

Переходячи на середній рівень, студенти починають використовувати метакогнітивні навички, такі як планування, моніторинг та оцінка своїх стратегій навчання. На цьому етапі студенти виходять за межі простого засвоєння інформації; вони активно планують, як підходити до навчання, контролюють своє розуміння та вносять корективи, якщо вони стикаються з проблемами. Цей рівень заохочує студентів ставати більш уважними та ініціативними, спонукаючи їх розмірковувати над тим, які стратегії для них найкраще працюють. Здатність оцінювати прогрес і переглядати свій підхід дозволяє студентам глибше залучатися до процесу навчання, що сприяє більшій академічній незалежності та адаптивності.

На найвищому рівні SRL студенти досягають витонченого відчуття самостійності в навчанні, демонструючи передові навички самоуправління. Тут вони встановлюють індивідуальні цілі навчання, стратегічно розподіляють ресурси та адаптують свої методи на основі відгуків і результатів. Ця просунута стадія дозволяє студентам повністю контролювати свій процес навчання, перетворюючись на більш стратегічних і

цілеспрямованих студентив. Вони не лише визначають ефективні стратегії, але й динамічно змінюють свій підхід, інтегруючи зворотний зв'язок для досягнення довгострокових цілей навчання. Майстерність на цьому рівні дає змогу студентам впевнено вирішувати складні завдання, демонструючи надійну систему саморегулювання, яка підтримує навчання протягом усього життя.

Хоча результати досліджень не завжди переконливі, більшість погоджується, що студенти, які активно керують і контролюють власний процес навчання, мають більш ефективний процес навчання, кращі результати навчання та більше задоволення від навчання, ніж ті, хто цього не робить [78; 101; 117].

Метапізнання (метакогніція), що охоплює усвідомлення індивіда своїх когнітивних процесів і здатність ефективно оцінювати та контролювати ці процеси для оптимізації навчання [53; 104], має важливе значення для саморегульованого навчання та обробки інформації. Це дозволяє студентам свідомо оцінювати своє розуміння та застосовувати відповідні стратегії для вирішення складних завдань.

Дослідження показали, що метапізнання включає в себе навички, які можна тренувати та розвивати, з потенціалом для значного застосування для покращення виконання завдань у межах і поза межами умов навчання та викладання [104].

Залучаючись до метакогнітивної діяльності, такої як планування, моніторинг та оцінка своїх когнітивних процесів, студенти з сильними метакогнітивними навичками можуть визначити, які стратегії навчання є ефективними, і коригувати їх, якщо це необхідно. Ця гнучкість дозволяє їм більш ефективно орієнтуватися та контролювати своє когнітивне навантаження, що особливо цінно в академічному середовищі, де потрібна стійка концентрація та адаптивне мислення.

Крім того, метапізнання допомагає студентам визначити складні сфери їхнього розуміння, дозволяючи їм виділити додаткові зусилля або ресурси на

ці аспекти. Наприклад, студент, який працює над складною проблемою, може через самооцінку зрозуміти, що конкретна концепція є незрозумілою, що спонукає його переглянути відповідні матеріали або шукати роз'яснення. Цей рефлексивний підхід сприяє проактивній реакції на труднощі, зменшуючи ризик когнітивного перевантаження. У важких сценаріях навчання, таких як підготовка до іспитів або опрацювання складних концепцій, метакогнітивні навички дозволяють студентам розставляти пріоритети, ефективно керувати часом і зосереджуватися на вдосконаленні свого розуміння в областях, які потребують вдосконалення.

Зрештою, метакогніція не тільки підвищує ефективність навчання, але й підтримує академічну стійкість. Коли студенти мають можливість контролювати та коригувати свої когнітивні зусилля, вони стають більш впевненими у своїй здатності справлятися з труднощами навчання. Ця здатність до саморегулювання сприяє безперервному вдосконаленню, надаючи можливість студентам вирішувати дедалі складніші завдання зі стратегічним мисленням, що є життєво важливим для довгострокового успіху в навчанні.

Мотивація є ключовим фактором у саморегульованому навчанні та суттєво впливає на те, як студенти сприймають інформацію.

Поведінкові аспекти саморегульованого навчання передбачають дії студентів щодо управління навчальним середовищем і звернення за допомогою, коли це необхідно. Це включає організацію ресурсів, контроль за відволікаючими факторами та участь в активній навчальній діяльності. Розробляючи поведінкові стратегії, студенти можуть оптимізувати свою обробку інформації, забезпечуючи ефективне використання когнітивних ресурсів і підтримуючи постійне залучення до навчальних завдань.

Емоційна регуляція є критично важливим компонентом саморегульованого навчання, який впливає на те, як студенти обробляють інформацію під час стресу чи високих ставок. Студенти, які ефективно керують своїми емоціями, можуть зберігати концентрацію, адаптуватися до

невдач і підтримувати свою когнітивну активність [88; 121]. Емоційна регуляція особливо важлива в завданнях, які вимагають інтенсивної обробки інформації, оскільки тривога або розчарування можуть порушити такі когнітивні функції, як увага та пам'ять, перешкоджаючи результатам навчання.

Інтеграція теорій обробки інформації з теоріями саморегуляції забезпечує цілісний підхід до розуміння навчання студентів. Це злиття визнає, що ефективне навчання полягає не лише в отриманні інформації, але й у управлінні когнітивними та метакогнітивними процесами для покращення розуміння та запам'ятовування. Модель саморегуляції Циммермана, яка включає фази передбачуваності, продуктивності та саморефлексії [58, с.170], добре узгоджується з етапами обробки інформації: кодування, зберігання та пошуку. Пов'язуючи ці моделі, викладачі можуть створити структуру, яка заохочує студентів стратегічно підходити до навчання, починаючи з встановлення цілей і планування (продуманість), активного залучення й управління своєю увагою під час виконання навчальних завдань (виконання) і, нарешті, оцінювання їхнього розуміння та результатів (саморефлексія). Цей комплексний підхід допомагає студентам розвивати глибші когнітивні навички під час виконання академічних завдань.

Більше того, інтеграція цих теорій дає змогу викладачам розробляти навчальні стратегії, які зміцнюють саморегуляцію на кожному етапі обробки інформації. Наприклад, на етапі попереднього обдумування викладачі можуть заохочувати студентів ставити конкретні цілі, узгоджені з типом інформації, яку вони обробляють. На етапі виконання викладачі можуть наголошувати на таких техніках, як поділ на частини або візуалізація, щоб допомогти студентам більш ефективно запам'ятовувати інформацію.

Цей інтегрований підхід до саморегуляції та обробки інформації не тільки покращує негайні результати навчання, але й створює довгострокову академічну стійкість. Коли студентів навчають активно контролювати свої

стратегії навчання на основі саморегульованих процесів, вони стають вправними в адаптації до різноманітних академічних завдань.

Загалом, теоретичні підходи до обробки інформації та саморегульованого навчання підкреслюють складність навчальної діяльності студентів. Вивчаючи різні рівні саморегуляції та їхній зв'язок із когнітивними та метакогнітивними процесами, це дослідження підкреслює важливість підтримки здатності студентів керувати інформацією та обробляти її. Ефективна саморегуляція дозволяє студентам глибше залучатися до змісту, досягати академічних успіхів і стати незалежними студентами.

Вивчення рівнів саморегульованого навчання та когнітивних процесів обробки інформації є ключовим для розуміння навчальної діяльності студентів у стандартних умовах. Однак в екстремальних або ризикованих умовах, таких як сучасні воєнні реалії, ці процеси набувають особливого значення, оскільки увага та здатність керувати обмеженими ресурсами когнітивної системи відіграють вирішальну роль.

2.3. Теоретико-концептуальна модель уваги як відбору й поняття «каналу з обмеженою пропускнуою здатністю» для обробки інформації в ризикованих та екстремальних умовах воєнних реалій

У середовищі високого ризику та під час війни система уваги людини є критично важливою для обробки величезних обсягів інформації, зберігаючи зосередженість на ключових завданнях, пов'язаних із виживанням. Процеси уваги розглядаються як механізм відбору, фільтруючи релевантну інформацію через канал обмеженої ємності, або «вузьке місце». Ця модель вузького місця дозволяє мозку визначати пріоритетність стимулів, необхідних для виживання, явища, критичного для розуміння когнітивної діяльності під час військового стресу.

Концептуалізація уваги як селективного механізму має глибоке коріння в когнітивній психології, наголошуючи на тому, як індивіди обробляють

інформацію шляхом пріоритетності відповідних стимулів, нехтуючи відволікаючими факторами. Ранні моделі, такі як модель фільтра Бродбента (1958), припускали, що увага функціонує як «фільтр», який дозволяє лише обраній інформації потрапити на подальші етапи когнітивної обробки [62]. Ця теорія виникла в результаті спостереження обмежень людини в обробці кількох потоків інформації одночасно, припускаючи, що мозок використовує механізми, щоб підтримувати фокус на важливих подразниках, мінімізуючи когнітивне навантаження від нерелевантних даних. Модель Бродбента заклала основу для розуміння уваги як адаптивного механізму [84], необхідного для ефективного пізнання в складних або вимогливих середовищах, таких як багатозадачність або ризиковані сценарії.

Подальший розвиток теорії вибіркової уваги показав, що увага – це не просто пасивний фільтр, а активний, динамічний процес, на який впливають контекст і когнітивні вимоги. У наступних моделях, як-от модель ослаблення Трейсмана (1964), було введено ідею градуйованого фільтра [112; 113], де нерелевантна інформація скорочується, а не повністю блокується, що дозволяє гнучко змінювати фокус, якщо необхідно. Ця здатність до адаптації особливо важлива в умовах високого ризику, таких як військові чи надзвичайні ситуації, де несподівані подразники можуть раптово стати актуальними та вимагати негайної уваги. Наприклад, хоча студент може спочатку зосередитися на прямих загрозах, він повинен залишатися в курсі тонких сигналів навколишнього середовища, потреба, яку враховує модель Трейсмана, дозволяючи обробляти фонову інформацію на нижчому рівні, доки вона не буде визнана важливою [84].

У контексті воєнного часу чи екстремальних умов вибіркова увага є невід'ємною частиною управління сенсорним перевантаженням і підтримки когнітивної ефективності. Ця вибіркова обробка дозволяє людям розподіляти розумові ресурси для негайних рішень, що зберігають життя, блокуючи нерелевантні стимули, які можуть погіршити концентрацію уваги та час реакції. Теоретичні досягнення в галузі уваги, такі як теорія розподілу

ресурсів, розширюють це, наголошуючи на обмежених когнітивних «ресурсах», доступних людям, які мають бути розумно розподілені в середовищах високого стресу, щоб уникнути когнітивної втоми. Зосереджуючись на критично важливих вхідних даних і динамічно регулюючи увагу на основі змін навколишнього середовища, люди можуть підтримувати ефективно прийняття рішень і ситуаційну обізнаність, необхідні для виживання та продуктивності під надзвичайним тиском.

Модель каналу обмеженої ємності припускає, що мозок має обмежену потужність обробки, що змушує його вибірково розподіляти ресурси для управління інформацією, яку він отримує. Ця модель стверджує, що увага функціонує як канал обмеженої ємності, який може обробляти лише певний обсяг інформації одночасно. Модель здатності уваги Канемана (1973) спирається на цю ідею, припускаючи, що когнітивні зусилля обмежені та повинні бути ретельно розподілені між завданнями [72]. Оскільки когнітивні завдання вимагають розумової енергії, мозок має визначити пріоритети, особливо в середовищах із високим рівнем ставок, де увага може ефективно зосередитися лише на обмеженій кількості

У ситуаціях високого стресу, таких як бій, вимоги до когнітивної обробки посилюються, оскільки підвищене збудження та тривога споживають додаткові розумові ресурси. Модель підкреслює, що під час гострого стресу пропускна здатність мозку ще більше обмежена, що робить вибірково фільтрацію інформації критичною адаптацією. Наприклад, у сценаріях бойових дій увага природно привертається до безпосередніх загроз, тоді як менш термінові вхідні дані не мають пріоритету або навіть ігноруються. Цей селективний процес забезпечує збереження обмежених ресурсів мозку для прийняття важливих для виживання рішень, зменшуючи ризик когнітивного перевантаження, яке може погіршити час реакції та точність прийняття рішень.

Крім того, модель каналу обмеженої ємності підкреслює, як вибіркова увага стає важливим інструментом виживання, адаптуючи розподіл

когнітивних ресурсів на основі ситуаційних потреб. Коли мозок змушений перейти в цей високоефективний режим, він працює, зосереджуючись на важливих подразниках, таких як негайна небезпека або необхідні дії, водночас відфільтровуючи менш відповідний шум навколишнього середовища. Ця функція фільтрації не тільки підвищує когнітивну ефективність, але й підтримує психічну стійкість в екстремальних умовах, допомагаючи людям орієнтуватися в складних середовищах з кращим фокусом і контролем.

Поняття «вузьке місце» описує, як канали з обмеженою пропускною спроможністю впливають на увагу в умовах високого ризику, особливо під час стресу [61]. Стикаючись із ризиком або безпосередньою небезпекою, мозок стає гіперфокусованим, вибірково віддаючи пріоритет сенсорним сигналам, пов'язаним із сприйманою загрозою. Цей процес є адаптивним, що дозволяє людям зосереджувати свої когнітивні ресурси на критичній інформації для виживання, одночасно відфільтровуючи несуттєві подразники. Таке звуження фокусу є важливим в екстремальних умовах, таких як бойові дії або ситуації реагування на надзвичайні ситуації, де швидке реагування на безпосередні загрози має перевагу над більш широким усвідомленням ситуації.

Однак, незважаючи на те, що це вузьке місце привертає увагу, зосереджується на інформації, яка зберігає життя, воно також обмежує когнітивну гнучкість і здатність вирішувати проблеми. Звужуючи сферу уваги, мозок може важко адаптуватися до динамічних або мінливих обставин, оскільки альтернативні рішення або зовнішні деталі можуть залишитися непоміченими. Це обмеження може призвести до тунельного бачення, де обізнаність про периферійну інформацію, яка часто є важливою для вирішення складних проблем або прийняття стратегічних рішень, зменшується. По суті, хоча вузьке місце уваги є важливою адаптивною реакцією для обробки безпосередніх загроз, воно може обмежити ширше когнітивне функціонування, потенційно впливаючи на продуктивність у складних середовищах із високими ставками.

Стрес суттєво впливає на здатність до уваги, особливо в середовищах високого ризику. Вивільнення гормонів стресу, таких як кортизол і адреналін, звужує концентрацію уваги, посилюючи реакцію мозку на загрози, але часто погіршуючи пам'ять і прийняття складних рішень. Дослідження показують, що під час сильного стресу люди відчують «тунельний зір», коли увага фіксується на певних стимулах, потенційно пропускаючи критичну інформацію на периферії [116].

Вибіркова увага дає змогу людям визначати пріоритет критичної інформації, необхідної для негайного реагування, особливо під час загрози. У бойових ситуаціях або в ситуаціях високого стресу цей процес уваги посилюється, оскільки когнітивні ресурси спрямовуються на стимули, орієнтовані на виживання. Така зосереджена увага необхідна для швидкого прийняття рішень і швидкої реакції у відповідь на безпосередні загрози. Однак таке визначення пріоритетів часто знижує периферійну обізнаність, обмежуючи здатність мозку відстежувати менш миттєві, але потенційно важливі сигнали навколишнього середовища. У таких сценаріях вибіркова увага підтримує високий рівень концентрації на ситуації, але ціною ширшого усвідомлення.

У контексті військового часу обмеження вибіркової уваги особливо очевидні. Солдати, наприклад, можуть стати настільки зосередженими на прямих загрозах, що не помічають другорядних сигналів, не пов'язаних безпосередньо з виживанням. Хоча цей компроміс дозволяє зосередити когнітивні зусилля там, де вони найбільше потрібні, це також означає, що важлива інформація на периферії може залишитися непоміченою. Це явище підкреслює властиві компроміси вибіркової уваги: воно посилює безпосередній фокус, спрямований на виживання, але може перешкоджати ширшій ситуаційній обробці, необхідній для комплексного прийняття рішень, особливо в складних і непередбачуваних середовищах.

Робоча пам'ять тісно взаємодіє з процесами уваги, служачи розумовим робочим простором, який містить інформацію, важливу для поточних завдань.

В умовах сильного стресу здатність робочої пам'яті часто порушується [99], що призводить до труднощів у багатозадачності або управлінні складними подразниками. Розуміння обмежень оперативної пам'яті під час надзвичайного стресу може дати розуміння когнітивних проблем, з якими стикаються люди у воєнних умовах.

Психологічні адаптації в середовищах високого ризику, такі як звикання до певних стресорів, можуть модулювати увагу. Згодом люди в бойових сценаріях можуть розвинути підвищену чутливість до певних загроз під час адаптації до повсякденного стресу, адаптація, яка може допомогти вижити, але також може перешкоджати гнучкості уваги в ситуаціях, що швидко змінюються.

Отже, теоретико-концептуальна модель уваги як каналів вибору та обмеженої ємності дає цінну інформацію про когнітивну обробку під час воєнного стресу. Зосередження уваги на фільтрації вузьких місць і розподілі ресурсів в екстремальних умовах підкреслює важливість адаптивних механізмів уваги для виживання. Така селективність уваги не тільки сприяє управлінню сенсорним перевантаженням, але й створює когнітивну основу для роботи специфічних модулів переробки інформації. Одним із ключових аспектів адаптації до стресу є ефективне використання вербального та невербального інтелекту, які дозволяють обробляти як семантичну, так і візуально-просторову інформацію. Ці когнітивні модулі, у свою чергу, інтегрують вибірково увагу, забезпечуючи динамічне реагування на виклики, що виникають у стресових навчальних ситуаціях.

2.4. Вербальний та невербальний інтелект як модулі переробки інформації за умови стресової навчальної діяльності студентів

Вербальний і невербальний інтелект є важливими компонентами когнітивного функціонування, слугуючи окремими модулями для обробки та розуміння інформації. У напруженому середовищі академічного життя,

особливо у вищій освіті, баланс і взаємодія цих двох типів інтелекту суттєво впливають на адаптивність і успішність студентів. Під час стресу ці модулі можуть працювати по-різному, або полегшуючи, або перешкоджаючи навчанню, залежно від ситуації та індивідуальних механізмів подолання студента.

Вербальний інтелект охоплює здібності, пов'язані з мовою, такі як розуміння прочитаного, словниковий запас і словесне мислення [19, с. 54; 55]. У навчальних закладах вербальний інтелект відіграє вирішальну роль у розумінні інструкцій, участі в дискусіях і обробці текстової інформації. Високий рівень вербального інтелекту дозволяє студентам аналізувати та інтерпретувати складні навчальні матеріали, що є вирішальним для успіху в предметах, які значною мірою покладаються на мову та логічне міркування.

Невербальний інтелект передбачає здатність інтерпретувати візуальну та просторову інформацію, вирішувати проблеми, які потребують просторового мислення, і розпізнавати закономірності. Невербальний інтелект необхідний в академічних сферах, де потрібне візуальне навчання, і особливо цінний у таких сферах, як математика, інженерія та природничі науки. Ця форма інтелекту також сприяє здатності студента розуміти невербальні сигнали в соціальних взаємодіях, що може допомогти в груповому навчанні та підтримці однолітків.

Вербальний і невербальний інтелект часто працюють у тандемі для обробки складної інформації, створюючи багатогранний підхід до навчання. В академічному середовищі студенти використовують обидві форми інтелекту, щоб зрозуміти сенс свого навчання, чергуючи словесний аналіз і візуально-просторове мислення. Таке інтегроване використання обох модулів покращує розуміння та запам'ятовування, полегшуючи студентам роботу зі складним матеріалом.

Академічний стрес є звичайним явищем для студентів, викликаним таким тиском, як іспити, обмеження часу та високі очікування щодо успішності [54]. Під час стресу студентам часто важко збалансувати вербальні

та невербальні завдання. Це значною мірою тому, що гормони стресу, такі як кортизол, заважають безперебійній роботі когнітивних систем, ускладнюючи виконання складних завдань, які вимагають постійної зосередженості та складної обробки.

Піддаючись тривалому або хронічному стресу, студенти можуть відчувати когнітивну втому [80; 85], що ускладнює підтримку постійного рівня розумових зусиль. Наприклад, під впливом кортизолу мозок може надавати пріоритет миттєвим реакціям на стрес над складною когнітивною обробкою, що призводить до зниження об'єму робочої пам'яті та погіршення уваги. Як наслідок, студентам важко запам'ятовувати інформацію, що призводить до труднощів із пригадуванням деталей під час іспитів або активної участі в обговореннях у класі. Крім того, середовище з високим рівнем ставок, наприклад тестування, що залежить від часу, може посилити стрес, ще більше обмежуючи когнітивну гнучкість і адаптивність.

Крім того, академічний стрес може призвести до циклу тривоги щодо продуктивності, коли очікування потенційної невдачі посилює рівень стресу, ускладнюючи концентрацію та ефективну роботу. Цей цикл може підірвати впевненість і мотивацію студента, оскільки повторювані переживання когнітивних труднощів, пов'язаних зі стресом, можуть сприяти почуттю вивченої безпорадності або невпевненості в собі.

Стрес може суттєво вплинути на вербальний інтелект, створюючи проблеми зосередженості, оперативної пам'яті та словесного мислення [82]. Під час високих ставок, таких як іспити чи публічні виступи, стрес може перешкоджати здатності студента відновлювати словниковий запас і формувати послідовні, логічні аргументи, що призводить до фрагментарних або неповних відповідей. Це зниження продуктивності часто виникає через те, що стрес активує реакцію організму «боротьба або втеча», яка спрямовує когнітивні ресурси від лінгвістичної обробки вищого порядку до негайних завдань, орієнтованих на виживання. Як наслідок, студентам може бути важко

зосередитися на завданнях, пов'язаних із мовою, або не в змозі згадати специфікацію

Однак адаптивні стратегії можуть допомогти пом'якшити ці негативні наслідки для вербального інтелекту. Такі методи, як структуровані навчальні заняття, де матеріал розбивається на розділи, які можна керувати, і використання мнемонічних засобів для закріплення ключової лексики можуть допомогти протистояти когнітивному навантаженню, спричиненому стресом. Ці методи дозволяють студентам отримати доступ до знайомих мовних шляхів, сприяючи запам'ятовуванню та зв'язності навіть під тиском.

Стрес у навчальному середовищі може впливати на невербальний інтелект як позитивно, так і негативно. Під час гострого короткочасного стресу студенти можуть відчувати підвищену концентрацію та покращене розпізнавання образів [70], що може бути корисним для завдань, які покладаються на швидку візуальну обробку, як-от просторове мислення чи ідентифікація візуальних деталей. Ця підвищена реакція є адаптивним механізмом, коли мозок надає пріоритет миттєвій сенсорній інформації, дозволяючи більш ефективні зорово-моторні реакції за часових обмежень. У ці моменти стрес загострює здібності сприйняття, що полегшує студентам орієнтуватися у завданнях, що включають швидку оцінку форм, орієнтацій або візуальних змін.

Однак, коли стрес стає тривалим, він часто призводить до когнітивної втоми [80; 85], яка може погіршити невербальні навички, такі як стійке просторове мислення та вирішення складних проблем. Хронічний стрес порушує концентрацію та збільшує психічне напруження, що ускладнює студентам концентрацію на невербальних завданнях, які вимагають постійної уваги та детального зорово-просторового аналізу.

Щоб оптимізувати як вербальний, так і невербальний інтелект у стресовому академічному середовищі, студенти можуть використовувати кілька адаптивних стратегій. Такі методи, як уважність і управління часом, можуть зменшити стрес і покращити концентрацію, дозволяючи студентам

максимізувати як вербальну, так і невербальну обробку. Наприклад, розбивка навчальних занять на контрольовані інтервали може зменшити когнітивне навантаження та запобігти вигоранню, підтримуючи ефективне функціонування обох модулів.

Емоційна регуляція має важливе значення для підтримки когнітивного функціонування, особливо в сценаріях високого стресу, коли когнітивне навантаження може бути непосильним. Такі емоції, як тривога, розчарування та навіть хвилювання, можуть перешкоджати як вербальній, так і невербальній здатності обробки, потенційно призводячи до зниження продуктивності [115; 119, с. 201]. Коли студенти стикаються з когнітивними завданнями під час емоційного стресу, ресурси їхньої робочої пам'яті стають частково зайняті обробкою емоційних реакцій, залишаючи менше когнітивних ресурсів, доступних для поточного завдання. Це може призвести до зниження уваги, погіршення запам'ятовування та менш ефективного вирішення проблем, особливо для завдань, які вимагають постійної концентрації та аналізу.

Ефективні стратегії емоційного регулювання допомагають пом'якшити ці проблеми, дозволяючи студентам керувати своїми емоційними реакціями та ефективніше розподіляти когнітивні ресурси. Наприклад, методи усвідомленості, такі як глибоке дихання або вправи на заземлення, забезпечують негайні методи зниження емоційної інтенсивності та перефокусування уваги. Завдяки цим практикам студенти можуть підтримувати більш чіткий когнітивний шлях, що дозволяє їм знову залучатися до виконання академічних завдань, не перевантажуючись емоційними факторами. З часом ці практики можуть сприяти більшій стійкості, покращуючи здатність студентів справлятися з майбутніми стресовими факторами з мінімальними когнітивними порушеннями.

Розвиток емоційної стійкості за допомогою підтримуючих практик, таких як ведення щоденника або обговорення з однолітками, може додатково допомогти у збереженні когнітивного функціонування. Ведення щоденника дозволяє студентам виражати та систематизувати свої емоції, забезпечуючи

структурований вихід, який може полегшити психічний тягар, пов'язаний з необробленими почуттями. Подібним чином участь у підтримці однолітків пропонує соціальну перевірку та механізми колективного подолання, які, як було показано, зміцнюють емоційну стійкість. Ці методи сприяють створенню почуття спільності та спільного досвіду, зменшуючи відчуття ізоляції та емоційного перевантаження, які інакше могли б погіршити когнітивну концентрацію.

Отже, вербальний і невербальний інтелект є життєво важливими модулями для обробки інформації в академічному контексті, кожен з яких піддається унікальному впливу стресу. Розуміючи динаміку цих когнітивних процесів і приймаючи адаптивні стратегії, студенти можуть краще керувати стресом і покращувати свої результати навчання. Урахування впливу стресу на вербальний та невербальний інтелект є ключовим для розуміння того, як студенти адаптуються до навчальних вимог у стресових ситуаціях. Однак треба враховувати, що успішна адаптація до академічного стресу також залежить від розвитку рефлексивної компетентності студентів, яка охоплює особистісні, мотиваційні, емоційно-вольові та комунікативні аспекти, що дозволяють ефективно управляти емоціями та зберігати когнітивну стабільність у складних навчальних умовах.

2.5. Психологічні особливості рефлексивної компетентності студентів на особистісному, мотиваційному, емоційно-вольовому та комунікативному рівнях

Рефлексивна компетентність все більше визнається життєво важливою навичкою для студентів, що охоплює самосвідомість, здатність до адаптації та здатність оцінювати особистий та академічний досвід. Ця компетентність, що включає особистісний, мотиваційний, емоційно-вольовий та комунікативний компоненти, сприяє активізації саморегуляції та здатності студентів приймати рішення. Рефлексивна компетентність особливо важлива у вищій освіті, де від

студентів очікується, що вони навчатимуться самостійно та адаптуватимуться до нових викликів.

На особистісному рівні рефлексивна компетентність є фактором розвитку самопізнання [7, с. 205], що дозволяє студентам глибше усвідомити свої сильні та слабкі сторони, мотиви, цінності та життєві переваги. Завдяки рефлексії студенти аналізують свої дії, думки й емоції, що сприяє формуванню реалістичної самооцінки. Цей процес підтримує розвиток об'єктивного погляду на себе та усвідомлення своїх меж і можливостей, що є основою для встановлення цілей і приймає більш обґрунтовані рішення у навчанні та поза ним. Відтак, здатність до рефлексії стає місцем інструменту саморегуляції, який допомагає краще керувати власним розвитком і досягати поставлених завдань.

Рефлексивна компетентність також сприяє емоційній стійкості, допомагаючи студентам краще розуміти та контролювати свої емоційні реакції на стресовий стан. Усвідомлення власних емоційних реакцій дозволяє студентам зменшити внутрішнє напруження та уникати імпульсивних рішень, що є особливо місцем під час навчального випробування[64]. Наприклад, здатність розвивати свої невдачі та успіхи дає можливість сприймати їх як етапи власного зростання, а не як абсолютні оцінки, що зменшує ймовірність аналізу виникнення наступного стресу та зневіри. Завдяки цьому студенти, які розвивають рефлексивну компетентність, залишаються більш емоційно стійкими, здатними справно та впевнено навіть у складних умовах.

Рефлексивна компетентність є однією з основ особистісного зростання, оскільки дозволяє студентам більш гнучко реагувати на зміни, швидше адаптуючись до нових умов. Наприклад, здатність до рефлексії допомагає студентам оцінювати свій попередній досвід та випускає нові підходи до вирішення схожих ситуацій у майбутньому. Це сприяє розвитку здатності до адаптивного мислення, що дозволяє краще долати нові виклики, уникати повторення помилок і розвивати творчий підхід до навчання. Рефлексивні навички також формують здатність студентів коригувати власні цінності та

установки, що дозволяє гармонійно поєднувати особистості з новими академічними та життєвими вимогами.

Розвиток рефлексивної компетентності забезпечує студентам основу для постійного саморозвитку, після чого вони отримують навичок усвідомлення власних можливостей і обмежень, що стає стимулом до подальшого особистісного вдосконалення. Студенти, здатні до рефлексії, бачать своє життя як процес постійного навчання, а не лише як серію досягнень чи невдач. Це дозволяє сформувати стійку мотивацію до самопізнання та вдосконалення, що має тривалий вплив на їхній професійний розвиток і загальну якість життя.

Рефлексивна компетентність на мотиваційному рівні відіграє ключову роль у формуванні внутрішньої мотивації, яка стимулює студентів досягати цілей та звітувати зусиль у навчанні. Здатність до рефлексії дозволяє студентам усвідомити свої власні мотиви, інтереси та цінності [64], що є основою для формування стійкої навчальної мотивації. Завдяки рефлексії студенти можуть краще зрозуміти, чому вони навчаються, що значно покращує їхню зацікавленість у навчальному процесі та зменшує залежність від зовнішніх чинників, таких як оцінки чи вимоги викладачів.

На мотиваційному рівні рефлексивна компетентність готова студентам поставити реалістичні та чіткі цілі, що відповідають їхнім особистим інтересам і цінностям. Під час процесу рефлексії студенти аналізують свої попередні досягнення та невдачі, які на них працюють, які саме цілі для них і як їх можна досягти. Це сприяє формуванню позитивної внутрішньої мотивації, оскільки студенти краще розуміють зв'язок між своїми діями і результатами, що спонукає їх з більшою відповідальністю підходити до навчання.

Завдяки рефлексії студенти починають сприймати навчання не просто як засіб для досягнення короткострокових цілей, а як важливий інструмент для особистісного зростання та самореалізації. Розвинена рефлексивна компетентність спонукає студентів до постійного пошуку можливостей для покращення власних навичок, що формує мотивацію до саморозвитку.

Студенти стають більш досвідченими до самооцінки та коригування власних зусиль, що дозволяє їм усвідомлено отримати виклики та прагнути до вдосконалення.

На емоційно-вольовому рівні рефлексивна компетентність студентам готова краще керувати своїми емоціями, що особливо важливо в стресових ситуаціях. Усвідомлення власних емоційних реакцій дозволяє знизити їх негативний вплив, а також розвинути здатність до емоційної саморегуляції [64]. Завдяки рефлексії студенти можуть ефективніше контролювати свої емоції, а також розвивати вольові якості, необхідні для подолання перешкод.

Рефлексивна компетентність сприяє розвитку вольової стійкості, після чого студентам краще витримати труднощі, з якими вони стикаються в навчанні. Рефлексія дозволяє зрозуміти, які ситуації викликають труднощі, і знайти способи їх подолання. Це формує мотиваційну витривалість, завдяки якій студенти зберігають мотивацію навіть у важких умовах і не здаються перед перешкодами. Вони залишаються більш наполегливими та здатними до досягнення довгострокових цілей, незважаючи на можливості невдачі.

Завдяки рефлексивній компетентності студенти можуть більш об'єктивно оцінити свої можливості та обмеження, що зниженню тривожності та страху перед невдачею. У процесі рефлексії вони підтримують можливість проаналізувати свої помилки та знайти в них корисний досвід, який дозволяє уникати негативних емоцій під час навчання. Таке ставлення до помилок знижує рівень стресу та робить навчання більш комфортним і продуктивним.

Рефлексивна компетентність є важливою складовою емоційного інтелекту, після чого вона починає студентам краще розуміти свої емоції та емоції оточуючих. Це сприяє розвитку емпатії, вміння розуміти почуття інших, що значно покращує міжособистісну комунікацію [91]. Вміння рефлексувати свої емоції та поведінку дозволяє студентам будувати більш конструктивні стосунки з оточенням, що позитивно впливає на загальний емоційний клімат в академічному середовищі.

Розвинена рефлексивна компетентність студентам адаптуються до нових і часто стресових умов навчання, завдяки чому вони здатні оцінювати і контролювати свої емоційні реакції. Це досягає їх адаптивності, що дозволяє легше пристосуватися до нових продуктів, таких як зміни навчальних вимог, нових завдань чи роботи в різних командах. Уміння рефлексувати сприятливе гнучкому мисленню [64], яке дозволяє швидше знайти рішення та зберегти стабільність у складних умовах.

Здатність до саморефлексії на емоційно-вольовому рівні підтримує саморегуляцію, оскільки студенти можуть не лише усвідомлювати, а й контролювати свої емоції та поведінку. Це дозволяє уникати імпульсивних рішень, краще вибирати способи реагування на фоні та зберігати різні умови. Така саморегуляція стає особливо важливою під час підготовки до складних завдань або запитів, коли необхідно зберегти зосередженість і витримку.

Розвинена рефлексивна компетентність на мотиваційному та емоційно-вольовому рівнях забезпечує студентам стійкість мотивації до саморозвитку, підвищену здатність до адаптації та емоційно-вольової стійкості. Студенти, які здатні рефлексувати, краще усвідомлюють свої потреби та цінності, що дозволяє їм підтримувати інтерес до навчання та розвивати вольові якості. Це створює основу для ефективного особистісного й професійного зростання, оскільки вони отримують навичок, який допомагає у подальшому житті незалежно від професійного середовища чи життєвих потреб.

Рефлексивна компетентність є ключовою для розвитку міжособистісних навичок студентів, оскільки вона формує здатність до комунікації, адаптивність і емоційну зрілість. Студенти, які вміють займатися міжособистісною рефлексією, здатні глибше розуміти емоції та точки зору оточуючих. Ця здатність розвиває емпатію та гнучкість у комунікації, що є основою для ефективної взаємодії з одногрупниками та викладачами. Завдяки цьому вони можуть більш ефективно співпрацювати, адаптувати свою поведінку до різних комунікативних ситуацій і вибудовувати позитивні, конструктивні стосунки. Рефлексивні навички, таким чином, допомагають

студентам сформувати міцну підтримку серед однолітків, що стає фактором їх академічної та особистісної стабільності.

Розвиток рефлексивної компетентності є поетапним і потребує регулярних зусиль як з боку студентів, так і університетських інститутів. Вищі навчальні заклади можуть активно сприяти цьому, впроваджуючи такі методи, як рефлексивні завдання, ведення рефлексивних щоденників і наставників, які дозволяють студентам глибше аналізувати свої думки та емоційні реакції. Завдяки таким підходам студенти навчаються систематично оцінювати свій розвиток, розуміти власні когнітивні процеси та адаптувати навчальні стратегії залежно від своїх потреб. Регулярні практики самооцінки допомагають їм слідкувати за власним прогресом, що позитивно впливає на академічну успішність та сприяє особистісному зростанню. Важливу роль відіграють викладачі, які можуть надати зворотній зв'язок і підтримку, необхідну для того, щоб студенти могли осмислювати й інтегрувати своє перебування в навчальний процес.

Незважаючи на свою важливість, виховання рефлексивної компетентності в студентів може бути складним завданням. Такі фактори, як обмежений час, високі академічні вимоги та відсутність навичок саморефлексії, можуть перешкоджати здатності студентів розвивати цю компетентність. Крім того, студенти спочатку можуть чинити опір саморефлексії через дискомфорт від перевірки своїх думок і поведінки. Тому викладачі повинні створити сприятливе середовище, яке нормалізує рефлексивні практики, допомагаючи студентам усвідомлювати довгострокові переваги.

Рефлексивна компетентність покращує як академічну успішність, так і особистісний ріст, сприяючи саморегуляції, стійкості та адаптивності [64]. Студенти, які активно займаються рефлексивними практиками, краще готові долати академічні виклики та адаптуватися до мінливих обставин. Ця компетенція також сприяє розвитку емоційного інтелекту, необхідного для ефективного спілкування та співпраці. Згодом рефлексивна компетентність

сприяє більш значущому освітньому досвіду, оскільки студенти отримують уявлення про свої цілі та цінності.

Отже, рефлексивна компетентність – це багатовимірна навичка, яка допомагає студентам орієнтуватися в складнощах академічного життя. Розвиваючи рефлексивні навички на особистісному, мотиваційному, емоційно-вольовому та комунікативному рівнях, студенти краще підготовлені до вирішення академічних проблем і міжособистісних взаємодій.

Висновки до розділу 2

1. Гострий стрес, активуючи вісь НРА і мігдалеподібне тіло, порушує когнітивні функції, зокрема пам'ять і процес прийняття рішень, що негативно впливає на префронтальну кору. Проте індивідуальна стійкість і використання адаптивних стратегій, таких як уважність і когнітивна реструктуризація, можуть зменшити ці наслідки, покращуючи когнітивну функціональність і емоційну регуляцію.

2. Обробка інформації, включаючи кодування, зберігання та пошук, є ключовою для академічного успіху. Використання технологій саморегуляції, таких як когнітивне, метакогнітивне та поведінкове управління, допомагає студентам ефективно контролювати навчання та покращувати результати, зміцнюючи когнітивну гнучкість і стійкість до стресу.

3. У стресових ситуаціях увага функціонує як механізм селективного відбору, фільтруючи важливу інформацію і ігноруючи зайву, що допомагає зосередитися на критичних для виживання стимулах. Однак, ця вибіркова увага може обмежити здатність обробляти більш широку інформацію, що ускладнює прийняття рішень у складних умовах.

4. Вербальний і невербальний інтелект є незалежними когнітивними модулями, що допомагають студентам обробляти інформацію під час стресу в навчальному процесі. Стрес може перенаправити когнітивні ресурси на реактивні механізми, що погіршує навчальну продуктивність.

5. Розвиток рефлексивної компетентності студентів на різних рівнях сприяє підвищенню самосвідомості, адаптивності та емоційної стійкості. Вона допомагає студентам краще розуміти свої мотиви, ефективно керувати емоціями та покращувати міжособистісну взаємодію, що є основою для успішної академічної і професійної діяльності.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для вивчення психологічних особливостей стресу на особистісному, мотиваційному, емоційно-вольовому та комунікативному рівнях

Дослідження психологічних особливостей впливу стресу на когнітивну сферу та академічну успішність студентів під час війни потребує комплексного підходу до діагностики. Для цього було підібрано спеціальний діагностичний комплекс, який дозволяє аналізувати вплив стресу на різні рівні психологічної організації.

На рівні особистісних характеристик стрес оцінюється за допомогою шкали сприйманого стресу (PSS-10) та тесту на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих).

Шкала сприйманого стресу (PSS-10) є одним із найпоширеніших інструментів для вимірювання індивідуального сприйняття стресу. Вона включає 10 тверджень, на які досліджуваний відповідає за 5-бальною шкалою (Додаток А), оцінюючи, як часто він відчував ті чи інші емоції за останні місяці. Результати за цією шкалою дозволяють поділити рівень стресу на три категорії: низький (0-13 балів), помірний (14-26 балів) та високий (27-40 балів) [8]. Ця методика є важливою для того, щоб оцінити суб'єктивне сприйняття стресу студентами, яке може суттєво відрізнятися у залежності від їх інтерпретації подій та ситуацій.

Тест на визначення рівня стресу за В. Ю. Щербатих (Додаток Б), з іншого боку, дозволяє оцінити не лише психологічні, а й фізіологічні та поведінкові симптоми стресу. Ця методика включає перелік симптомів, які досліджуваний повинен оцінити на наявність у себе. Результати тесту можуть варіюватися від відсутності стресу (0-5 балів) до стану виснаження адаптаційних ресурсів (понад 40 балів). Завдяки цій методиці можна не лише

діагностувати рівень стресу, а й визначити, на якому етапі стресової реакції знаходиться студент і якою є його здатність до адаптації.

Значення цих методик (шкала сприйманого стресу (PSS-10) та тест на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих)) для дослідження полягає в їхній здатності надавати цінну інформацію про індивідуальне сприйняття стресу та фізіологічні реакції на стресові фактори. Обидві методики доповнюють одна одну та дозволяють отримати всебічну картину стресового стану студентів під час війни.

Особливе значення має дослідження когнітивної сфери, яка є чутливою до впливу стресу. Для цього використовуються методики «Таблиці Шульте» (Додаток В) та «Пізнавання фігур» (Додаток Г), які спрямовані на вивчення уваги.

Методика «Впізнавання фігур» розроблена для оцінки здатності людини до запам'ятовування та відтворення абстрактних візуальних образів. Завдання передбачає короткочасне запам'ятовування дев'яти фігур, які потім необхідно знайти серед більшого набору, що складається з п'ятнадцяти фігур. Результати цього тесту дозволяють визначити повноту відтворення (кількість правильно відтворених фігур) і точність (кількість помилкових відтворень). Важливість методики полягає у її здатності ідентифікувати особливості візуальної пам'яті, що є основою для багатьох навчальних процесів. Зниження показників за цією методикою може свідчити про вплив стресу, перевантаження чи низьку здатність до концентрації, що важливо для розуміння впливу стресових ситуацій на когнітивну сферу студентів.

Методика «Таблиці Шульте» спрямована на дослідження стійкості уваги, динаміки працездатності та здатності до тривалого зосередження. Завдання полягає у знаходженні чисел від 1 до 25 на таблицях із випадковим розташуванням цих чисел. Оцінюється швидкість виконання завдання для кожної таблиці, що дозволяє побудувати криву стійкості уваги. Нерівномірність у виконанні завдань може вказувати на стомлюваність, знижений рівень концентрації або труднощі із включенням у роботу. Перевага

методики полягає у можливості оцінки динаміки уваги в реальному часі, що дає змогу фіксувати, як стрес впливає на здатність до тривалої розумової діяльності.

Значення цих методик («Таблиці Шульте» та «Пізнання фігур») для дослідження психологічних особливостей впливу стресу на когнітивну сферу є багатограним. По-перше, вони дозволяють оцінити базові когнітивні процеси – пам'ять, увагу, швидкість реагування та здатність до адаптації. По-друге, вони забезпечують кількісну основу для аналізу впливу стресу, що дозволяє виявити, які аспекти когнітивної діяльності є найбільш вразливими. По-третє, їхні результати можуть бути використані для розробки індивідуальних підходів до зменшення впливу стресу та покращення академічної успішності студентів.

Для оцінки пам'яті використовуються методики «Оперативна пам'ять» (Додаток Д) та тест на визначення короткочасної зорової пам'яті (Додаток Е). Методика «Оперативна пам'ять» вивчає здатність запам'ятовувати та маніпулювати інформацією в умовах короткочасного навантаження [42, с. 32]. Вона дозволяє оцінити, як студент справляється з когнітивними завданнями в умовах стресу, коли короткочасна пам'ять несе основне функціональне навантаження. Методика короткочасної зорової пам'яті спрямована на дослідження точності та обсягу запам'ятовування візуальної інформації. Результати цих методик допомагають виявити, наскільки стрес впливає на когнітивну ефективність у процесі навчання.

Діагностика мислення включає методики «Складні аналогії» (Додаток Ж), «Виділення суттєвих ознак» (Додаток З) і «Числові ряди» (Додаток И). Ці методики досліджують логічне, аналітичне та абстрактне мислення, що є важливими компонентами академічної успішності.

Методика «Складні аналогії» орієнтована на оцінку здатності встановлювати логічні зв'язки між поняттями, визначати їхню природу та переносити ці зв'язки на нові ситуації. Завдання, представлені у вигляді пар слів із різними типами зв'язків, вимагають від досліджуваного ідентифікації

цих зв'язків і пояснення свого вибору. Результати цього тесту дозволяють не лише оцінити рівень логічного мислення, але й виявити особливості роботи з абстрактними категоріями [42, с. 44]. Успішне виконання завдань свідчить про розвинуте абстрактно-логічне мислення, тоді як труднощі можуть бути ознакою домінування конкретно-ситуативного мислення або когнітивних порушень.

Методика «Виділення суттєвих ознак» дозволяє оцінити здатність до диференціації суттєвих і другорядних ознак у контексті предметів чи явищ. Завдання передбачає вибір із наданих варіантів тих, які найбільш логічно відповідають вихідному поняттю [42, с. 42]. Високий рівень виконання вказує на здатність досліджуваного до абстрагування та ефективного узагальнення, що є важливим для розв'язання складних інтелектуальних завдань. Натомість помилкові чи імпульсивні відповіді можуть бути свідченням поспішності, низької уваги чи конкретно-ситуативного стилю мислення.

Методика «Числові ряди» спрямована на вивчення логічного мислення через аналіз закономірностей у числових послідовностях. Завдання стають поступово складнішими, охоплюючи різноманітні математичні операції. Цей тест є особливо цінним для діагностики математичних здібностей і здатності до систематичного мислення. Оцінка виконується за кількістю правильно розв'язаних завдань, що дає змогу не лише кількісно оцінити рівень логічного мислення, але й простежити динаміку концентрації та ефективності в умовах обмеженого часу [42, с. 36].

Сукупне використання цих методик дозволяє отримати багатовимірну картину когнітивного профілю досліджуваного. Вони розкривають особливості понятійного мислення, вміння працювати з абстракціями та закономірностями, а також дозволяють оцінити рівень уваги та імпульсивності. Важливо зазначити, що пояснення досліджуваного під час виконання завдань мають вагомe значення для якісного аналізу: навіть за правильної відповіді нелогічні пояснення можуть вказувати на особливості мислення, пов'язані з особистим досвідом чи когнітивними упередженнями.

Значення цих методик («Складні аналогії», «Виділення суттєвих ознак» і «Числові ряди») для вивчення мислення в контексті психології є значним. Вони допомагають виявити сильні сторони когнітивних здібностей, що можуть бути використані в навчальному процесі чи професійній діяльності, а також ідентифікувати слабкі місця, які потребують корекції чи розвитку.

Значним компонентом дослідження є аналіз процесу прийняття рішень. Використання опитувальника «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25) та Мельбурнського опитувальника прийняття рішень (МОПР) дозволяє оцінити, як студенти обирають стратегії прийняття рішень у ситуаціях невизначеності.

Методика ЛФР-25 зосереджена на вивченні двох ключових параметрів: готовності до ризику і раціональності (Додаток К). Готовність до ризику відображає здатність особистості діяти в умовах невизначеності, приймаючи рішення навіть за відсутності повної інформації. Раціональність, своєю чергою, вказує на здатність аналізувати аспекти ситуації, прогнозувати наслідки та діяти на основі обґрунтованої інформації. Використовуючи стандартизовані норми оцінки відповідей, методика дозволяє ідентифікувати високий, середній або низький рівень кожного з параметрів. Високий рівень раціональності свідчить про розвинену аналітичну здатність, тоді як низький рівень готовності до ризику може вказувати на схильність до обережності або навіть уникнення відповідальності в складних ситуаціях.

Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) ґрунтується на теорії конфлікту Дженіса і Манна. Він дозволяє оцінити, як особистість реагує на стресові ситуації, що вимагають ухвалення важливих рішень (Додаток Л). У цьому контексті розглядаються продуктивні та непродуктивні стратегії прийняття рішень. Продуктивний копінг, пильність, передбачає детальний аналіз альтернатив, оцінку інформації без упереджень і виважений вибір. Непродуктивні стратегії, такі як уникнення, гіпербдительність або імпульсивне прийняття рішень, можуть призводити до непродуманих чи поспішних дій. МОПР дозволяє не лише кількісно оцінити схильність до

певних стратегій, але й виявити причини та механізми, що визначають їхній вибір.

Значення цих методик («Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25) та Мельбурнського опитувальника прийняття рішень (МОПР)) у дослідженні процесів прийняття рішень є багатограним. По-перше, вони дозволяють визначити індивідуальні особливості когнітивної та емоційної регуляції. По-друге, результати цих тестів можуть бути використані для прогнозування поведінки людини у критичних ситуаціях, зокрема в професійній діяльності, де важливими є як раціональний аналіз, так і здатність діяти під тиском.

Отже, комплексна діагностика забезпечує можливість отримати багатогранну картину впливу стресу на різні аспекти психологічного функціонування студента. Вона дає змогу не лише оцінити рівень негативного впливу, але й виявити ресурси, які можуть бути використані для підвищення академічної успішності та психологічного благополуччя студентів. Такий підхід є особливо актуальним в умовах війни, коли від здатності адаптуватися до складних умов залежить не лише успішність, а й здатність зберігати психологічну стійкість.

3.2.Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження компонентів когнітивного рівня саморегульованого, дистанційного навчання: діагностика компонентів саморегульованого дистанційного навчання

Дослідження було проведено серед студентів 1-4 курсів спеціальності «Психологія» Університету митної справи та фінансів у 2024 році. Вибіркова сукупність складала 60 досліджуваних (44 дівчат та 16 юнаків) віком 18-22 роки, які проходили опитування в онлайн-форматі через Google-форму.

До участі в дослідженні було залучено:

- 12 (20%) студентів 1 курсу (віком 18-19 років);

- 21 (35%) студентів 2 курсу(віком 19-20 років);
- 19 (31.7%) студентів 3 курсу (віком 20-21 років);
- 8 (13.3%) студентів 4 курсу(віком 21-22 років).

Найбільша частка досліджуваних (66.7 %) знаходяться у стосунках (офіційний/цивільний шлюб або зустрічаються).

Академічна успішність досліджуваних: 31 досліджуваний (51,7 %) мають відмітку «Добре» (81-89 балів); 24 досліджуваних (40%) мають відмітку «Задовільно» (60-73 балів); 5 досліджуваних (8.3%) мають відмітку «Відмінно» (90-100 балів) (Додаток М).

Метою дослідження є вивчення ключових компонентів когнітивного рівня саморегульованого дистанційного навчання студентів у контексті впливу стресу на їхні когнітивні функції. Дослідження спрямоване на визначення, як емоційно-вольова регуляція, стресостійкість, навчальна мотивація, емоційний інтелект, комунікативний самоконтроль і рефлексивні здібності сприяють ефективності самостійного навчання в дистанційному форматі.

Основними завданнями є: (1) виявлення рівня розвитку емоційно-вольової регуляції та стресостійкості студентів у дистанційних умовах навчання; (2) аналіз спрямованості навчальної мотивації та стилю саморегуляції у навчальній діяльності; (3) діагностика рівня емоційного інтелекту та когнітивного самоконтролю як складових ефективного навчання; (4) оцінка здатності студентів до комунікативного самоконтролю в умовах онлайн-взаємодії; (5) дослідження рефлексивних умінь та резилієнтності, які впливають на стійкість до стресу і здатність до самовдосконалення.

Експериментальні заходи дослідження впливу стресу на когнітивні функції та саморегульоване дистанційне навчання проводилися у 2024 році в кілька етапів:

– Перший етап – підготовчий: визначено проблему, сформульовано мету, завдання та гіпотези. Розроблено процедуру дослідження компонентів

саморегульованого навчання. Створено теоретичну модель із урахуванням впливу стресу на навчальний процес.

– Другий етап – розробка методології: підбрано надійні методики для діагностики стресостійкості, уваги, пам'яті та прийняття рішень. Підготовлено онлайн-інструменти, зокрема гугл-форми, для збору даних.

– Третій етап – констатувальний експеримент: визначено рівні стресу, уваги, пам'яті та прийняття рішень.

– Четвертий етап – обробка результатів: здійснено статистичний аналіз, що дозволив встановити взаємозв'язок між рівнем стресу, когнітивними функціями та саморегуляцією. Виділено особливості впливу стресу на навчальний успіх.

– П'ятий етап – узагальнення: на основі отриманих даних розроблено рекомендації для підвищення стресостійкості.

3.2.1. діагностика рівня емоційно-вольової регуляції; стресостійкості

Дослідження рівня емоційно-вольової регуляції та стресостійкості є важливим етапом у вивченні когнітивного рівня саморегульованого дистанційного навчання. Емоційно-вольова регуляція забезпечує здатність студента контролювати свої емоції в стресових ситуаціях і концентруватися на навчальних завданнях навіть за умов підвищеного навантаження. Стресостійкість, у свою чергу, характеризується здатністю протистояти негативному впливу стресових факторів, зберігаючи продуктивність і когнітивну ефективність. У дистанційному форматі навчання ці якості набувають особливого значення, оскільки студенти часто стикаються з проблемами ізоляції, перевантаження інформацією та браком соціальної підтримки.

Діагностика включає застосування опитувальників і тестів (Шкала сприйманого стресу (PSS-10) у адаптації Вельдбрехт О. О. та Тавровецької Н. Г., а також тест на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих)), спрямованих

на оцінку здатності до емоційної саморегуляції, подолання тривоги, управління вольовими зусиллями, а також стійкості до тривалого впливу стресу. Результати дозволяють ідентифікувати студентів із низьким рівнем стресостійкості, які потребують психологічної підтримки для адаптації до нових умов навчання.

3.2.2. діагностика спрямованості навчальної мотивації та стилю саморегульованого навчання у вузі

Мотивація та стиль навчання є ключовими компонентами, що визначають успішність саморегульованого навчання. Спрямованість навчальної мотивації відображає, наскільки студент орієнтований на досягнення академічних цілей, отримання знань чи формальне виконання вимог. В умовах дистанційного навчання мотиви студентів можуть змінюватися через відсутність безпосереднього контакту з викладачами та одногрупниками, що впливає на їхню залученість у навчальний процес.

Стиль саморегуляції стосується стратегії планування, моніторингу та оцінювання власного навчального процесу. Дослідження включає вивчення таких аспектів, як цілеспрямованість, автономність, самоконтроль і здатність адаптувати навчальні стратегії до змінюваних умов. Ці показники оцінюються за допомогою стандартизованих методик, що виявляють індивідуальні відмінності в навчальній поведінці студентів, зокрема в їхній здатності ефективно організувати власну діяльність у форматі дистанційного навчання. А також через Опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25, Т.Корнілова) та Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) в адаптації Т.Корнілової.

3.2.3.діагностика емоційного інтелекту та когнітивного самоконтролю

Емоційний інтелект і когнітивний самоконтроль є фундаментальними чинниками ефективності навчання в умовах дистанційної освіти. Емоційний інтелект включає здатність розуміти власні емоції, емпатію до інших, а також вміння регулювати емоційний стан у стресових ситуаціях. Когнітивний самоконтроль, натомість, відповідає за здатність утримувати увагу, розставляти пріоритети, планувати діяльність і контролювати імпульсивні дії.

Методики для діагностики цих аспектів спрямовані на виявлення рівня емоційної стабільності студентів, здатності до самостійного подолання емоційного навантаження та управління когнітивними процесами, а також з'ясування рівня концентрації уваги (методики «Пізнавання фігур», «Таблиці Шульте») та можливість йти на ризики при прийнятті важливих рішень (Опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25, Т.Корнілова)). Аналіз отриманих даних дає змогу оцінити, як ці навички впливають на ефективність дистанційного навчання, особливо в умовах високого стресу.

3.2.4.діагностика рівня комунікативного самоконтролю

Комунікативний самоконтроль відіграє важливу роль у дистанційному навчанні, де взаємодія зі студентами та викладачами обмежується переважно віртуальним середовищем. Цей компонент включає здатність контролювати власну поведінку під час спілкування, адаптуватися до умов віртуального спілкування, ефективно формулювати запити та висловлювати думки.

Діагностика здійснюється через аналіз поведінкових патернів, стресових реакцій під час онлайн-взаємодії та здатності до конструктивного вирішення конфліктів (Опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25, Т.Корнілова) та Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) в адаптації Т.Корнілової; методики «Складні аналогії», «Виділення суттєвих ознак», «Числові ряди»). Результати дозволяють визначити, наскільки

студенти готові до ефективної комунікації в дистанційному форматі та наскільки цей навик впливає на їхній загальний рівень навчальної успішності.

3.2.5. діагностика рефлексивних вмінь (когнітивний рівень); резилієнтності

Рефлексивні вміння дозволяють студентам оцінювати власну діяльність, аналізувати допущені помилки та коригувати поведінку. Це важливий компонент саморегуляції, який дозволяє оптимізувати навчальний процес і підвищити його ефективність. Резилієнтність, у свою чергу, визначає здатність студентів адаптуватися до складних ситуацій, долати труднощі й відновлювати ресурсний стан після стресу.

Діагностика цих характеристик включає аналіз когнітивних стратегій та рівня психологічної гнучкості студентів. Інструменти дослідження спрямовані на визначення їхньої здатності долати виклики дистанційного навчання, формувати позитивний досвід і розвивати стійкість до стресу (шкали сприйманого стресу (PSS-10) у адаптації Вельдбрехт О. О. та Тавровецької Н. Г., а також за тестом на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих)). Результати виявляють, як рефлексивні вміння та резилієнтність сприяють ефективній саморегуляції й забезпечують успіх у навчальній діяльності.

3.3. Емпіричне дослідження компонентів академічної саморегуляції, когнітивного та метакогнітивного рівнів саморегульованого, дистанційного навчання

Результати шкали сприйманого стресу (PSS-10) свідчать про те, що більшість досліджуваних перебувають у стані значного емоційного напруження. Зокрема, 46,7% (28 осіб) потрапили до категорії критичного стресу (27-40 балів), що вказує на серйозні труднощі у саморегуляції та стрес-менеджменті. Значна частина, а саме 40% (24 досліджувані), мали середній

рівень стресу (14-26 балів), що свідчить про можливість контролювати стресові ситуації, але з ризиком переходу до вищого рівня напруження за умови погіршення умов. Лише 13,3% (8 осіб) продемонстрували низький або помірний рівень стресу (0-13 балів), що є ознакою адаптивності до стресових факторів (рис.3.1).



Рис. 3.1. Результати за шкалою сприйманого стресу (PSS-10) у адаптації Вельдбрехт О. О. та Тавровецької Н. Г. у %

Тест В. Ю. Щербатих підтверджує схожу картину з показниками шкали PSS-10. Значна частина досліджуваних (43,3%, 26 осіб) перебувають на критичному рівні стресу (понад 40 балів), що є сигналом для термінових заходів з профілактики стресових станів. Ще 36,7% (22 особа) показали досить виражений рівень стресу (13-24 балів), що вказує на постійне емоційне напруження, яке, хоч і не досягає критичних меж, вимагає уваги. 6,7% (4 особи) мають сильний рівень стресу (25-40 балів), що свідчить про схильність до емоційних і фізичних перевантажень. Нарешті, лише 13,3% (8 осіб) перебувають у групі з помірним стресом (6-12 балів), демонструючи достатні механізми адаптації та стресостійкість (рис.3.2).

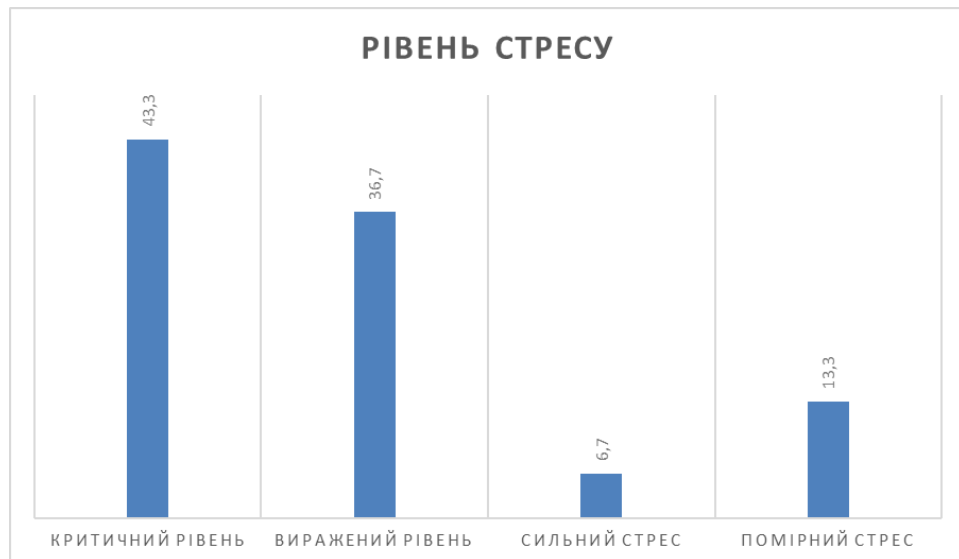


Рис. 3.2. Результати за тестом на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих) у %

За результатами двох методик (Тест В. Ю. Щербатих та Шкалою сприйманого стресу (PSS-10)) виокремлюємо контрольну групу (30 досліджуваних, що мають низький (13,3 %) та середній стрес (73,3%)) та експериментальну групу (30 досліджуваних, що мають високий (86,7 %), середній стрес (13,3 %)).

За результатами методики «Таблиця Шульте», у контрольній групі лише 3,3% (1 особа) досліджуваних показали час виконання завдань понад норму, 66,7% (20 досліджуваних) вписуються у межі норми, 26,7% (8 досліджуваних) виконали завдання нижче норми, і ще 3,3% (1 досліджуваний) продемонстрували нестабільні результати. Це свідчить про переважно нормальний рівень уваги й когнітивної ефективності в стандартних умовах. В експериментальній групі 83,3% (25 осіб) досліджуваних показали час виконання завдань понад норму, лише 6,7% (2 досліджуваних) вписалися в межі норми, 10% (3 досліджуваних) продемонстрували нестабільні результати, і жоден досліджуваний не виконав завдання швидше за норму. Ці дані вказують на значну стомлюваність, низький рівень концентрації та вплив негативних факторів на увагу. (рис.3.3).

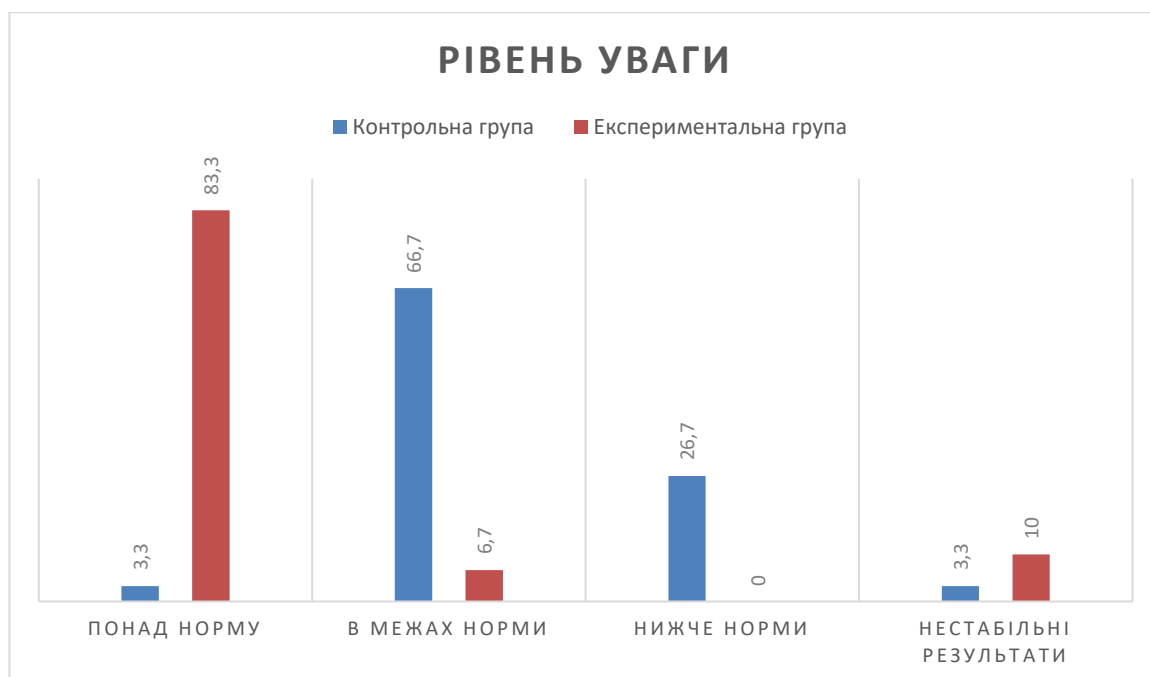


Рис. 3.3. Результати за методикою «Таблиці Шульте» у %

Тобто, експериментальна група значно відрізняється від контрольної за показниками: у ній переважає час виконання завдань понад норму (83,3% проти 3,3% у контрольній). Це свідчить про вплив стресу чи інших несприятливих умов на експериментальну групу, тоді як контрольна демонструє стабільніші когнітивні здібності.

Аналіз результатів за методикою «Пізнай фігури» показує, що у контрольній групі 10% (3 досліджуваних) продемонстрували дуже високий рівень уваги, 23,3% (7 досліджуваних) – високий рівень, 60% (18 досліджуваних) – середній рівень, і лише 6,7% (2 досліджуваних) – низький рівень. Ці дані вказують на переважно нормальну та достатню здатність до концентрації й обробки інформації. В експериментальній групі жоден досліджуваний не продемонстрував дуже високого рівня уваги, лише 3,3% (1 досліджуваний) мають високий рівень, 26,7% (8 досліджуваних) – середній, а 70% (21 досліджуваний) показали низький рівень уваги. Це свідчить про значні труднощі з концентрацією та можливий вплив стресу чи інших негативних факторів (рис.3.4).

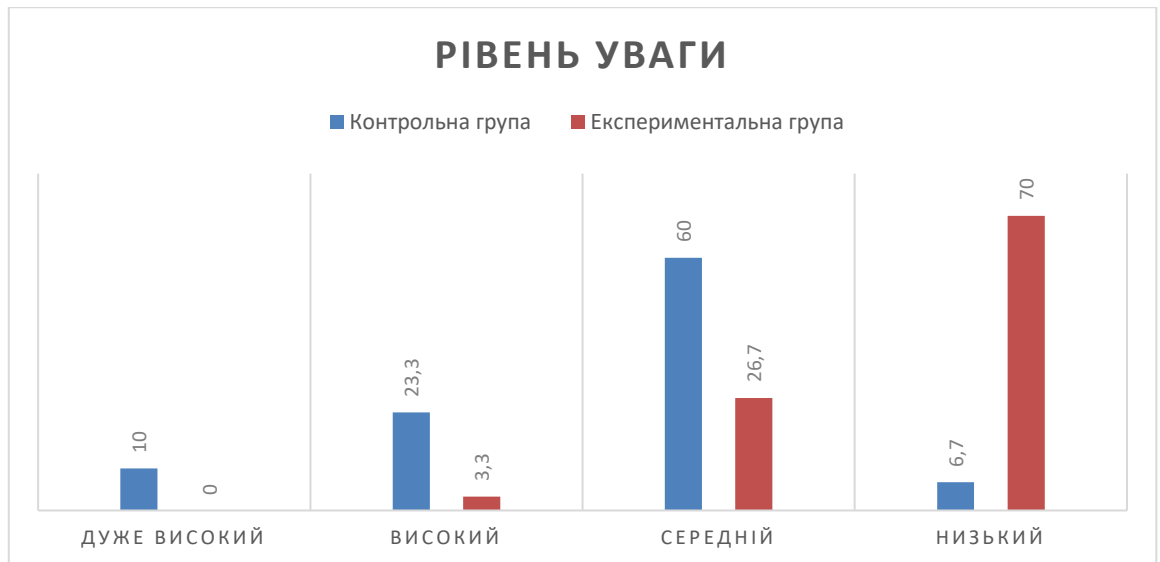


Рис. 3.4. Результати за методикою «Пізнай фігури» у %

Тобто, контрольна група показує значно кращі результати за експериментальну за рівнем уваги: у ній спостерігається більша частка досліджуваних із високими та середніми показниками, тоді як у експериментальній групі домінує низький рівень уваги (70%). Це свідчить про вплив зовнішніх чи внутрішніх негативних чинників на експериментальну групу.

За результатами дослідження (методика «Визначення короточасної зорової пам'яті») встановлено, що у контрольній групі 16,7% (5 досліджуваних) показали високий рівень короточасної зорової пам'яті, 66,7% (20 досліджуваних) – середній рівень, і лише 16,7% (5 досліджуваних) продемонстрували низький рівень. Це свідчить про загалом достатній рівень пам'яті, який забезпечує ефективне виконання когнітивних завдань. В експериментальній групі жоден досліджуваний не досяг високого рівня пам'яті, 23,3% (7 досліджуваних) мають середній рівень, а переважна більшість (76,7%) демонструє низький рівень (23 досліджуваних). Це вказує на суттєві труднощі з короточасною зоровою пам'яттю, що є наслідком впливу стресу чи інших несприятливих умов (рис.3.5).

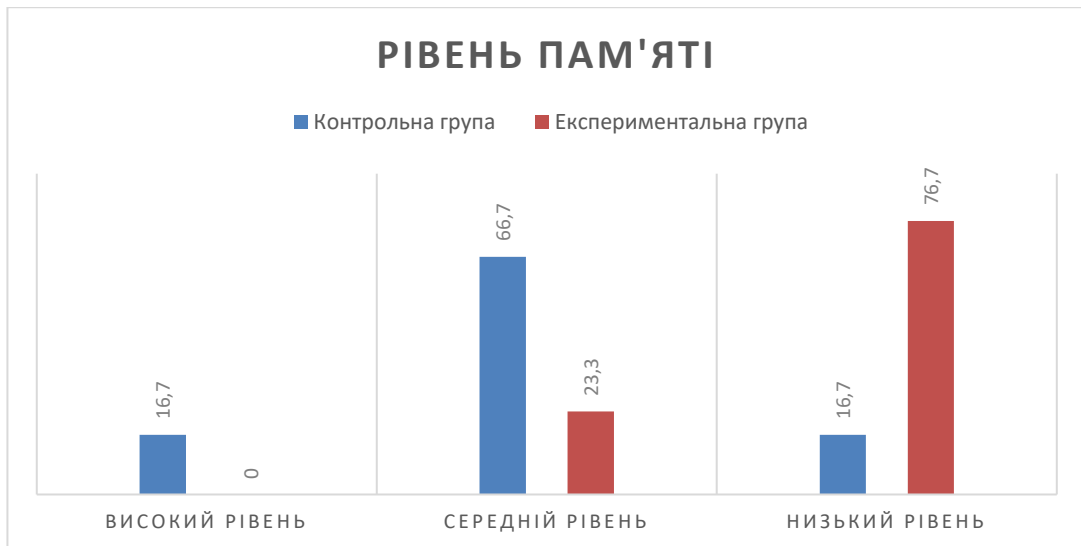


Рис. 3.5. Результати за методикою «Визначення короточасної зорової пам'яті» у %

Отже, контрольна група показує значно кращі результати за експериментальну за рівнем пам'яті: у ній більше досліджуваних із середніми та високими показниками (83,4% проти 23,3%), тоді як у експериментальній групі домінує низький рівень (76,7%).

За результатами методики «Оперативна пам'ять» спостерігається значна диференціація між групами: у контрольній групі 10% (3 досліджуваних) мають високий рівень оперативної пам'яті, 13,3% (4 досліджуваних) – вище середнього, 60% (18 досліджуваних) – середній рівень, 16,7% (5 досліджуваних) – нижче середнього, і жоден не показав низький рівень. Це свідчить про загалом достатню здатність до обробки та утримання інформації у більшості досліджуваних; в експериментальній групі жоден досліджуваний не досяг високого чи вище середнього рівня пам'яті, 23,3% (7 досліджуваних) продемонстрували середній рівень, 23,3% (7 досліджуваних) – нижче середнього, а більшість (53,4%) – низький рівень (16 досліджуваних). Це свідчить про значні труднощі з оперативною пам'яттю у більшості учасників (рис.3.6).

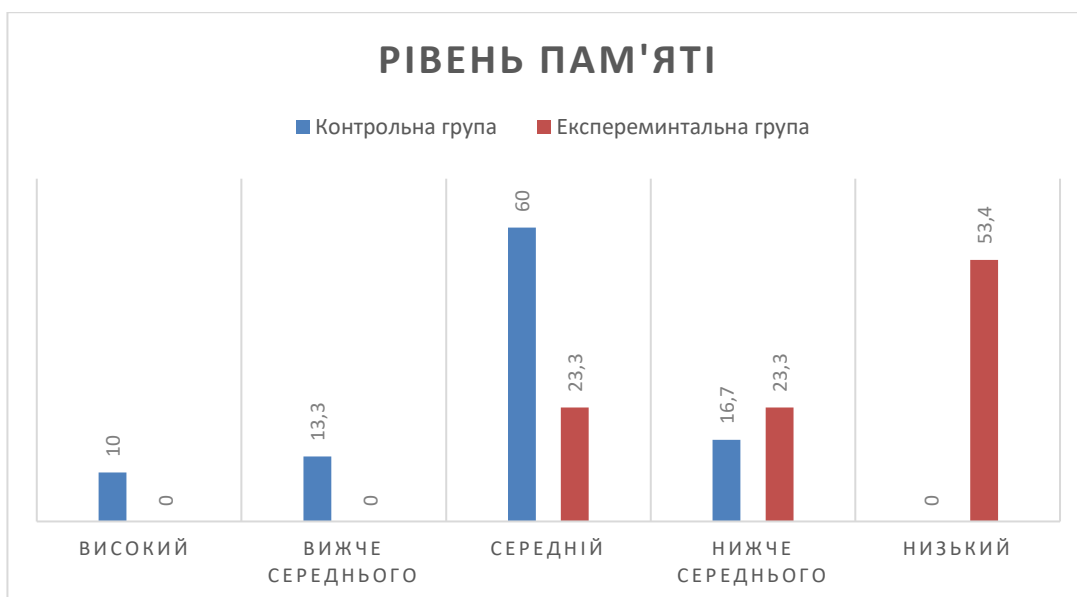


Рис. 3.6. Результати за методикою «Оперативна пам'ять» у %

Контрольна група показує значно кращі результати за експериментальну: у ній 83,3% досліджуваних мають середній або вищий рівень пам'яті, тоді як у експериментальній групі 76,7% показують результати нижче середнього або низькі. Це може вказувати на наявність суттєвих когнітивних проблем чи зовнішніх факторів, що впливають на показники експериментальної групи.

За результатами методики «Складні аналогії», розподіл рівнів мислення показує, що: у контрольній групі 60% (18 досліджуваних) продемонстрували високий рівень, 46,7% (14 досліджуваних) – середній рівень, і лише 3,3% (1 досліджуваних) мають низький рівень. Це свідчить про загалом високий рівень логічного мислення та здатність до вирішення складних аналогій; в експериментальній групі високий рівень досягнуто лише 6,7% (2 досліджуваних), 53,3% мають середній рівень (16 досліджуваних), а значна частка (40%) продемонструвала низький рівень (12 досліджуваних). Це свідчить про наявність суттєвих труднощів у вирішенні завдань, які потребують аналітичного мислення (рис.3.7).

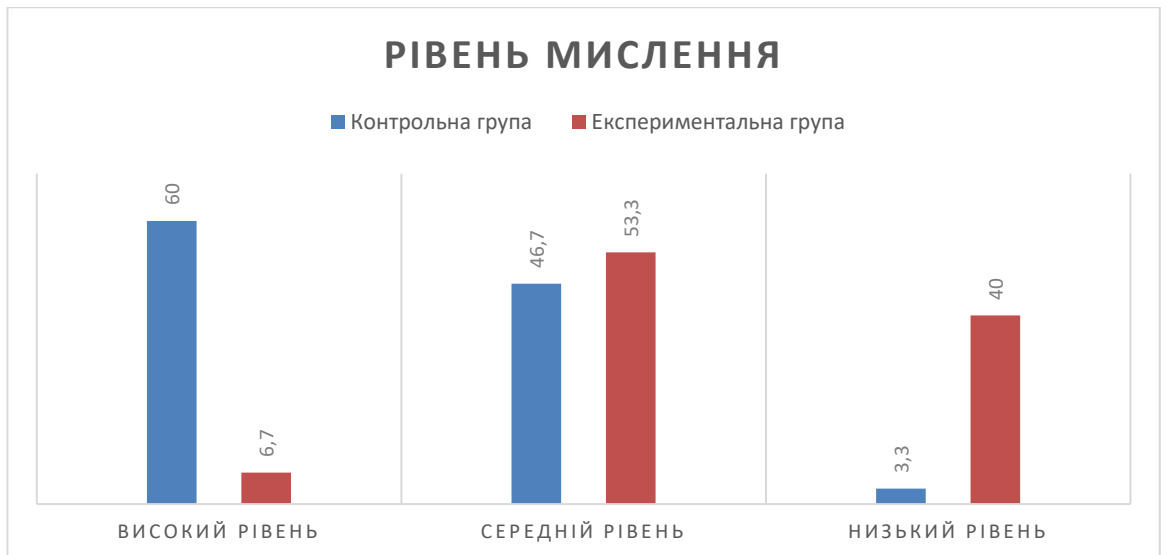


Рис. 3.7. Результати за методикою «Складні аналогії» у %

Контрольна група показує значно кращі результати за експериментальну за кількістю досліджуваних із високим рівнем (60% проти 6,7%) і майже не має низьких показників (3,3% проти 40%). У експериментальній групі домінують середній і низький рівні, що свідчить про суттєво знижені когнітивні здібності, ймовірно, через вплив стресу чи інших негативних факторів.

Результати за методикою «Виділення суттєвих ознак» виявляють: у контрольній групі результати розподілились наступним чином: 50% (15 досліджуваних) мають високий рівень, 46,7% (14 досліджуваних) – середній, та 3,3% – низький рівень (1 досліджуваний); в експериментальній групі значно більше учасників (16 досліджуваних) з середнім рівнем (53,3%), тоді як високий рівень демонструє лише 3,3% (1 досліджуваний), а низький рівень мають 43,3% (13 досліджуваних). Порівняння результатів показує, що в експериментальній групі більша частина учасників має середній і низький рівні, в той час як контрольна група характеризується більшим відсотком учасників з високим рівнем (рис.3.8).

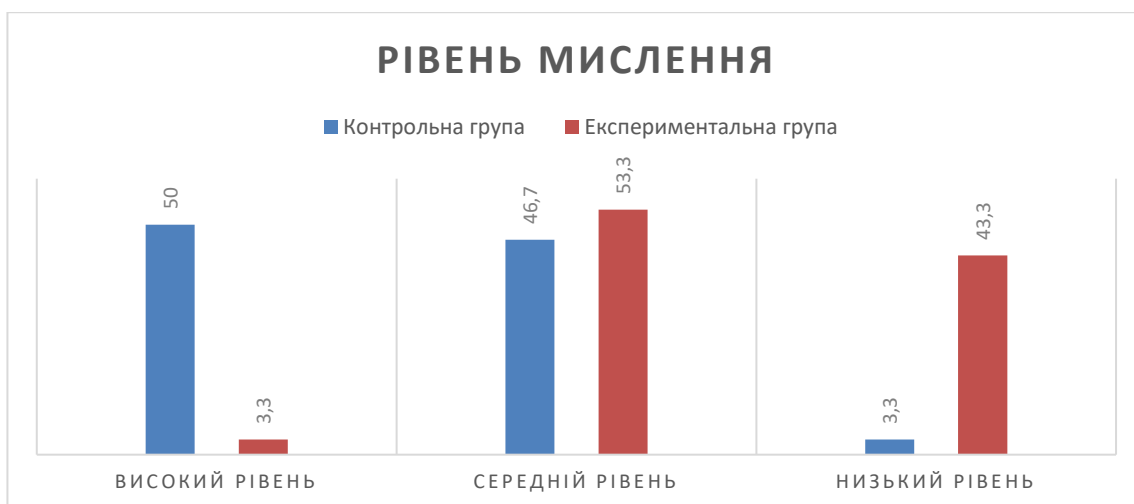


Рис. 3.8. Результати за методикою «Виділення суттєвих ознак» у %

Результати за методикою «Числові ряди» демонструють цікаву варіативність у рівнях когнітивних здібностей між групами: у контрольній групі 20% (6 досліджуваних) досягли високого рівня, 36,7% (11 досліджуваних) – рівня вище середнього, 40% (12 досліджуваних) – середнього, і лише 3,3% продемонстрували рівень нижче середнього (1 досліджуваних), низьких результатів не зафіксовано; в експериментальній групі 50% (15 досліджуваних) досягли середнього рівня, 43,3% (13 досліджуваних) – рівня нижче середнього, 6,7% (2 досліджуваних) – рівня вище середнього, а високого і низького рівнів не зафіксовано (рис.3.9).

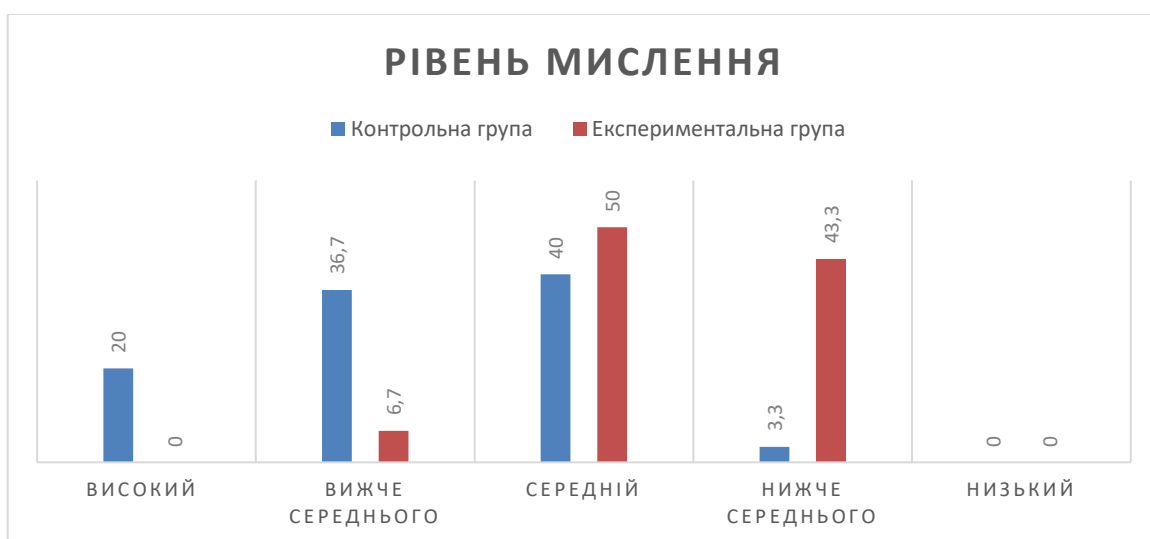


Рис. 3.9. Результати за методикою «Числові ряди» у %

Порівняння результатів за методикою «Числові ряди» показує, що контрольна група має значно кращі результати, із суттєвою часткою учасників на високому та рівні вище середнього, тоді як експериментальна група зосереджена переважно на середньому та нижчому рівнях.

Результати за шкалою «Рациональність» (Методика «Особистісні чинники прийняття рішення») показують, що у контрольній групі 10% (3 досліджуваних) досягли високого рівня, 20% (6 досліджуваних) – рівня вище середнього, 63,3% (19 досліджуваних) – середнього рівня, 6,7% (2 досліджуваних) – рівня нижче середнього, і низьких результатів не зафіксовано. В експериментальній групі 30% (9 досліджуваних) мають середній рівень, 60% (18 досліджуваних) – рівень нижче середнього, а 10% (3 досліджуваних) показали низький рівень; високих і вище середнього результатів не було (рис. 3.10).

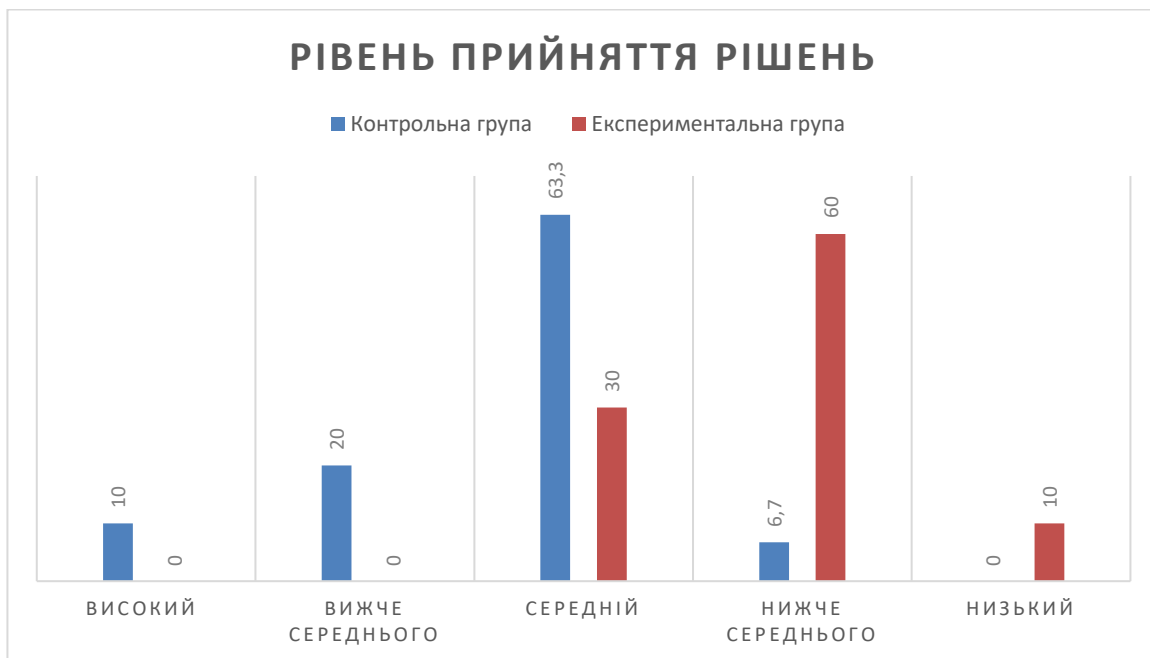


Рис. 3.10. Результати за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Рациональність») у %

Порівняння результатів за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Раціональність») показує суттєву перевагу контрольної групи, де домінують середній, вище середнього та високий рівні. Водночас, в експериментальній групі більшість учасників мають результати нижче середнього та низькі показники.

За шкалою «Готовність до ризику» (Методика «Особистісні чинники прийняття рішення»), у контрольній групі 16,7% (5 досліджуваних) досягли високого рівня, 20% (6 досліджуваних) – рівня вище середнього, 53,3% (16 досліджуваних) – середнього рівня, 10% (3 досліджуваних) – рівня нижче середнього, і низьких результатів не було. В експериментальній групі 16,7% (5 досліджуваних) мають середній рівень, 66,7% (20 досліджуваних) – рівень нижче середнього, а 16,7% (5 досліджуваних) показали низький рівень; високих і вище середнього результатів не зафіксовано (рис.3.11).

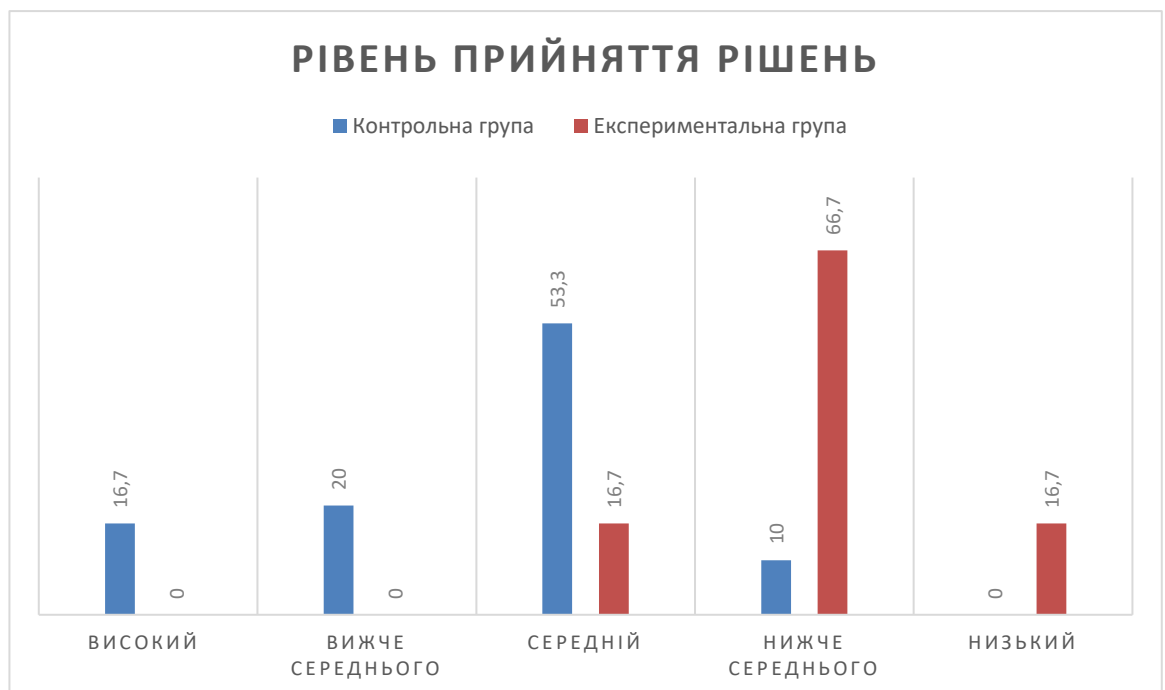


Рис. 3.11. Результати за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Готовність до ризику») у %

Порівняння за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Готовність до ризику») демонструє значну перевагу позитивних

показників контрольної групи, де переважають середні та вищі рівні, а низьких показників немає. В експериментальній групі домінують рівні нижче середнього і низькі, що свідчить про помітне відставання від контрольної групи.

Результати за методикою «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (MDMQ) у контрольній групі (n=30) показали, що більшість учасників демонструють середній (33,3%) і підвищений (53,3%) рівні пильності, причому високий рівень мають 13,3%. Уникнення має переважно середній рівень (43,3%), з помітними частками низького (26,7%) і зниженого (30%) рівнів, а високих показників немає. Прокрастинація найчастіше зустрічається на середньому рівні (46,7%), при цьому 36,7% мають знижений рівень, а 16,7% – низький. Гіперпильність однаково представлена на підвищеному (40%) і високому (40%) рівнях, тоді як середній рівень має лише 20% (табл.3.1).

Таблиця 3.1

Результати за методикою «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (MDMQ) у % контрольна група (n=30)

Показник	Пильність	Уникнення	Прокрастинація	Гіперпильність
Низький (0%–20%)	0	26.7	16.7	0
Знижений (21%–40%)	0	30	36.7	0
Середній (41%–60%)	33.3	43.3	46.7	20
Підвищений (61%–80%)	53.3	0	0	40
Високий (81%–100%)	13.3	0	0	40

Результати за методикою «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (MDMQ) у експериментальній групі (n=30) показали, що пильність у більшості учасників перебуває на середньому рівні (60%), тоді як 36,7% мають знижений рівень, а 3,3% – підвищений. Уникнення переважає на середньому (40%) і підвищеному (43,3%) рівнях, причому 16,7% мають високий рівень. Прокрастинація у 50% учасників знаходиться на середньому рівні, у 36,7% – на підвищеному, і 13,3% демонструють високий рівень. Гіперпильність найчастіше виявляється на середньому рівні (60%), у 40% – на зниженому, тоді як підвищеного або високого рівня не зафіксовано (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Результати за методикою «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (MDMQ) у % експериментальна група (n=30)

Показник	Пильність	Уникнення	Прокрастинація	Гіперпильність
Низький (0%–20%)	0	0	0	0
Знижений (21%–40%)	36.7	0	0	40
Середній (41%–60%)	60	40	50	60
Підвищений (61%–80%)	3.3	43.3	36.7	0
Високий (81%–100%)	0	16.7	13.3	0

Загалом контрольна група демонструє кращі результати у пильності та гіперпильності, а експериментальна група має більшу схильність до уникнення та прокрастинації.

Дослідження виявили суттєві відмінності між контрольними та експериментальними групами у рівнях стресу та когнітивних здібностях.

Учасники контрольної групи демонструють кращу здатність до обробки інформації та концентрації, із переважанням нормальних і високих показників. Натомість експериментальна група характеризується зниженими когнітивними показниками, що свідчить про вплив стресових факторів. Також у цій групі виявлено тенденцію до уникнення, прокрастинації та зниження уваги, що може бути наслідком виснаження ресурсів через стрес.

3.4.Результати обробки, аналіз та інтерпретація отриманих кількісних та якісних показників

Отримані результати (за шкалою сприйманого стресу (PSS-10) у адаптації Вельдбрехт О. О. та Тавровецької Н. Г., а також за тестом на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих)) свідчать про високий рівень стресу серед студентів. Для дослідження кореляції результатів двох шкал стресу використано Коефіцієнт кореляції Пірсона за наступною формулою (r — коефіцієнт кореляції Пірсона; n — кількість спостережень (досліджуваних); x — значення першого набору (рівень стресу за тестом PSS-10); y — значення другого набору (рівень стресу за тестом В.Ю. Щербатих)):

$$r = \frac{n \cdot \sum X_i \cdot Y_i - \sum X_i \cdot \sum Y_i}{\sqrt{[n \cdot \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2] \cdot [n \cdot \sum Y_i^2 - (\sum Y_i)^2]}} \quad (3.1)$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона між результатами двох тестів (PSS-10 та тест В.Ю. Щербатих) становить 0,5448, що вказує на середній позитивний зв'язок між оцінками стресу за обома шкалами. Це означає, що досліджувані з високим рівнем стресу за загальною шкалою мають тенденцію підтримувати високі бали і за іншою шкалою, а ті, хто демонструє низький рівень стресу за одним тестом, також мають відповідні низькі результати за іншими.

Досліджуючи кореляцію між рівнем стресу та увагою (результатами за методикою «Таблиця Шульте») у двох групах: контрольній (де досліджувані

мали низький та середній рівень стресу) та експериментальній (де досліджувані мали високий та виражений рівень стресу) використали коефіцієнт кореляції Пірсона, який дозволив визначити взаємозв'язок між індексом стресу (категорії: низький, середній, високий) та часом виконання завдань за методикою Шульте:

– Контрольна група: Коефіцієнт кореляції Пірсона для цієї групи становить 0.76. Це свідчить про сильну позитивну кореляцію між рівнем стресу та результатами за методикою Шульте. Низький рівень стресу в контрольній групі асоціюється з кращими результатами, що може вказувати на те, що помірний стрес, скоріше, сприяє збереженню когнітивної ефективності.

– Експериментальна група: Коефіцієнт кореляції Пірсона для цієї групи становить -0.47. Це вказує на помірну негативну кореляцію між рівнем стресу та результатами. В експериментальній групі високий стрес асоціюється з погіршенням результатів, що є характерним для ситуацій, коли стрес досягає високих рівнів, знижуючи когнітивну ефективність.

Досліджуючи кореляцію між рівнем стресу та мисленням (результатами за методикою «Складні аналогії») у двох групах: контрольній (де досліджувані мали низький та середній рівень стресу) та експериментальній (де досліджувані мали високий та виражений рівень стресу) використали коефіцієнт кореляції Пірсона, який дозволив визначити взаємозв'язок між індексом стресу (категорії: низький, середній, високий) та рівнем мислення (низький, середній, високий):

– Контрольна група: Коефіцієнт кореляції Пірсона для цієї групи становить 0.77. Це свідчить про сильну позитивну кореляцію між рівнем стресу та рівнем мислення. Помірний стрес не перешкоджає ефективному мисленню.

– Експериментальна група: Коефіцієнт кореляції Пірсона для цієї групи становить -0.43. Це вказує на помірну негативну кореляцію між рівнем стресу та рівнем мислення. Високий стрес негативно впливає на ефективність мислення.

Досліджуючи кореляцію між рівнем стресу та пам'яті (результатами за методикою «Визначення короткочасної зорової пам'яті») у двох групах: контрольній (де досліджувані мали низький та середній рівень стресу) та експериментальній (де досліджувані мали високий та виражений рівень стресу) використали коефіцієнт кореляції Пірсона, який дозволив визначити взаємозв'язок між індексом стресу (категорії: низький, середній, високий) та індексом пам'яті (низький, середній, високий):

– Контрольна група: Коефіцієнт кореляції Пірсона для цієї групи становить 0.64. Це свідчить про позитивну кореляцію між рівнем стресу та рівнем пам'яті. Це означає, що з пониженням рівня стресу спостерігається відповідне покращення пам'яті.

– Експериментальна група: Коефіцієнт кореляції Пірсона для цієї групи становить -0.51. Це вказує на помірну негативну кореляцію між рівнем стресу та рівнем пам'яті. Така кореляція вказує на те, що стрес може мати негативний вплив на когнітивні функції, зокрема на здатність запам'ятовувати та відтворювати інформацію.

Досліджуючи кореляцію між рівнем стресу та прийняттям рішень (результатами за методикою «Методика «Особистісні чинники прийняття рішення»») у двох групах: контрольній (де досліджувані мали низький та середній рівень стресу) та експериментальній (де досліджувані мали високий та виражений рівень стресу) використали коефіцієнт кореляції Пірсона, який дозволив визначити взаємозв'язок між індексом стресу (категорії: низький, середній, високий) та індексом прийняття рішень (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий):

- Шкала «Раціональність»:

– Контрольна група показала помірну кореляцію з результатами шкали «Раціональність» 0.72, що вказує на помірну позитивну залежність між низьким рівнем стресу і раціональністю прийняття рішень.

– Експериментальна група продемонструвала негативну кореляцію -0.67, що свідчить про зниження рівня раціональності з підвищенням стресу.

- Шкала «Готовність до ризику»:

- Для контрольної групи спостерігається позитивна кореляція з низьким рівнем стресу та готовністю до ризику 0.68, що може свідчити про більш високий рівень готовності до ризику при низькому та середньому рівнях стресу.

- Експериментальна група продемонструвала негативну кореляцію -0.75, що свідчить про зниження готовності до ризику з підвищенням стресу.

Контрольна група показує високий рівень уваги, що підтверджується стабільними результатами в основних тестах, таких як методика «Таблиця Шульте» та «Пізнай фігури». Досліджувані цієї групи демонструють здатність до концентрації та обробки інформації, зокрема у завданнях на короткочасну пам'ять і оперативну пам'ять. Також спостерігається хороші результати в задачах на логічне мислення та вирішення складних аналогій. Контрольна група характеризується загальним стабільним когнітивним функціонуванням, що може вказувати на нормальні умови без впливу зовнішніх стресових факторів, які сприяють високому рівню концентрації, пам'яті та ефективного прийняття рішень.

Експериментальна група показує значні труднощі з усіма когнітивними функціями. Увага та концентрація знижені, що видно з результатів за методиками «Таблиця Шульте» та «Пізнай фігури», де переважає низький рівень уваги. Аналогічно, за показниками пам'яті й мислення спостерігається значна проблема з короткочасною та оперативною пам'яттю, де більшість учасників демонструють низькі показники. У задачах на логічне мислення та вирішення складних аналогій експериментальна група виявляє значні труднощі. Це свідчить про наявність когнітивних проблем, ймовірно, пов'язаних із впливом стресу чи інших негативних факторів, що знижують здатність до концентрації, пам'яті та раціонального прийняття рішень.

Отже, у результаті проведеного дослідження, порівняння когнітивних показників контрольної та експериментальної групи виявило суттєві відмінності, що свідчать про вплив стресових чи негативних факторів на

здатність до концентрації, пам'яті, мислення та прийняття рішень. Контрольна група демонструє стабільно високі результати, у той час як учасники експериментальної групи зазнають значних труднощів у цих сферах.

3.5. Апробація Тренінгової Програми розвитку КОМПОНЕНТІВ КОГНІТИВНОГО РІВНЯ У ПОДОЛАННІ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ

Мета тренінгової програми «Розвиток компонентів когнітивного рівня у подоланні стресових ситуацій»: розвиток компонентів когнітивного рівня, що сприяють ефективному подоланню стресових ситуацій, шляхом поліпшення уваги, пам'яті, мислення, навичок прийняття рішень.

Завдання тренінгової програми: навчити учасників концентрації, розподілу та переключення уваги, необхідних для стресових ситуацій; збільшити обсяг короткочасної та оперативної пам'яті, розвивати асоціативні та візуалізаційні навички запам'ятовування; формувати аналітичні та критичні навички, здатність розпізнавати закономірності та знаходити оптимальні рішення; допомогти учасникам приймати обґрунтовані рішення в умовах стресу та невизначеності.

Ця Програма (Додаток Н) розрахована на учасників, які знаходяться в умовах високого стресу, зокрема на людей, які переживають значне навантаження, мають труднощі в подоланні стресових ситуацій, що може негативно впливати на їх когнітивні функції.

Для проведення цього тренінгу тренер, що проводить його, має бути з досвідом роботи в області психології. Він повинні володіти навичками керування групою динамікою, вмінням адаптувати програму до індивідуальних потреб учасників, а також бути здатними створити підтримуюче середовище для подолання стресу. Учасники тренінгу мають бути готові до активної участі в практичних вправах і техніках, бути відкритими до самоаналізу та змін у своїх когнітивних стратегіях.

Метою апробації Тренінгової Програми розвитку компонентів когнітивного рівня у подоланні стресових ситуацій, було перевірити її ефективність у розвитку когнітивних навичок, необхідних для успішного подолання стресових ситуацій. Основними завданнями стали оцінка впливу запропонованих методик на ключові аспекти когнітивного рівня, зокрема увагу, пам'ять, мислення, здатність до прийняття рішень та рефлексію. Програма також була спрямована на формування когнітивного самоконтролю та адаптивної регуляції поведінки в умовах підвищеного стресу.

Учасниками Програми є представники експериментальної групи, які мають підвищений рівень стресу, що може проявлятися в зниженій здатності до концентрації, порушеннях пам'яті, аналітичного мислення та труднощах у прийнятті рішень.

Апробація проводилася в три етапи: підготовчий, реалізаційний та оцінювальний. На підготовчому етапі була створена структура тренінгу (Додаток Н), що охоплювала набір вправ для розвитку когнітивних здібностей, якісні сценарії занять, що моделювали стресові ситуації, та критерії оцінки результатів. Була сформована експериментальна група учасників, які відповідали умовам дослідження. Усі учасники отримали детальну інформацію про мету програми та погодилися взяти участь у тренінгу.

Реалізаційний етап включав проведення тренінгових сесій, кожна з яких будувалася за модульним принципом. Перший модуль був спрямований на розвиток уваги через вправи на концентрацію та розподіл, такі як таблиці Шульте. Другий модуль включав вправи для поліпшення пам'яті, зокрема техніки зорової та асоціативної пам'яті. Третій модуль концентрувався на завданнях для розвитку мислення, таких як логічні аналогії та числові ряди. У четвертому модулі учасники розвивали навички прийняття рішень через симуляцію вибору в умовах стресу. Завершальним став модуль рефлексивної компетентності, де учасники аналізували власні дії та створювали когнітивні стратегії подолання стресу. Сесії завершувалися обговореннями, які дозволяли отримати зворотний зв'язок і коригувати підхід до роботи.

На оцінювальному етапі проводилося повторне тестування за методиками, що використовувалися перед початком тренінгу.

Аналізуючи дані шкали сприйманого стресу (PSS-10) у адаптації Вельдбрехт О. О. та Тавровецької Н. Г. до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати суттєві зміни у бік покращення (рис.3.12).

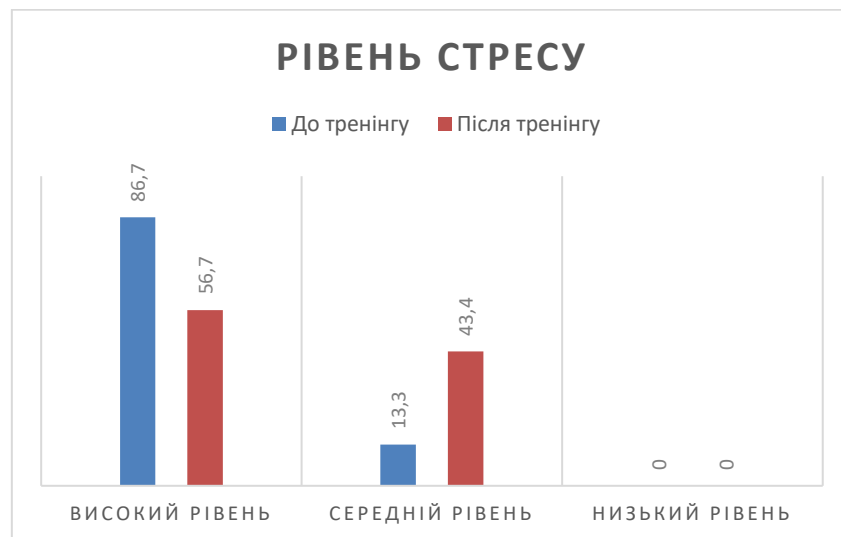


Рис. 3.12. Результати експериментальної групи за шкалою сприйманого стресу (PSS-10) у адаптації Вельдбрехт О. О. та Тавровецької Н. Г. до та після впровадження програми розвитку у %

Аналіз результатів за шкалою сприйманого стресу (PSS-10) показує значне покращення в рівні стресу у учасників експериментальної групи після проходження програми (Коефіцієнт кореляції Пірсона між рівнями стресу до і після тренінгу становить 0.58). До тренінгу 86,7% учасників (26 досліджуваних) мали високий рівень стресу, тоді як після тренінгу ця цифра зменшилася до 56,7% (17 досліджуваних). Водночас, кількість учасників із середнім рівнем стресу зросла з 13,3% до 43,4%, що вказує на поступову нормалізацію емоційного стану. Незважаючи на покращення, жоден із учасників не досяг низького рівня стресу, що свідчить про необхідність подальшої роботи для зниження рівня стресу до оптимальних значень.

Також аналогічні зміни спостерігаються за результатами тесту на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих), що спрямовані у бік покращення (табл.3.13).

Таблиця 3.2

Гендерні особливості прояву рівня стресу за тестом на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих), n=60

Рівень прояву стресостійкості	Жінки (n=32)	Чоловіки (n=28)
Відсутній стрес	–	–
Помірний рівень стресу	2	1
Середній рівень стресу	19	5
Високий рівень стресу	11	21
Дуже високий рівень стресу	0	1

До тренінгу критичний рівень стресу було зафіксовано у 86,7% учасників, тоді як після тренінгу цей показник знизився до 50% (15 досліджуваних). Виражений рівень стресу зріс із 13,3% до 16,7%, а сильний стрес, який був відсутній до програми, зріс до 33,3% (10 досліджуваних). Помірний стрес залишився на рівні 0%. Розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона між рівнями стресу до і після тренінгу показав значення (0.57), яке вказує на наявність зв'язку між цими показниками та ефективність тренінгу у зниженні критичного рівня стресу.

Аналізуючи дані за методикою «Таблиці Шульте» до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати незначні зміни у бік покращення (рис.3.14).

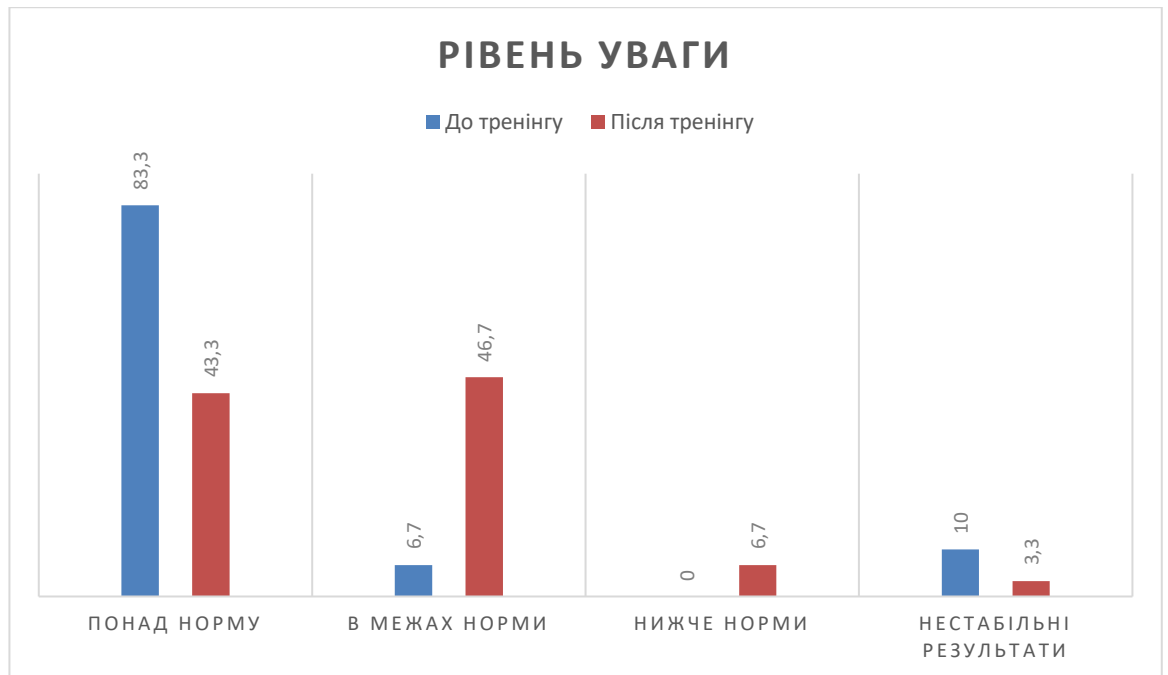


Рис. 3.14. Результати експериментальної групи за методикою «Таблиці Шульте» до та після впровадження програми розвитку у %

Результати за методикою «Таблиці Шульте» виявили суттєві зміни в показниках учасників після впровадження програми розвитку. До тренінгу 83,3% досліджуваних мали результати понад норму (25 досліджуваних), тоді як після тренінгу цей показник знизився до 43,3%. Результати в межах норми зросли з 6,7% до 46,7%, а показники нижче норми, які раніше не спостерігались, становили 6,7% (2 досліджуваних). Частка нестабільних результатів зменшилась із 10% до 3,3%. Коефіцієнт кореляції Пірсона (0,53) вказує на помірний позитивний зв'язок між результатами до і після тренінгу, що підтверджує позитивний вплив програми на нормалізацію показників.

Аналізуючи дані за методикою «Пізнай фігури» до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати незначні зміни у бік покращення (рис.3.15).

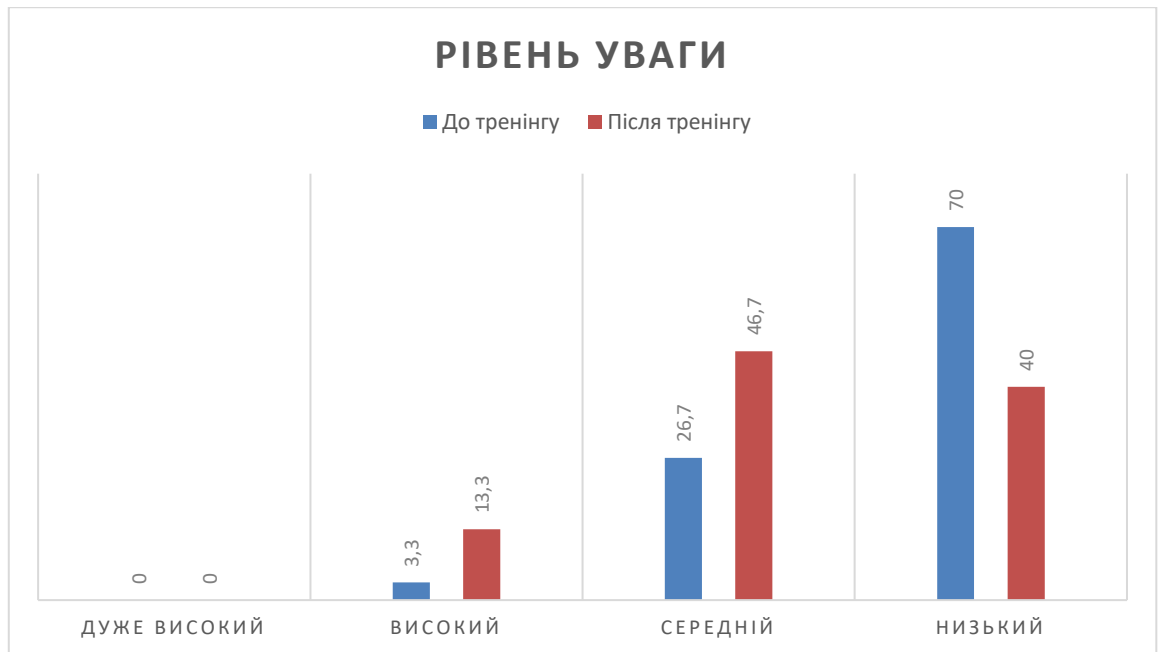


Рис. 3.15. Результати експериментальної групи за методикою «Пізнай фігури» до та після впровадження програми розвитку в %

Результати експериментальної групи за методикою «Пізнай фігури» свідчать про помітне покращення після впровадження програми розвитку (Коефіцієнт кореляції Пірсона між рівнями до і після тренінгу становить 0.58). До тренінгу низький рівень показників спостерігався у 70% учасників (21 досліджуваний), але після тренінгу цей показник знизився до 40% (12 досліджуваних). Частка учасників із середнім рівнем зросла з 26,7% (8) до 46,7% (14), а з високим рівнем – з 3,3% (1) до 13,3%(4). Дуже високий рівень залишився відсутнім як до, так і після тренінгу. Зміни свідчать про ефективність програми у підвищенні рівня розвитку учасників, зокрема у зменшенні кількості учасників із низькими показниками та збільшенні середнього та високого рівнів.

Аналізуючи дані за методикою «Визначення короткочасної зорової пам'яті» до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати незначні зміни у бік покращення серед досліджуваних з низьким рівнем (рис.3.16).

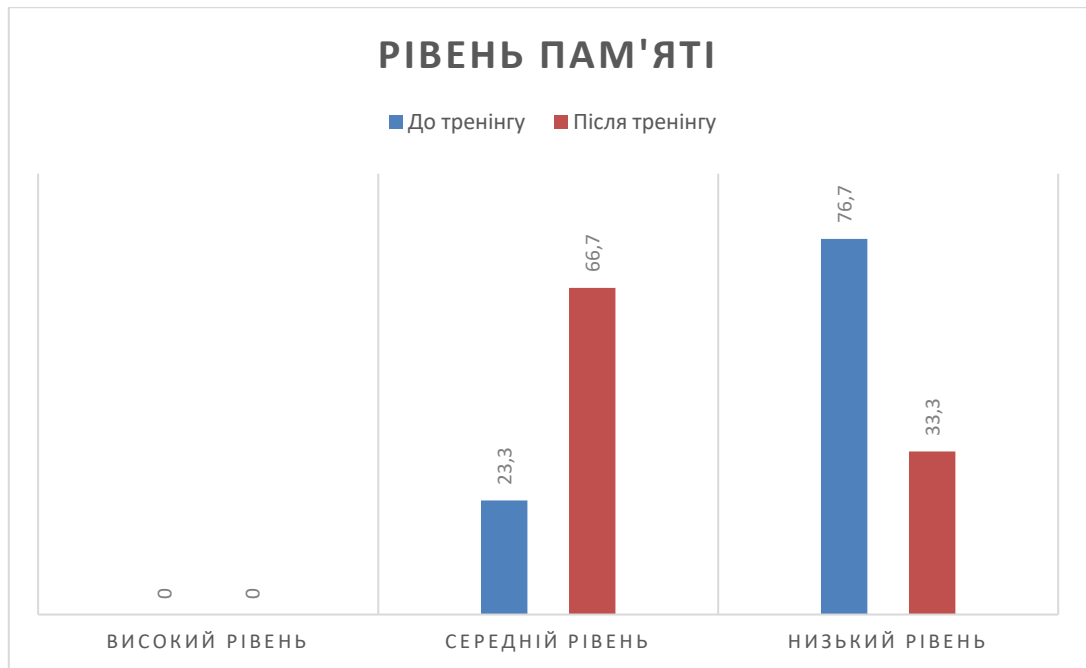


Рис. 3.16. Результати експериментальної групи за методикою «Визначення короткочасної зорової пам'яті» до та після впровадження програми розвитку у %

Аналіз результатів показує суттєві зміни у рівнях короткочасної зорової пам'яті після тренінгу (Коефіцієнт кореляції Пірсона між рівнями до і після тренінгу становить 0.61). До програми 76,7% (23)учасників мали низький рівень пам'яті, тоді як після впровадження програми цей показник знизився до 33,3%(10). Частка учасників із середнім рівнем значно зросла – з 23,3% (7)до 66,7%(20). Високий рівень залишився відсутнім як до, так і після програми. Отримані результати демонструють позитивний вплив тренінгу на покращення короткочасної зорової пам'яті, що підтверджується значним зменшенням низьких показників та зростанням середнього рівня

Незначні зміни зафіксовано за даними методики «Оперативна пам'ять» після впровадження програми розвитку (рис.3.17).

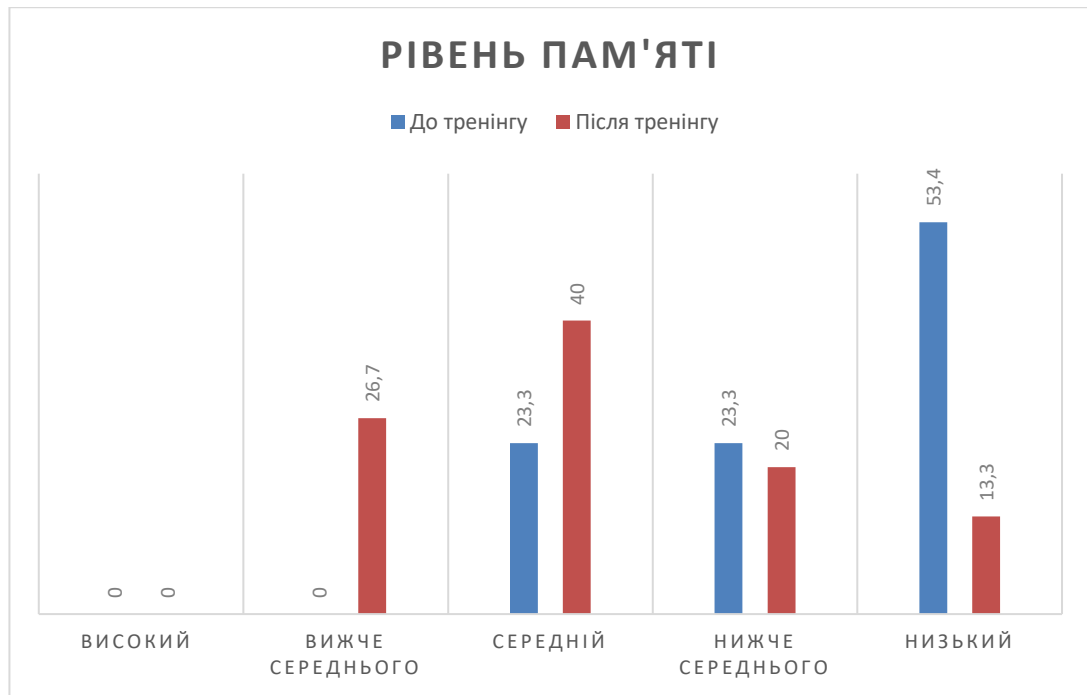


Рис. 3.17. Результати експериментальної групи за методикою «Оперативна пам'ять» до та після впровадження програми розвитку у %

Аналіз результатів за методикою «Оперативна пам'ять» для категорій «Високий», «Вище середнього» та «Середній» демонструє значні зміни після впровадження програми розвитку. До тренінгу показники у категоріях «Високий» та «Вище середнього» були відсутні, тоді як після тренінгу у категорії «Вище середнього» з'явилося 26,7% (8)учасників. Частка учасників із середнім рівнем зросла з 23,3%(7) до 40%(12). Високий рівень залишився відсутнім як до, так і після тренінгу. Розрахований коефіцієнт кореляції Пірсона (0,70) вказує на сильний позитивний зв'язок між показниками до і після тренінгу, що свідчить про позитивний вплив програми на покращення оперативної пам'яті, зокрема у зростанні середнього та появі вищих рівнів..

Аналізуючи дані за методикою «Складні аналогії» до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати незначні зміни у бік покращення (рис.3.18).

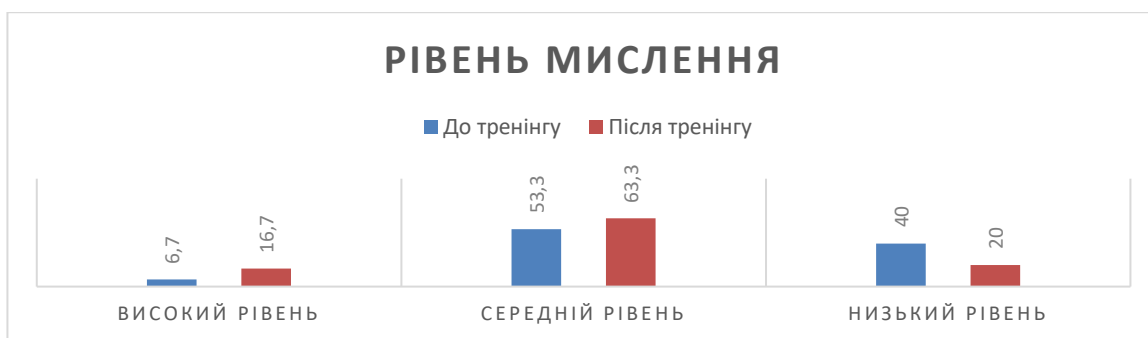


Рис. 3.18. Результати експериментальної групи за методикою «Складні аналогії» до та після впровадження програми розвитку у %

Результати експериментальної групи за методикою «Складні аналогії» свідчать про суттєві позитивні зміни після впровадження програми розвитку. До тренінгу високий рівень показували лише 6,7% (2) учасників, тоді як після тренінгу цей показник зріс до 16,7%(5). Середній рівень також покращився з 53,3% до 63,3%, що свідчить про зростання когнітивних можливостей більшості учасників. Водночас частка учасників із низьким рівнем значно зменшилася – з 40% (12) до 20%(6). Розрахований коефіцієнт кореляції Пірсона (0,72) вказує на сильний позитивний зв'язок між показниками до і після програми, підтверджуючи ефективність тренінгу у вдосконаленні навичок роботи зі складними аналогіями.

Схожа динаміка і у результатів за методикою «Виділення суттєвих ознак» (рис.3.19).

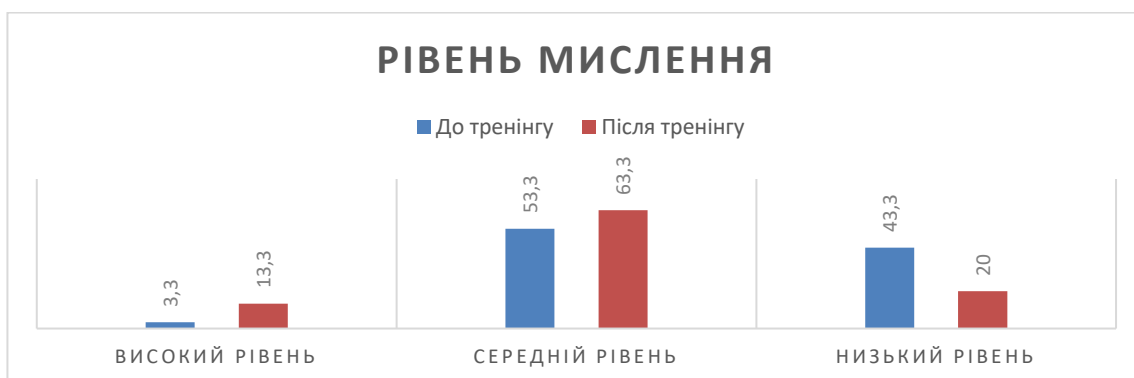


Рис. 3.20. Результати експериментальної групи за методикою «Виділення суттєвих ознак» до та після впровадження програми розвитку у %

Результати експериментальної групи за методикою «Виділення суттєвих ознак» демонструють позитивну динаміку після впровадження програми розвитку (Коефіцієнт кореляції Пірсона становить 0.60). Частка учасників із високим рівнем зросла з 3,3%(1) до 13,3%(4), що свідчить про суттєве покращення навичок аналізу та виділення важливих характеристик. Середній рівень також показав зростання – з 53,3% до 63,3%, охоплюючи більшість учасників. Водночас частка учасників із низьким рівнем значно знизилася – з 43,3%(13) до 20%(6), що підтверджує ефективність програми у покращенні когнітивних здібностей. Отримані результати вказують на успішний вплив тренінгу на розвиток здатності до виділення суттєвих ознак.

Схожа динаміка і у результатів за методикою «Числові ряди» (рис.3.21).

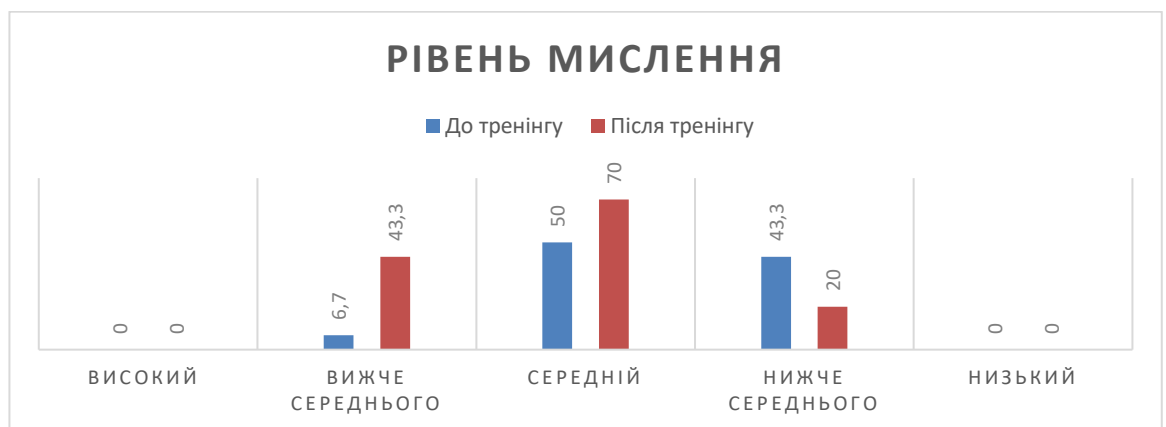


Рис. 3.21. Результати експериментальної групи за методикою «Числові ряди» до та після впровадження програми розвитку у %

Результати експериментальної групи за методикою «Числові ряди» демонструють позитивний вплив програми розвитку на когнітивні здібності учасників. До тренінгу 43,3% (13) учасників мали рівень «нижче середнього», що значно зменшилося до 20% (6) після впровадження програми. Водночас частка учасників із середнім рівнем зросла з 50% (15) до 70%(21), що свідчить про покращення навичок розпізнавання закономірностей у більшості учасників. Категорія «вище середнього» збільшилася з 6,7%(2) до 43,3%(13),

що відображає помітний прогрес учасників із середніми здібностями. Рівень «високий» залишився незмінним, однак загальна динаміка вказує на ефективність програми у покращенні когнітивної продуктивності. Коефіцієнт кореляції Пірсона (0,58) підтверджує помітний позитивний зв'язок між показниками до і після тренінгу.

Аналізуючи дані за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати незначні зміни у бік покращення за обома шкалами.

Результати експериментальної групи за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Раціональність») свідчать про суттєве покращення після впровадження програми розвитку (Коефіцієнт кореляції Пірсона 0,59). До тренінгу переважна більшість учасників мали рівень «нижче середнього» (60%) або «низький» (10%), тоді як після тренінгу ці показники знизилися до 30% і 0% відповідно. Частка учасників із середнім рівнем значно зросла – з 30% до 56,7%, що свідчить про покращення навичок раціонального прийняття рішень. У категорії «вище середнього» з'явилося 13,3% учасників, тоді як високий рівень залишився недосягнутим (рис. 3.22). Загалом результати демонструють ефективність програми у формуванні раціональних підходів до прийняття рішень і зниженні частки низьких результатів.

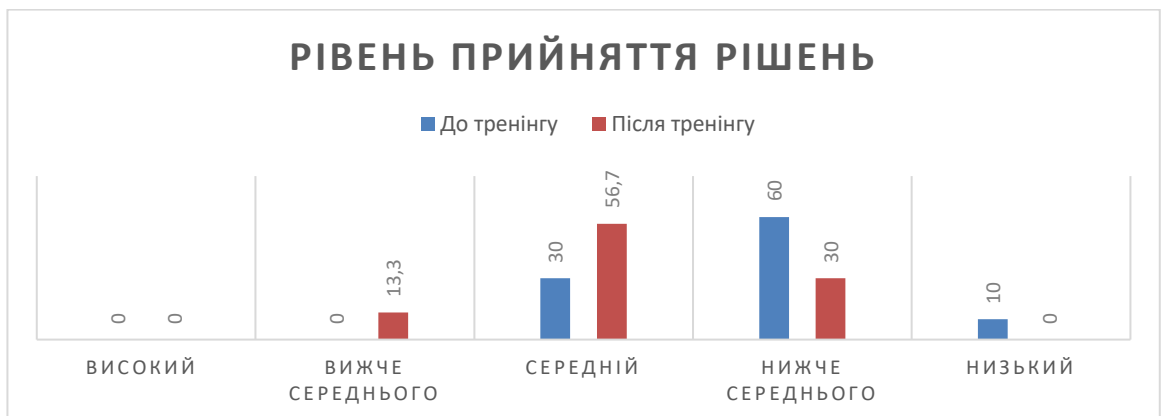


Рис. 3.22. Результати експериментальної групи за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Раціональність») до та після впровадження програми розвитку у %

За шкалою «Готовність до ризику» (рис.3.23) методики «Особистісні чинники прийняття рішення» вказують на значні позитивні зміни після впровадження програми розвитку (Коефіцієнт кореляції Пірсона 0,56). До тренінгу більшість учасників мали рівень «нижче середнього» (66,7%), тоді як після тренінгу цей показник зменшився до 33,3%(10). Частка учасників із середнім рівнем суттєво зросла з 16,7% до 50%, що свідчить про підвищення готовності до ризику при прийнятті рішень. З'явилася категорія «вище середнього» з 16,7%(5) учасників, а низький рівень, який до тренінгу становив 16,7%(5), повністю зник. Отримані дані демонструють ефективність програми у підготовці до прийняття ризикових рішень у складних ситуаціях.

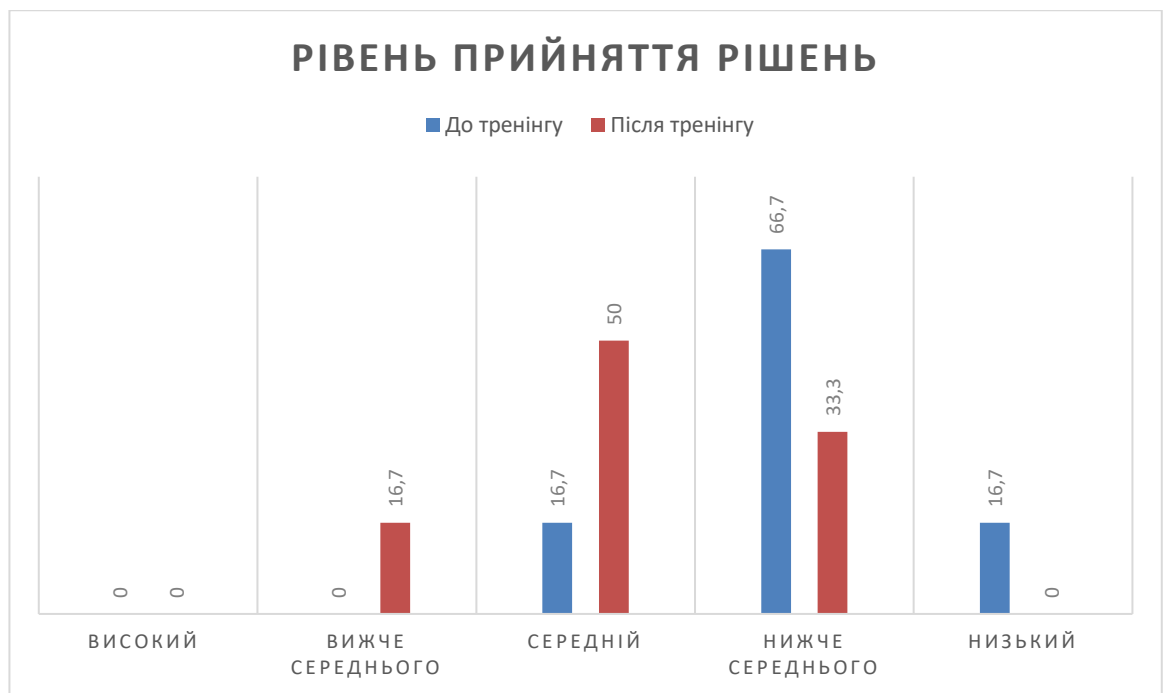


Рис. 3.23. Результати експериментальної групи за методикою «Особистісні чинники прийняття рішення» (шкала «Готовність до ризику») до та після впровадження програми розвитку у %

Аналізуючи дані за методикою MDMQ до та після впровадження програми розвитку, можна спостерігати незначні зміни (Коефіцієнт кореляції Пірсона 0,45) у бік покращення (табл.3.3).

Таблиця 3.3

**Результати експериментальної групи за методикою
«Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (MDMQ) після
проведення тренінгу у % (n=30)**

Показник	Пильність	Уникнення	Прокрастинація	Гіперпильність
Низький (0%–20%)	0	0	0	0
Знижений (21%–40%)	3.3	1.33	33.3	30
Середній (41%–60%)	66.7	60	63.3	50
Підвищений (61%–80%)	30	26.7	3.4	20
Високий (81%–100%)	0	0	0	0

Отже, апробація підтвердила доцільність застосування тренінгової програми для розвитку стресостійкості та когнітивної саморегуляції.

3.6. Психолого-дидактичні рекомендації щодо підвищення стресостійкості студентів під час саморегульованого, дистанційного навчання

У контексті саморегульованого дистанційного навчання студенти часто стикаються зі значними стресовими факторами через вимоги управління власним навчанням, відсутність прямої соціальної взаємодії та підвищену відповідальність за збалансування академічної роботи з особистим життям. Щоб підвищити стресостійкість студентів, важливо забезпечити психологічні та дидактичні стратегії, які допоможуть їм ефективно долати ці виклики.

Допомогти студентам у розвитку стресостійкості під час навчання зможуть наступні рекомендації.

Першим кроком у боротьбі зі низьким рівнем стресостійкості є визначення конкретних факторів стресу, з якими стикаються студенти в середовищі дистанційного навчання. Ці фактори стресу включають ізоляцію, технологічні труднощі, прокрастинацію, нечіткі очікування та проблему саморегулювання навчання без негайної підтримки викладача. Визнання цих факторів допомагає розробити втручання, які ефективно спрямовані на ці сфери.

Саморегуляція є важливим інструментом для управління стресом у дистанційному навчанні. Вона дозволяє студентам ефективно організовувати свій навчальний процес, ставити чіткі цілі та дотримуватися встановлених планів. Завдяки цьому студенти можуть краще контролювати свій прогрес і зменшувати відчуття хаосу чи перевантаження, які часто супроводжують самостійне навчання. Навички саморегуляції допомагають уникати відчуття розгубленості перед великим обсягом матеріалу.

Одним із ключових аспектів самоуправління є розвиток здатності коригувати свої стратегії навчання на основі зворотного зв'язку. Студенти, які вміють аналізувати свої досягнення, визначати слабкі місця та знаходити способи їх покращення, ефективніше адаптуються до вимог дистанційного навчання. Наприклад, використання чек-листів, планерів або цифрових додатків допомагає відстежувати завдання, зберігаючи мотивацію та зменшуючи стрес.

Самоуправління також включає техніки управління емоційним станом, такі як релаксація, медитація чи фізична активність, які сприяють зниженню рівня стресу. Самоусвідомлення і вміння своєчасно визначити перші ознаки перевтоми дозволяють студентам вчасно робити перерви або змінювати підхід до навчання. Завдяки комплексному використанню таких стратегій самоуправління студенти стають більш впевненими та стійкими до стресових ситуацій.

У дистанційній освіті відсутність фізичного кабінету може призводити до почуття дезорієнтації та стресу, оскільки студенти часто не мають чіткої структури та фізичного простору для навчання. Вони можуть відчувати труднощі в орієнтації в часі та завданнях, що, у свою чергу, створює додаткову напругу. Такі умови можуть погіршувати зосередженість та продуктивність студентів, якщо не будуть надані відповідні інструменти та підтримка.

Ефективна емоційна регуляція є важливою для подолання емоційних викликів, які можуть виникати під час стресових періодів навчання. Студенти часто стикаються з тривогою, розчаруванням, відчуттям перевантаження, що може негативно впливати на їхню академічну діяльність. Вправи на глибоке дихання є однією з найефективніших технік, яка допомагає студентам заспокоїтись, знижуючи рівень стресу. Глибоке дихання активує парасимпатичну нервову систему, що відповідає за зниження стресової реакції організму. Регулярне використання цих вправ може сприяти покращенню концентрації та зменшенню тривожності під час навчання.

Рефреймінг когнітивних функцій, тобто зміна сприйняття негативних думок або ситуацій у позитивне русло, є ще однією важливою стратегією для емоційної регуляції. Студенти часто сприймають стресові ситуації як катастрофічні або невиправні, що посилює тривогу і негативні емоції. За допомогою вправ з рефреймінгу вони можуть навчитися змінювати своє ставлення до викликів, сприймаючи їх як можливості для розвитку, а не як перешкоди. Це допомагає зменшити рівень стресу і підтримувати мотивацію, навіть у складних умовах дистанційного навчання. Навчальні заклади можуть ввести ці стратегії в навчальну програму, надавши ресурси або включивши короткі сесії уважності в онлайн-класи.

Ізоляція є одним із основних стресових факторів під час дистанційного навчання, оскільки відсутність фізичного контакту з однолітками та викладачами може призвести до відчуття самотності і відчуженості. Це, у свою чергу, збільшує рівень стресу та тривожності у студентів, оскільки вони можуть відчувати себе відірваними від соціальної та академічної спільноти.

Створення сприятливої онлайн-спільноти здатне ефективно пом'якшити ці негативні ефекти, надаючи студентам можливість для соціальної взаємодії та підтримки в реальному часі. Використання таких інструментів, як дискусійні форуми, де студенти можуть обговорювати навчальний матеріал, ділитися думками та питаннями, допомагає знизити відчуття ізоляції та підтримати психологічний комфорт.

Спільні проекти та програми наставництва однолітків також можуть сприяти значному покращенню соціальної інтеграції студентів в онлайн-середовищі. Такі ініціативи дозволяють студентам працювати в команді, обмінюватися досвідом та допомагати один одному, що створює середовище підтримки та співпраці. Важливим аспектом є те, що наставники можуть допомагати новачкам адаптуватися до специфіки дистанційного навчання, надаючи поради та психологічну підтримку, що значно знижує рівень стресу у новачків. Програми наставництва також допомагають у створенні атмосфери взаємодопомоги, де кожен студент відчуває себе частиною спільноти, а не ізольованим індивідом.

Створення такої спільноти не лише зменшує рівень стресу, але й стимулює студентів до більш активної участі в навчальному процесі. Взаємна підтримка та мотивація, що виникають під час спільної діяльності, можуть значно підвищити академічну успішність і зменшити емоційне вигорання. У свою чергу, це створює позитивну атмосферу, яка дозволяє студентам більш ефективно справлятися з труднощами, що виникають у процесі навчання.

Виходячи з завдання, ми пропонуємо термін «мисленнєве зростання», який є важливим аспектом, що визначає, як студенти ставляться до своїх навчальних труднощів і успіхів. Віра в те, що інтелект і здібності можна розвивати завдяки постійним зусиллям, здатна змінити сприйняття невдач, перетворюючи їх на можливості для навчання та розвитку. Заохочення студентів дивитися на труднощі як на тимчасові перешкоди, які можна подолати з плином часу, допомагає знижувати рівень стресу, пов'язаний з можливими невдачами. Такий підхід дозволяє студентам зберігати мотивацію

навіть тоді, коли вони стикаються з важкими задачами чи невдачами, оскільки вони розуміють, що кожен виклик – це шанс для розвитку.

Регулярний та конструктивний зворотний зв'язок є ключовим фактором для підтримки студентів під час дистанційного навчання, особливо коли вони можуть відчувати відсутність безпосередньої взаємодії з викладачем. Коли студенти отримують чітку інформацію про свій прогрес, а також рекомендації щодо поліпшення результатів, це допомагає їм відчувати більшу впевненість у своїх силах і знижує рівень стресу. Зворотний зв'язок дозволяє студентам краще орієнтуватися в навчальному процесі, коригувати свої стратегії і не відчувати себе ізольованими у своїй академічній діяльності.

Фізичне благополуччя тісно пов'язане з психічною стійкістю. Заохочення студентів до здорових звичок, таких як регулярні фізичні вправи, збалансоване харчування та достатній сон, може покращити їхню здатність справлятися зі стресом. Заклади освіти можуть розглянути можливість пропонувати оздоровчі програми або інтегрувати заходи, пов'язані зі здоров'ям, у навчальну програму.

Технічні проблеми, такі як збої в підключенні до інтернету, неполадки з програмним забезпеченням або труднощі в користуванні новими платформами для дистанційного навчання, можуть викликати значний стрес у студентів. Коли студенти стикаються з технічними труднощами, це може не лише відволікати їх від навчання, а й створювати відчуття безпорадності, яке лише збільшує стресовий рівень. Щоб знизити ці негативні наслідки, заклади освіти повинні забезпечити чітке технічне забезпечення для своїх студентів, включаючи надання інформації про доступні ресурси технічної підтримки, а також створення інструкцій, які пояснюють, як вирішувати типові проблеми, з якими студенти можуть зіткнутися під час навчання.

Додатково, наявність доступу до онлайн-платформ, що пропонують вказівки щодо використання технологій або дозволяють студентам самостійно усувати проблеми з підключенням або навігацією в курсах, може значно зменшити стрес, який виникає через незнання або відсутність технічної

допомоги. Навчальні заклади можуть організувати короткі навчальні сесії або вебінари, щоб студентам було легше освоїти нові технології до початку основного навчання. Це не лише покращить їх технічні навички, але й підвищить їхню впевненість у здатності долати будь-які технічні труднощі.

Ще одним важливим аспектом є забезпечення альтернативних способів доступу до навчальних матеріалів. Наприклад, замість того, щоб студенти завжди мали доступ тільки до онлайн-ресурсів, важливо надавати їм можливість завантажувати матеріали на свої пристрої, щоб вони могли працювати з ними офлайн. Це дозволяє уникнути стресу, викликаного нестабільним інтернет-з'єднанням або проблемами з платформами для навчання. Таким чином, студенти зможуть працювати в зручному для себе темпі, без тиску від технологічних труднощів.

Управління часом є критично важливою навичкою для студентів у саморегульованому навчальному середовищі, особливо в умовах дистанційного навчання. Відсутність традиційної структури занять створює ризик відчуття хаосу, тому студентам важливо навчитися створювати власний розклад. Для цього вони можуть розпочати з визначення пріоритетів, розподіливши завдання за ступенем важливості та терміновості. Простий метод, як-от матриця Ейзенхауера, допомагає уникнути відкладання справ і зосередитися на найважливішому.

Розбиття великих завдань на менші, керовані частини є ще одним ефективним підходом, що сприяє подоланню відчуття перевантаження. Наприклад, замість спроби завершити курсову роботу за один день, студент може розділити процес на етапи: дослідження, складання плану, написання тексту та його редагування. Такий підхід не лише полегшує роботу, але й дозволяє ефективно використовувати короткі проміжки часу. Використання таймера за методом Помодоро або інших технік концентрації також сприяє підвищенню продуктивності.

Цифрові інструменти для планування, такі як календарі, додатки для завдань або системи на зразок Notion і Trello, можуть стати незамінними

помічниками у правильному управлінні часом. Вони дозволяють візуалізувати робочий процес, встановлювати реалістичні терміни і стежити за прогресом. Регулярний аналіз результатів і коригування розкладу допоможуть студенту уникати перевантаження, зберігати мотивацію та вчасно виконувати свої обов'язки. Таким чином, вміння самостійно організувати свій час не лише покращує навчання, але й сприяє збереженню балансу між академічними та особистими завданнями.

Рефлексія є важливим інструментом для студентів, щоб усвідомлювати власні досягнення та визначати області для розвитку. За допомогою рефлексії студенти можуть не лише оцінювати свій навчальний прогрес, але й аналізувати, як вони справляються зі стресовими ситуаціями, що виникають під час дистанційного навчання. Студенти можуть започаткувати цю практику через різноманітні методи, такі як ведення особистих журналів, які дозволяють студентам записувати свої думки, емоції та виклики, з якими вони стикаються, а також визначати стратегії подолання. Такі інструменти допомагають розвинути здатність до саморегуляції та знижують рівень стресу, сприяючи глибшому усвідомленню власних переживань.

Крім того, використання опитувань для самооцінки або організація групових обговорень дозволяє студентам не тільки оцінити свій власний прогрес, а й отримати зворотний зв'язок від інших учасників. Це створює можливість для відкритої рефлексії і дозволяє студентам побачити ситуацію з іншої перспективи, що, в свою чергу, допомагає їм справлятися з емоційними труднощами та посилювати стійкість до стресу. Регулярна рефлексія допомагає студентам не лише розвивати свої академічні навички, а й зміцнювати емоційну стійкість, що є ключовим фактором у подоланні стресу в процесі дистанційного навчання.

Посилення навичок вирішення проблем і критичного мислення є важливим аспектом у зменшенні стресу під час навчання. Студенти, які володіють цими навичками, можуть не тільки успішно справлятися з навчальними завданнями, але й адекватно реагувати на стресові ситуації,

адаптуючись до змінних умов навчального процесу. Освітні заклади можуть включити в програму різноманітні методи, які сприяють розвитку цих навичок, такі як тематичні дослідження, проблемне навчання або симуляції реальних ситуацій. Такі методи дають студентам можливість застосовувати свої знання на практиці та вчитися знаходити рішення в складних ситуаціях, що сприяє підвищенню впевненості та зниженню рівня тривожності.

Тематичні дослідження та симуляції сценаріїв дозволяють студентам працювати з реальними або вигаданими проблемами, вивчаючи різні способи їх вирішення та оцінюючи результати. Цей досвід дає студентам можливість практично застосовувати критичне мислення, розвивати аналітичні здібності та ухвалювати рішення в умовах обмежених ресурсів або часу. Крім того, такі завдання можуть допомогти студентам зрозуміти, як працювати в групі, обмінюватися ідеями та шукати найбільш ефективні шляхи для досягнення результатів, що також зміцнює їх емоційну стійкість.

Завдяки розвитку здатності до вирішення проблем і критичного мислення студенти отримують більш високий рівень самовпевненості та стійкості до стресу. Вони стають більш здатними адаптуватися до нових або складних ситуацій, що зменшує їхні переживання в умовах навчального стресу. Відтак, включення таких заходів у навчальний процес не лише сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів, а й допомагає їм краще справлятися з психологічними викликами, забезпечуючи стійкість у стресових ситуаціях.

Деякі студенти можуть зіткнутися з додатковими труднощами, які посилюють їхній стрес, наприклад фінансова незахищеність, проблеми зі здоров'ям або сімейні обов'язки. Важливо, щоб навчальні заклади надавали персоналізовану підтримку цим студентам, чи то через консультаційні послуги, академічне пристосування чи програми фінансової допомоги. Виявлення студентів групи ризику та надання цілеспрямованої підтримки може допомогти зменшити їхній стрес і покращити успішність.

Психологічна допомога, яку надають професіонали в умовах дистанційного навчання, є важливим аспектом підтримки студентів, які стикаються з додатковими стресовими факторами, такими як фінансова нестабільність, проблеми зі здоров'ям або сімейні труднощі. Психологи можуть допомогти студентам впоратися з емоційним навантаженням, яке викликають ці проблеми, за допомогою індивідуальних консультацій, спрямованих на покращення емоційного благополуччя та розвитку навичок стресостійкості. Це включає роботу з ідентифікацією джерел стресу, пошук можливих шляхів їх вирішення та розробку ефективних стратегій для подолання труднощів.

Для тих студентів, які переживають психологічні труднощі через сімейні обов'язки або інші соціальні фактори, психологи можуть організувати групові сесії або групову підтримку. Це дозволяє створити безпечне середовище, де студенти можуть ділитися своїми переживаннями, відчувати підтримку однолітків і отримувати корисні поради щодо управління емоціями та стресом. Психологічна допомога також може включати навчання студентів технікам саморегуляції, таким як медитація, методи зниження тривоги, а також розвиток їхніх соціальних навичок для покращення комунікації з родиною чи іншими людьми в їхньому оточенні.

Крім того, психологи можуть допомогти студентам визначити, коли необхідна додаткова підтримка з боку навчального закладу. Якщо, наприклад, студент стикається з фінансовими труднощами або здоров'ям, психолог може виступити в якості посередника, порадивши звернутися до відповідних служб, таких як програми фінансової допомоги чи академічні адаптації. Це дозволяє виявити індивідуальні потреби студента і забезпечити цілеспрямовану підтримку, зменшуючи стрес та підвищуючи академічну успішність.

Нарешті, важливо підкреслити важливість підтримки здорового балансу між роботою та особистим життям. Стрес під час дистанційного навчання часто посилюється через неможливість відокремити академічні обов'язки від особистого життя. Заохочення студентів планувати регулярні перерви,

займатися хобі та підтримувати соціальні зв'язки може допомогти їм подолати стрес і уникнути вигорання. Освітні заклади повинні сприяти збалансованому підходу до навчання, який надає пріоритет як успіху в навчанні, так і особистому добробуту.

Отже, підвищення стресостійкості студентів під час саморегульованого дистанційного навчання вимагає багатогранного підходу, який включає розвиток навичок саморегуляції, виховання емоційної стійкості та забезпечення необхідних систем підтримки. Впроваджуючи ці рекомендації, навчальні заклади можуть допомогти студентам ефективніше долати виклики дистанційного навчання, зменшуючи стрес і покращуючи загальну академічну успішність.

Висновки до розділу 3

1. Використання різноманітних методик, таких як шкала сприйманого стресу (PSS-10), тест на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих), «Таблиці Шульте», «Пізнавання фігур», а також методики для оцінки пам'яті та мислення, дозволяє всебічно аналізувати вплив стресу на когнітивну сферу, рівень концентрації та адаптацію до стресових ситуацій.

2. Дослідження виявили, що контрольна група демонструє кращі когнітивні здібності та вищий рівень концентрації порівняно з експериментальною. Учасники експериментальної групи показали зниження уваги, пам'яті та мислення через вплив стресу.

3. Виявлено, що стрес негативно впливає на когнітивні функції, знижуючи увагу, пам'ять та здатність до логічного мислення, що підтверджують низькі показники за тестами на пам'ять, увагу та аналітичне мислення. Крім того, стрес впливає на процеси прийняття рішень, що виявляється в низьких показниках раціональності та готовності до ризику, а також у схильності до уникнення і прокрастинації.

4. Апробація тренінгової програми засвідчила її ефективність у розвитку компонентів когнітивного рівня, необхідних для подолання стресових ситуацій. Результати дослідження показали, що систематична робота над когнітивними навичками може суттєво підвищити стресостійкість та академічну саморегуляцію.

5. Оскільки студенти часто стикаються з різноманітними стресовими факторами, важливо забезпечити їм психологічну підтримку, розвивати навички самоконтролю, управління часом та емоційної регуляції. Крім того, значущу роль відіграє створення структурованого навчального середовища, заохочення розвитку критичного мислення та вирішення проблем, а також організація соціальної взаємодії між студентами для зменшення відчуття ізоляції.

ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів дослідження, теоретичних та емпіричних даних можна сформулювати такі висновки:

1. Стрес – це динамічна взаємодія між зовнішніми подразниками та індивідуальними сприйняттями.

2. З'ясовано, що студенти стикаються з підвищеним стресом через занепокоєння безпекою, хвилювання та травми, що серйозно впливає на пам'ять, концентрацію та прийняття рішень, ключові когнітивні процеси, необхідні для успіху в навчанні. Тривалий вплив гормонів стресу, таких як кортизол, порушує гіпокамп, важливий для пам'яті та навчання, ускладнюючи обробку та збереження інформації студентами. Крім того, симптоми ПТСР заважають студентам зосередитися, що призводить до зниження академічної мотивації та досягнень.

3. Визначено, що основні зовнішні впливи, такі як психологічний стрес через незахищеність, економічна нестабільність і підтримка сім'ї, впливають на залучення студентів, зміщуючи пріоритети з академічних цілей на особисту безпеку та емоційну стабільність. Одночасно такі внутрішні мотиватори, як стійкість, самоефективність і цілеспрямована поведінка, можуть посилити академічну відданість, допомагаючи деяким студентам долати труднощі, сприймаючи освіту як засіб майбутньої безпеки та зростання.

4. Встановлено, що стійкість, самоефективність і емоційна регуляція є вирішальними для підтримки мотивації в умовах високого ризику, тоді як нейропсихологічні реакції на хронічний стрес, як-от підвищений рівень кортизолу, погіршують когнітивні функції, необхідні для навчання, такі як пам'ять, зосередженість і прийняття рішень. Крім того, хронічний стрес змінює нейромедіаторні системи мозку, послаблюючи реакцію винагороди, що може знизити зацікавленість і призвести до академічної апатії.

5. Визначено, що постійний стрес від маніпулювання інформацією впливає як на когнітивну обробку, так і на мотиваційну стабільність. Теоретичні моделі стресу, включаючи загальний адаптаційний синдром Сельє та когнітивну оцінку Лазаруса, дають уявлення про реакції на стрес під час війни, наголошуючи на індивідуальному сприйнятті та здатності до адаптації як вирішальних для підтримки мотивації. Трансакційні моделі стресу додатково розкривають адаптивні стратегії, необхідні для протистояння постійному психологічному тиску, тоді як самовизначення та стилі навчання, орієнтовані на стійкість, ідентифікуються як ефективні для підтримки внутрішньої мотивації.

6. З'ясовано, що гострий стрес, хоча і є адаптивною реакцією на загрози, призводить до порушень когнітивних функцій, таких як пам'ять і прийняття рішень, через активацію осі НРА і мігдалеподібного тіла, що негативно впливає на префронтальну кору. Водночас, індивідуальна стійкість та здатність до когнітивного контролю можуть пом'якшити ці ефекти, що підкреслює важливість адаптивних стратегій, таких як уважність і когнітивна реструктуризація, для покращення когнітивної продуктивності та емоційної регуляції в умовах високого стресу.

7. Розкрито, що обробка інформації, розділена на кодування, зберігання та пошук, є центральною для академічної успішності. Технології саморегуляції навчання, зокрема когнітивне, метакогнітивне та поведінкове управління, дозволяють студентам контролювати своє навчання на різних рівнях, від базового засвоєння до стратегічного самоуправління. Інтеграція теорії обробки інформації з теорією саморегуляції підтримує всебічне, адаптивне засвоєння знань, зміцнюючи когнітивну гнучкість, стійкість до стресу та підвищуючи навчальні результати студентів.

8. Встановлено, що в умовах стресу увага людини виступає як критичний механізм селективного відбору, що фільтрує релевантну інформацію через "вузьке місце" з обмеженою пропускну здатністю. Ця концепція дозволяє мозку зосередитися на важливих стимулах для виживання,

ігноруючи нерелевантні дані, що особливо важливо під час воєнних дій. Вибіркова увага стає адаптивним інструментом, який підвищує ефективність когнітивної діяльності та ситуаційну обізнаність, але при цьому може знижувати периферійну обізнаність, обмежуючи ширшу обробку інформації, необхідну для комплексного прийняття рішень в складних та динамічних умовах.

9. Визначено, що вербальний та невербальний інтелект виконують роль двох незалежних когнітивних модулів, які допомагають студентам переробляти інформацію в умовах стресу, характерного для навчальної діяльності. Вербальний інтелект сприяє мовленнєвій обробці та засвоєнню текстових матеріалів, а невербальний – підтримує просторове мислення та візуальне сприйняття. Під впливом стресу когнітивні ресурси можуть бути переорієнтовані з довготривалих задач на реактивні механізми, що негативно позначається на навчальній продуктивності.

10. Результати проведених серій досліджень в контрольній та експериментальній групах виявили суттєві відмінності між контрольними та експериментальними групами в умовах стресу та когнітивних здібностей. У контрольній групі спостерігається більша здатність до концентрації та обробки інформації, де більшість досліджуваних показують нормальний чи високий рівень, а також мають високі результати академічної успішності (відмітки «Відмінно» (16,7%) та «Добре» (83,3%)). В експериментальній групі переважають низькі рівні уваги, пам'яті та мислення, що свідчить про вплив стресових факторів, а також мають задовільні результати академічної успішності (відмітки «Добре» (20%) та переважно «Задовільно» (80%)). Крім того, експериментальна група має вищий рівень уникнення, прокрастинації та зниженої пильності, що вказує на зниження когнітивних і емоційних ресурсів через стрес.

11. Доведено гіпотезу, що стресові ситуації, викликані війною, значно впливають на когнітивну сферу студентів, знижуючи рівень уваги, пам'яті та здатність до аналітичного мислення, що своєю чергою негативно позначається

на їхній академічній успішності, а також зменшує ефективність прийнятих рішень при умові, що стрес високий.

12. Підтверджено, що тренінг значно покращив когнітивні характеристики експериментальної групи. Найбільші зміни спостерігалися у здатності концентрувати увагу в умовах багатозадачності та вміння логічно аналізувати альтернативи. Учасники відзначали підвищення самовпевненості в умовах стресу, зменшення імпульсивності у прийнятті рішень та покращення здатності до самоаналізу. Позитивні зміни також торкнулися пам'яті: збільшилася кількість інформації, яку учасники могли зберігати в короткочасній пам'яті, та швидкість обробки даних.

13. Зазначено, що підвищити стресостійкість студентів можна за допомогою: розвитку навичок саморегуляції, створення структурованого навчального середовища, культивування емоційної регуляції, сприяння підтримці онлайн-спільноти, формування розвитку менталітету зростання, надання регулярного зворотного зв'язку та визнання, заохочення здорових життєвих практик, розробки стратегій подолання технологічних труднощів, розвитку навичок управління часом та організації, заохочення рефлексії та самооцінки, зміцнення навичок вирішення проблем та критичного мислення, надання індивідуалізованої підтримки для студентів, що перебувають у групі ризику, сприяння балансу між роботою та особистим життям.

Подальшим дослідженням, яке може стати логічним продовженням вищезазначених висновків, є вивчення впливу психологічних особливостей стресу на мотивацію, емоційно-вольовий та комунікативний компонент особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко М.В. Психологічні детермінанти професійного стресу підприємців сфери торгівлі: дис. ...д-ра філософії за спеціальністю 053 Психологія. Київ, 2023. 239 с.
2. Алпатова О.В., Хунвей Ч. Особливості прояву мотивації до навчання у майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. 2022. С. 2-3.
3. Аржанухіна С., Салюкова Г. Психологічні фактори та чинники розвитку мотивації здобувачів освіти. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 жовтня 2022 р., Мукачєво). Мукачєво: Вид-во МДУ, 2022. С. 50-52.
4. Балашов Е. Структурно-функціональна модель саморегульованого навчання студентів. *Збірник наукових праць Національної Академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки*. 2019. № 4 (15). С. 5–29.
5. Балашов Е. М. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Психологія і педагогіка”*. 2017. № 5. С. 5–13.
6. Бовсуновський В. М. Теоретичний аналіз категорії «самоефективність» у сучасній психологічній науці. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2024. № 3. С. 92-99.
7. Вежел В. М., Федорчук В.М. Особливості рефлексії як форми самопізнання майбутніх психологів. *Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства*: матеріали II Міжнародної наукової студентської конференції (м. Кам’янець-Подільський, 12-13

листопада 2020 р.). Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2020. С. 203-206.

8. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Проблеми сучасної психології*, 2022. № 2(25). С. 16-27. URL: file:///C:/Users/1/Downloads/PSS_10.pdf

9. Гільман А., Войтович Л. Психологічні особливості розвитку стресостійкості студентів в умовах війни з різним типом емоційного реагування. *Prospects of Innovative Development in Science and Technology: XXVIII International scientific and practical conference (June 19-21, 2024)*. Gothenburg, Sweden. International Scientific Unity, 2024. P. 201-203.

10. Готич В. О. Когнітивний компонент психологічної стійкості студентів в умовах війни. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали XXXV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Стамбул (Туреччина), 07 серпня 2023 р.). Стамбул, 2023. С. 201-203.

11. Готич В. О. Структурна модель психологічної стійкості студентів в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2023. № 1. С. 21-25.

12. Готич В.О. Resiliens, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34 (73). № 3. С. 7-12.

13. Деркач Л.М. Психологія когнітивної війни в українському вимірі: трансформація особистості. *Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін*: колективна монографія. Дніпро: Ліра, 2023. С.152-171.

14. Дороніна Т., Іванова В. Адаптивне навчання (adaptive learning) як тренд сучасної освіти (до визначення поняття). *Перспективи та інновації*

науки, 2023. № 10 (28). URL:
<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5146>.

15. Дубчак Г.М. Аналіз навчального стресу сучасних студентів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ. 22 листопада 2017 р.). Частина 1. Київ : Університет «Україна», 2017. С. 149–152.

16. Дьяков С. І. Стрес та емоційна нестійкість у контексті питань саморегуляції суб'єкта. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2011. Т. 13. Ч. 2. С. 118-126.

17. Журавльова Л., Хильченко Л. Статева диференціація ознак стресу в умовах війни. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2023. С. 17-25.

18. Запєвалова С. О. Психологічні особливості мотивації до навчання студентів в умовах війни в Україні. *Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернігів, 04 листоп. 2022 р. Чернігів, 2022. С. 406-408.

19. Какама І., Пісоцький О. П. Проблема вербального інтелекту та його складових у період дошкільного дитинства. *Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді*: збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. професор О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. С. 53-56.

20. Кириченко В. В., Лавринюк О. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2023. №1. С. 34-39.

21. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Дніпропетровськ, 2003. 224 с.

22. Козігора М. А. Концептуальні межі понять «стрес», «тривалий травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Будапешт, 2021. № IX (97). Вип. 246. С. 56–58.
23. Кокурн О. М., Мороз В. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Теорія і практика управління страхом в умовах бойових дій : метод. посібник. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 88 с.
24. Кокурн О. Т. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 54 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1713/>
25. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1 (2). С. 46–51.
26. Коробкіна Р. С., Невоєнна О. А. Особливості навчальної мотивації студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія «Психологія»*, 2019. № 66. С. 30–35.
27. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2007. 432 с.
28. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*, 2024. Випуск 1. С. 90-94.
29. Кузнєцов М.А., Заїка Є.В., Ходикіна Ю.Ю. Психологія моторної пам'яті: прикладні аспекти: монографія. Харків: Діса Плюс, 2019. 446 с.
30. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Дослідження мотивації до навчально-професійної діяльності студентів медичного університету. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т.1. С. 74–78.
31. Ліненко Ю., Чернякова О. Підходи до визначення та класифікації терміну «стрес». *Матеріали конференцій МНЛ (3 листопада 2023 р., м. Вінниця)*/ 2023. С. 241–244.

32. Лузан В., Кравченко О. Мотивація до навчання студентів першого курсу та фактори впливу на неї. *Здоров'я і суспільство в умовах війни: збірник наукових статей*. Кропивницький : ЦРРоЛ, 2022. С. 403-409.
33. Макарова А. Ю. , Сторож В. В. Вплив стресу на студентів. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 4–5 грудня 2020 р.). Київ, 2020. С. 8-10.
34. Максименко С., Деркач Л., Ірхін Ю.Б. Теоретико-психологічні детермінанти та практичні складові російсько-української гібридної війни: наукове дослідження. Київ: «Видавництво Людмила», 2024. 384 с.
35. Маслова Н., Булиніна О., Ковальов М. Фізіологічний вплив стресу, як фактора експозома на когнітивну функцію молодих осіб. *Вісник науки та освіти*, 2024. № 3 (21). С. 823-838.
36. Нечипорук М. В., Романюк В. О. Методологічні аспекти дослідження метакогнітивного контролю студентів національної безпеки в контексті саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 2024. № 17. Р. 46-55.
37. Ноздрова О. П., Гордієнко А. Методи подолання стресу в педагогічному середовищі. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць / редкол. О. Я. Чебикін та ін..* Одеса: Університет Ушинського, 2022. С. 160-166.
38. Петрошенко Д. В., Левицька Л. В. Теоретичне дослідження емоційної сфери у сучасній науці. *Збірник наукових праць молодих вчених*. Хмельницький : ХІСТ, 2018. №2. С. 341-351.
39. Пирог Г., Тарасюк А. Навчальна мотивація студентів в період війни. *Актуальні проблеми психічного здоров'я: збірник наукових праць: за матеріалами Всеукраїнської студентсько-викладацької науково-практичної інтернет-конференції*. Житомир, 2024. С. 153-156.

40. Подгорний В. Е., Остапчук В. В. Визначення основних підходів щодо стимулювання мотивації студентів у навчальному процесі. *Крок у науку: дослідження у галузі природничо-математичних дисциплін та методик їх навчання*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю студентів, аспірантів і молодих учених (7 грудня 2023 р., м. Чернігів). Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2023. С. 115-116.

41. Потапчук Є. М. Самоконтроль особистості в екстремальних та кризових ситуаціях Як важлива умова самозбереження. *Проблеми екстремальної та кризової психології*: зб. наук. пр. Харків, 2015. Вип. 17. С. 231-240.

42. Практикум з психології: психодіагностичні методики для самопізнання / упорядник Періг І.М. Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. 116 с.

43. Предко В. В., Сомова О. О. Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2022. № 33(72/4). С. 89-98.

44. Сердюк Л.З. Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2018. Том. V. Вип. 18. С. 151–161.

45. Соловійова Є. Т., Максименко О. В., Літвін В. І., Цикало Б. М. Вплив стресу на когнітивні функції. Scientific Publishing Center. 2024. С. 211-216. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c9d96140-cc94-4545-8125-38e7675c9b6a/content>.

46. Сорока О.М. Соціально-психологічні основи стресостійкості фахівців морського і внутрішнього водного транспорту: дис. ...д-ра псих. наук: 19.00.05. Київ, 2024. 604 с.

47. Стельмащук Х. Р. Психологічні чинники особистісної стресостійкості дітей-сиріт : дис... канд. псих. наук : 19.00.01. Львів, 2019. 217 с.

48. Тептюк Ю. О. Психологічні умови розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 272 с.

49. Тітаренко С. А. Підтримка дитини під час стресу в умовах війни. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя, 2023. С. 481-483.

50. Чебикін О. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*, 2017. № 3 (69). С. 86-103.

51. Шамне А. Стресостійкість та особливості адаптації студентівпершокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. *Психологія стресостійкості студентської молоді* / за заг. ред. В.Шмаргуна. Київ : Видав. центр НУБіП України, 2018. С. 140–148.

52. Шевченко Р. М. Психологічні умови розвитку стресостійкості жінок – державних службовців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 272 с.

53. Alias M., Sulaiman N. L. Development of metacognition in Higher Education. *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*, 2017. P. 22–42.

54. Attia M., Ibrahim F. A., Elsady M. A., Khorkhash M. K., Rizk M. A., Shah J., Amer S. A. Cognitive, emotional, physical, and behavioral stress-related symptoms and coping strategies among university students during the third wave of COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 2022. № 13. P. 933-981.

55. Augustyniak K. Verbal Intelligence. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. 2011. P. 1538–1541. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-79061-9_3016#citeas

56. Belleau E. L., Treadway M. T., Pizzagalli D. A. The impact of stress and major depressive disorder on hippocampal and medial prefrontal cortex morphology. *Biological psychiatry*, 2019. № 85(6). P. 443-453.
57. Bishara S. Linking cognitive load, mindfulness, and self-efficacy in college students with and without learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 2022. № 37(3). P. 494-510.
58. Blackmore C., Vitali J., Ainscough L., Langfield T., Colthorpe K. A Review of Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: The Key to Tertiary Transition in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *International Journal of Higher Education*, 2021. № 10(3). P. 169-177.
59. Bogdanov M., Nitschke J. P., LoParco S., Bartz J. A., Otto A. R. Acute Psychosocial Stress Increases Cognitive-Effort Avoidance. *Psychological Science*, 2021. № 32(9). P. 1463-1475.
60. Bogdanov M., Schwabe L. Transcranial stimulation of the dorsolateral prefrontal cortex prevents stress-induced working memory deficits. *The Journal of Neuroscience*, 2016. № 36(4). P. 1429–1437.
61. Broadbent D. E. Task combination and selective intake of information. *Acta Psychologica*, 1982. № 50(3). P. 253–290.
62. Broadbent D.E. Perception and communication. Pergamon Press, Elmsford, NY, US. 1958. 337 p. URL: https://books.google.pl/books?hl=uk&lr=&id=ZCOLBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1&ots=sJLhi5iDJR&sig=de_Nt9a38HsuGH-o-Y9W8XPlwtg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
63. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. № 24(1). P. 47–62.
64. Chan C. K., Lee K. K. Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 2011. № 32. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X20308368>.

65. Chew S. L., Cerbin W. J. The cognitive challenges of effective teaching. *The Journal of Economic Education*, 2021. № 52(1). P. 17-40.
66. Clark C., Kimmons R. Cognitive Load Theory. EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology. 2023. URL: https://edtechbooks.org/encyclopedia/cognitive_load_theory.
67. Córdova A., Caballero-García A., Drobic F., Roche E., Noriega D.C. Influence of Stress and Emotions in the Learning Process: The Example of COVID-19 on University Students: A Narrative Review. *Healthcare (Basel)*. 2023. № 11(12). URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10298416/#sec5-healthcare-11-01787>
68. Cox T. Stress, coping and problem solving. *Work & Stress*, 1987. № 1(1). P.5-14.
69. Cox T. The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 1985. № 28(8). P. 1155-1163.
70. Dhabhar F. S. The short-term stress response—Mother nature’s mechanism for enhancing protection and performance under conditions of threat, challenge, and opportunity. *Frontiers in neuroendocrinology*, 2018. № 49. P. 175-192.
71. Eysenck M. W., Moser J. S., Derakshan N., Hepsomali P., Allen P. A neurocognitive account of attentional control theory: how does trait anxiety affect the brain’s attentional networks? *Cognition and Emotion*, 2022. № 37(2). P. 220–237.
72. Fink L., Simola J., Tavano A. From pre-processing to advanced dynamic modeling of pupil data. *Behav Res*. 2024. № 56. P.1376–1412.
73. Geetanjali G., Wahane A., Sharma A. Exploring Effective Strategies for Stress Management: Enhancing Mental Well-being through Mindfulness, CBT, Exercise, and Relaxation Techniques. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*. 2023. № 12. P. 345-348. URL: https://www.researchgate.net/publication/374290227_Exploring_Effective_Strateg

ies_for_Stress_Management_Enhancing_Mental_Well-being_through_Mindfulness_CBT_Exercise_and_Relaxation_Techniques

74. Goldfarb E. V., Froböse M. I., Cools R., Phelps E. A. Stress and cognitive flexibility: Cortisol increases are associated with enhanced updating but impaired switching. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2017. № 29(1). P. 14–24.

75. Gordon M., Woods A.J. Information-Processing Theory. *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer, Cham. 2021. P. 2618–2620. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-22009-9_698#citeas.

76. High Stress and Negative Health Behaviors: A Five-Year Wellness Center Member Cohort Study / Clark M. M. et al. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. 2016. Vol. 58. Iss. 9. P. 868-873.

77. Huljich P. Stress pandemic. The lifestyle solution: 9 natural steps to survive, master stress, and live well. New York: Mwella Publishing, 2014. 352 p.

78. Järvelä S., Nguyen A., Molenaar I. Advancing SRL research with artificial intelligence. *Computers in Human Behavior*, 2023. V. 147. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756322300198X>

79. Kan Y., Wang X., Chen X., Zhao H., Lan J., Duan H. Acute stress reduces the emotional attentional blink: Evidence from human electrophysiology. *Cogn Affect Behav Neurosci*, 2021. № 21. P. 58–73.

80. Karim E., Hamza R. P., Sama N., Aref H., Ayon R., Harish R. N., Ashish J., Glenn R. W., Fillia M. Examining the Landscape of Cognitive Fatigue Detection: A Comprehensive Survey. *Technologies*. 2024. № 12 (3). URL: <https://www.mdpi.com/2227-7080/12/3/38>

81. Kennedy M. J., Romig, J. E. Cognitive load theory: An applied reintroduction for special and general educators. *TEACHING Exceptional Children*, 2024. № 56(6). P. 440-451.

82. Kim E.J., Kim J.J. Neurocognitive effects of stress: a metaparadigm perspective. *Mol Psychiatry*, 2023. № 28. P. 2750–2763.

83. Kolčić I. Stress: causes, consequences and management of chronic psychological stress. *Lifestyle Medicine: the Roadmap to Our Best Possible Health*, 2021. P. 143-163.
84. Kristjánsson Á., Egeth H. How feature integration theory integrated cognitive psychology, neurophysiology, and psychophysics. *Atten Percept Psychophys*, 2020. № 82. P. 7–23.
85. Kunasegaran K., Ismail A. M. H., Ramasamy S., Gnanou J. V., Caszo B. A., Chen P. L. Understanding mental fatigue and its detection: a comparative analysis of assessments and tools. *PeerJ*, 2023. № 11. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10460155/>
86. Labrague L.J., McEnroe-Petitte D.M., Gloe D., Thomas L., Papathanasiou I.V., Tsaras K. A literature review on stress and coping strategies in nursing students. *J. Ment. Health*. 2017. № 26. P.471–480.
87. Lazarus R.S. Psychological stress and coping process. N.Y.:1966. 466p.
88. Lei X. The impact of emotion management ability on learning engagement of college students during COVID-19. *Front. Psychol.* 2022. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.967666/full>
89. Lodge J., Horvath J., Corrin L. Learning analytics in the classroom: Translating learning analytics research for teachers. Routledge, Abingdon, Oxon, United Kingdom, 2019. P. 45-55.
90. Lupien S. J., Juster R. P., Raymond C., Marin M. F. The effects of chronic stress on the human brain: From neurotoxicity, to vulnerability, to opportunity. *Frontiers in neuroendocrinology*, 2018. № 49. P. 91-105.
91. Marathe A., Sen A. Empathetic reflection: reflecting with emotion. *Reflective Practice*. 2021. № 22. P. 1-9. URL: https://www.researchgate.net/publication/352036019_Empathetic_reflection_reflecting_with_emotion.

92. Matheny K., Aycock D.W., Hung J.L., Cutlette W.L., Silva-Cannella K.A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *Counseling Psychologist*. 1986. Vol.14. P. 499-549.
93. McDermott K. B., Roediger H. L. Memory (encoding, storage, retrieval). Noba textbook series: Psychology. 2024. URL: <https://nobaproject.com/modules/memory-encoding-storage-retrieval#authors>
94. Meeaad A.S., Majeed B., Kareem S. Cognitive Load of University Students and its Relationship to their Academic Achievement. 2022. № 3. P. 65-77. URL: https://www.researchgate.net/publication/358786777_Cognitive_Load_of_University_Students_and_its_Relationship_to_their_Academic_Achievement.
95. Nakao M., Shirotuki K., Sugaya N. Cognitive-behavioral therapy for management of mental health and stress-related disorders: Recent advances in techniques and technologies. *BioPsychoSocial medicine*, 2021. № 15(1). URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8489050/>.
96. Nitschke J. P., Giorgio L.-M., Zaborowska O., Sheldon S. Acute psychosocial stress during retrieval impairs pattern separation processes on an episodic memory task. *Stress*, 2020. № 23(4). P. 437–443.
97. O'Connor D. B., Thayer J. F., Vedhara K. Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual review of psychology*, 2021. № 72(1). P. 663-688.
98. Orru G., Longo L. The Evolution of Cognitive Load Theory and the Measurement of Its Intrinsic, Extraneous and Germane Loads: A Review. *Human Mental Workload: Models and Applications*. H-WORKLOAD. 2018. URL: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1354&context=scschcomcon>
99. Ovsianikova Y., Pokhilko D., Kerdyvar V., Krasnokutsky M., Kosolapov O. Peculiarities of the impact of stress on physical and psychological health. *Multidisciplinary Science Journal*, 2024. № 6. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/20091>.

100. Panourgia C., Wezyk A., Ventouris A., Comoretto A., Taylor Z., Yankouskaya A. Individual factors in the relationship between stress and resilience in mental health psychology practitioners during the COVID-19 pandemic. *Journal of health psychology*, 2022. № 27(11). P. 2613–2631.
101. Peeters W., Saqr M., Viberg O. Applying learning analytics to map students' self-regulated learning tactics in an academic writing course. *International Conference on Computers in Education*, 2020. P. 245-254.
102. Porcelli A. J., Delgado M. R. Stress and decision making: Effects on valuation, learning, and risk-taking. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2017. № 14. P. 33–39.
103. Raio C. M., Konova A. B., Otto A. R. Trait impulsivity and acute stress interact to influence choice and decision speed during multi-stage decision-making. *Scientific Reports*, 2020. № 10(1). URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-64540-0>
104. Rhodes M. G. Metacognition. *Teaching of Psychology*, 2019. № 46(2). P. 168–175.
105. Russell J.M., Baik C., Ryan A.T., Molloy E. Fostering self-regulated learning in higher education: Making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education*, 2020. № 23 (2). P. 97-113.
106. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. № 55 (1). P. 68-78.
107. Selye H. Syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*. 1936. 138 p.
108. Shields G. S., Sazma M. A., Yonelinas A. P. The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2016. № 68. P. 651–668.
109. Shields G.S., Sazma M.A., McCullough A.M., Yonelinas A.P. The effects of acute stress on episodic memory: A meta-analysis and integrative review. *Psychol Bull*. 2017. № 143. P.636–675.

110. Sullivan V., Hughes V., Wilson D.R. Nursing Burnout and Its Impact on Health. *Nurs. Clin. N. Am.* 2022. № 57. P.153–169.
111. Thomas A., Wulff A. What the Acute Stress Response Suggests about Memory. *Topics in cognitive science.* 2023. № 16. URL: https://www.researchgate.net/publication/370895036_What_the_Acute_Stress_Response_Suggests_about_Memory
112. Treisman A. M. Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1960. № 12(4). P. 242–248.
113. Treisman A. M. Strategies and models of selective attention. *Psychological Review*, 1969. № 76(3). P. 282-284.
114. Turner M. Neurobiological and psychological factors to depression. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 2024. P.1-14.
115. Vartanian O., Saint S.A., Herz N., Suedfeld P. The Creative Brain Under Stress: Considerations for Performance in Extreme Environments. *Front. Psychol.* 2020. № 11. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.585969/full>
116. Vater C., Wolfe B., Rosenholtz R. Peripheral vision in real-world tasks: A systematic review. *Psychonomic bulletin & review*, 2022. № 29(5). P. 1531–1557.
117. Viberg O., Khalil M., Baars M. Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. *Proceedings of the Tenth international conference on learning analytics & knowledge.* 2020. P. 524-533.
118. Woo E., Sansing L. H., Arnsten A. F., Datta, D. Chronic stress weakens connectivity in the prefrontal cortex: architectural and molecular changes. *Chronic Stress*, 2021. № 5. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/24705470211029254>.
119. Youcefi N., Irfan M., Aldulaylan F. The Effects of Stress and Anxiety on the Academic Performance of Students: A Cross- Sectional Experimental Study.

Journal of Educational Research & Social Sciences Review (JERSSR). 2023. № 3. P.199-207.

120. Yu E.H. An Overview of the Effect of Stress on Working Memory. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. № 18. P.113-121.

121. Zhang X. The Impact of EFL Students' Emotioncy Level on Their Motivation and Academic Achievement: A Theoretical Conceptual Analysis. *Front. Psychol.* 2021. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.798564/full>

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) (Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R., 1983 в адаптації Вельдбрехт О. О., Тавровецької Н. І.)

Інструкція. Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом **ОСТАННЬОГО МІСЯЦЯ**. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображує **ЯК ЧАСТО** ви відчували або міркували в певний спосіб:

0 = ніколи, 1 = майже ніколи, 2 = іноді, 3 = досить часто, 4 = дуже часто

№ питання	Питання	0	1	2	3	4
1	Як часто за останній місяць ви були засмучені через щось, що трапилося несподівано?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
2	Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у вашому житті?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
3	Як часто за останній місяць ви відчували знервованість та стрес?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
4	Як часто за останній місяць ви були впевнені, що зможете вирішити свої особисті проблеми?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
5	Як часто за останній місяць ви відчували, що все відбувається по-вашому (відповідно до ваших бажань, планів та поглядів)?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
6	Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете впоратися з тим, що маєте зробити?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
7	Як часто за останній місяць ви були здатні контролювати роздратованість з приводу того, що відбувається у вашому житті?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
8	Як часто за останній місяць ви почувалися «господарем становища»?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
9	Як часто за останній місяць ви були розсерджені через події, на які не могли впливати?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто
10	Як часто за останній місяць ви відчували, ніби труднощів накопичилося так багато, що ви не можете їх подолати?	ніколи	майже ніколи	іноколи	доволі часто	часто

Обробка результатів: Залежно від сприйняття цих подій та переживань загальний бал за тестом може віднести одного з них у категорію : низького стресу (0-10), а іншого – у категорію високого стресу (30-40).

Додаток Б

Тест на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих)

Інструкція: перед вами ознаки стресу - інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні.

За наявність у себе одного із інтелектуальних і поведінкових ознак - ставте собі 1 бал; емоційних - 1.5 бали, а фізіологічних - 2 бали.

Інтелектуальні ознаки стресу

1. Переважання негативних думок
2. Труднощі зосередження
3. Погіршення показників пам'яті
4. Постійне і безплідне обертання думок навколо однієї проблеми
5. Підвищена відволікання
6. Труднощі прийняття рішень, тривалі коливання при виборі
7. Погані сни, кошмари
8. Часті помилки, збої в обчисленнях
9. Пасивність, бажання перекласти відповідальність на когось іншого
10. Порушення логіки, сплутане мислення
11. Імпульсивність мислення, поспішні і необґрунтовані рішення
12. Звуження «поля зору», коли «бачиться» менше можливих

варіантівдії

Поведінкові ознаки стресу

1. Втрата апетиту або переїдання
2. Зростання помилок при виконанні звичних дій
3. Більш швидка або, навпаки, уповільнена мова
4. Тремтіння голосу
5. Збільшення конфліктних ситуацій на роботі або в сім'ї
6. Хронічна нестача часу
7. Зменшення часу, що приділяється на спілкування з близькими і друзями

8. Втрата уваги до свого зовнішнього вигляду, неухоженість

9. Антисоціальна, конфліктна поведінка
10. Низька продуктивність діяльності
11. Порушення сну або безсоння
12. Більш інтенсивне куріння і вживання алкоголю

Емоційні симптоми

1. Занепокоєння, підвищена тривожність
2. Підозрілість
3. Похмурий настрій
4. Відчуття постійної туги, депресія
5. Дратівливість, напади гніву
6. Емоційна «тупість», байдужість
7. Цинічний, недоречний гумор
8. Зменшення почуття впевненості в собі

9. Зменшення задоволеності життям
 10. Почуття відчуженості, самотності
 11. Втрата інтересу до життя
 12. Зниження самооцінки, поява почуття провини або невдоволення собою або своєю роботою
- Фізіологічні симптоми
1. Болі в різних частинах тіла невизначеного характеру, головні болі
 2. Підвищення або зниження артеріального тиску
 3. Прискорений або неритмічний пульс
 4. Порушення процесів травлення (запор, діарея, підвищене газоутворення)
 5. Порушення свободи дихання
 6. Відчуття напруги в м'язах
 7. Підвищена стомлюваність
 8. Тремтіння в руках, судом
 9. Поява алергії чи інших шкірних висипань
 10. Підвищена пітливість
 11. Швидке збільшення або втрата ваги тіла
 12. Зниження імунітету, часті нездужання
- РЕЗУЛЬТАТИ**

Таким чином, загальна максимальна сума за всім списком теоретично може досягати 66.

Показник від 0 до 5 балів вважається хорошим - означає, що в даний момент життя вагомий стрес відсутній.

Показник від 6 до 12 балів означає, що людина відчуває помірний стрес, який може бути компенсований за допомогою раціонального використання часу, періодичного відпочинку і знаходження оптимального виходу з ситуації, що склалася.

Показник від 13 до 24 балів вказує на досить виражене напруження емоційних і фізіологічних систем організму, що виникло у відповідь на сильний стресорні фактор, який не вдалося компенсувати. В цьому випадку потрібно застосування спеціальних методів подолання стресу.

Показник від 25 до 40 балів вказує на стан сильного стресу, для успішного подолання якого бажана допомога психолога або психотерапевта. Така величина стресу говорить про те, що організм вже близький до межі можливостей чинити опір стресу.

Показник понад 40 балів свідчить про перехід організму до третьої, найбільш небезпечною стадії стресу - виснаження запасів адаптаційної енергії.

Додаток В

Тест «Таблиці Шульте»

Інструкція досліджуваному: Вам будуть запропоновані п'ять таблиць, на яких у довільному порядку розміщені числа від 1 до 25. Потрібно відшукати, показати і назвати числа у порядку їх зростання. Час пошуку чисел фіксується секундоміром.

21	12	7	1	20
6	15	17	3	18
19	4	8	25	13
24	2	22	10	5
9	14	11	23	16

14	18	7	24	21
22	1	10	9	6
16	5	8	20	11
23	2	25	3	15
19	13	17	12	4

22	25	7	21	11
6	2	10	3	23
17	12	16	5	18
1	15	20	9	24
19	13	4	14	8

9	5	11	23	20
14	25	17	1	6
3	21	7	19	13
18	12	24	16	4
8	15	2	10	22

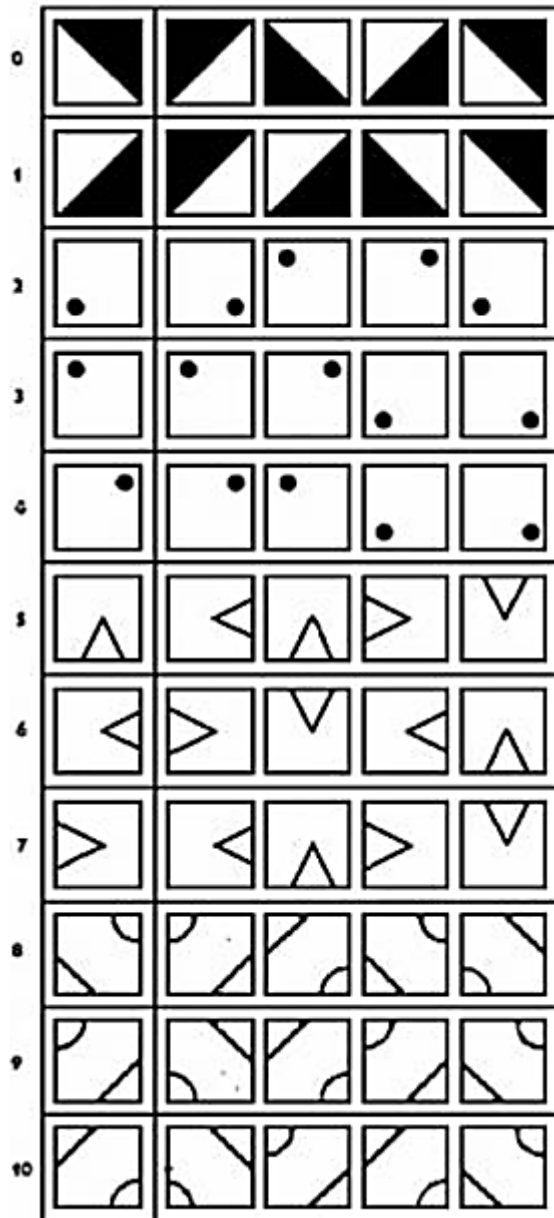
5	14	12	23	2
18	25	7	24	13
11	3	20	4	18
8	10	19	22	1
21	15	9	17	6

Опрацювання результатів. За результатами виконання кожної таблиці може бути побудована „крива стійкості”, яка відображала б не лише стійкість уваги, але і працездатність досліджуваного.

У „нормі” пошук чисел за кожною таблицею складає 40 – 50 с. Якщо пошук чисел проходить нерівномірно, то це є ознакою підвищеної стомлюваності і запізнілої впрацьовуваності.

Методика «Пізнай фігури»

Інструкція: Перед вами 5 картинок, розташованих рядами. Картинка ліворуч відокремлена від інших подвійною вертикальною рисою і походить на одну з чотирьох картинок, розташованих в ряд праворуч від неї. Необхідно якомога швидше знайти і вказати на схожу картинку



Додаток Д

Методика «Оперативної пам'яті»

Інструкція. Вам будуть зачитувати ряди з 5 однозначних чисел. Ваше завдання – запам'ятати ці числа у тому порядку, в якому я буду їх читати. Потім подумки скласти перше число з другим і записати суму, друге – з третім і записати суму; третє – з четвертим і записати суму, четверте число – з п'ятим і записати суму. Якщо не встигнете підрахувати всі суми, запишіть скільки встигнете

Тестові завдання

1. 5, 2, 7, 1, 4.
2. 3, 5, 4, 2, 5.
3. 7, 1, 4, 3, 2.
4. 2, 6, 2, 5, 3.
5. 4, 4, 6, 1, 7.
6. 4, 2, 3, 1, 5.
7. 3, 1, 5, 2, 6.
8. 2, 3, 6, 1, 4.
9. 5, 2, 6, 3, 2.
10. 3, 1, 5, 2, 7

Ключ

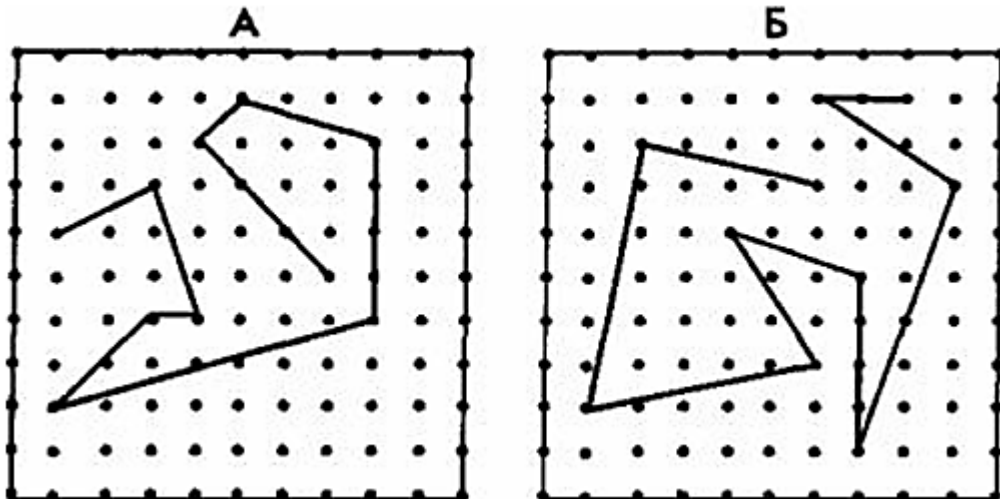
1. 7985.
2. 8967.
3. 8575.
4. 8878.
5. 8 10 78.
6. 6546.
7. 4678.
8. 5975.
9. 7895.
10. 4679

Оцінка в балах	9	8 7	6 5 4	3 2	1
Кількість правильно записаних сум (із 40 запропонованих)	39	37– 38 31– 34	35– 36 26– 30 22– 25	18– 21 14– 17	13
Індексація	В	ВС	С	НС	НН

Додаток Е

Методика «Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті»

Досліджуваний по черзі пропонують кожен з наступних двох малюнків (мал. А, Б). Після пред'явлення кожної частини малюнка, А і Б, досліджуваний отримує трафаретну рамку з проханням намалювати на ній всі лінії, які він бачив і запам'ятав на кожній частині малюнку. За результатами двох дослідів встановлюється середня кількість ліній, яке він відтворив по пам'яті правильно.



Методика «Складні аналогії»

Інструкція. Досліджуваному пропонується на бланку 20 пар слів, які пов'язані між собою абстрактними зв'язками. На цьому ж бланку в квадраті «Шифр» розміщено 6 пар слів у відповідності до цифр від 1 до 6. Після того, як досліджуваний визначить відношення між словами в парі, йому треба знайти аналогічну пару слів у квадраті «Шифр» і обвести кружечком відповідну цифру. Термін виконання – 3 хвилини. Оцінка виставляється за кількістю правильних відповідей.

ШИФР:

1. Вівця – стадо
2. Малина – ягода
3. Море – океан
4. Світло – темнота
5. Отруєння – смерть
6. Ворог – неприятель
1. Страх – втеча.....1 2 3 4 5 6
2. Фізика – наука.....1 2 3 4 5 6
3. Правильно – вірно.....1 2 3 4 5 6
4. Грядка – город.....1 2 3 4 5 6
5. Пара – два.....1 2 3 4 5 6
6. Слово – фраза.....1 2 3 4 5 6
7. Бадьорий – в'ялий.....1 2 3 4 5 6
8. Свобода – воля.....1 2 3 4 5 6
9. Країна – місто.....1 2 3 4 5 6
10. Похвала – лайка.....1 2 3 4 5 6
11. Помста – підпал.....1 2 3 4 5 6
12. Десять – число.....1 2 3 4 5 6
13. Плакати – ревіти.....1 2 3 4 5 6
14. Глава – роман.....1 2 3 4 5 6
15. Спокій – рух.....1 2 3 4 5 6
16. Сміливість – геройство.....1 2 3 4 5 6
17. Прохолода – мороз.....1 2 3 4 5 6
18. Обман – недовіра.....1 2 3 4 5 6
19. Спів – мистецтво.....1 2 3 4 5 6
20. Тумбочка – шафа.....1 2 3 4 5 6

Підрахунок результатів дослідження проводиться за ключем: 1 – 5, 2 – 2, 3 – 6, 4 – 1, 5 – 6, 6 – 1, 7 – 4, 8 – 6, 9 – 3, 10 – 4, 11 – 5, 12 – 2, 13 – 6, 14 – 1, 15 – 4, 16 – 6, 17 – 3, 18 – 5, 19 – 2, 20 – 3. Норма правильних відповідей – 5 та більше.

Методика «Виділення суттєвих ознак»

Інструкція. У кожному рядку Ви знайдете одне слово, яке стоїть перед дужками і далі – п'ять слів в дужках. Всі слова, які знаходяться в дужках, мають якесь відношення до того, що стоїть перед дужками. Виберіть тільки два, які мають найбільше відношення до слова, і підкресліть їх. Слова в завданнях підбрані таким чином, що досліджуваний повинен продемонструвати свою здатність вловити абстрактне значення тих чи інших понять і відмовитись від більш легкого, але неправильного способу вирішення, при якому замість суттєвих виділяють окремі, конкретно–ситуаційні ознаки.

Тестові завдання:

1. Сад (рослини, садівник, пес, паркан, земля).
2. Ріка (берег, риба, рибалка, намула, вода).
3. Місто (автомобіль, будівля, натовп, вулиця, велосипед).
4. Хлів (сіновал, кінь, дах, скотина, стіни).
5. Куб (кути, креслення, сторона, камінь, дерево).
6. Ділення (клас, ділене, олівець, дільник, папір).
7. Перстень (діаметр, алмаз, прохання, округлість, штамп).
8. Читання (очі, книга, картина, друг, слово).
9. Газета (правда, додатки, телеграми, папір, редактор).
10. Гра (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).
11. Війна (аероплан, танк, битва, автомати, солдати).

Аналіз результатів. Цей тест, як правило, включають у блок тестів на мислення. Результати варто обговорити з досліджуваним, в'яснити, чи наполягає він на своїх неправильних відповідях, і чим пояснює свій вибір. Перевірте, правильність відповідей за ключем.

Ключ:

1. Рослини, земля.
2. Берег, вода.
3. Будівля, вулиця.
4. Дах, стіни.
5. Кути, сторона.
6. Ділене, дільник.
7. Діаметр, округлість.
8. Очі, друг.
9. Папір, редактор.
10. Гравці, правила.
11. Битва, солдати.

Методика «Числові ряди»

Інструкція. Ваше завдання буде полягати у виявленні закономірностей в числових рядах. Наприклад: є ряд 6, 7, 8, 9, 10, 11. Яка тут закономірність? Закономірність така: кожне наступне число на одиницю більше за попереднє. Тому наступним числом в ряді повинно йти 12. Це число є відповіддю до наведеного прикладу. Вам пропонується вирішити 30 подібних завдань. Вони базуються на різних математичних закономірностях з використанням різноманітних дій: додавання, віднімання, множення, ділення, піднесення до ступеня, знаходження кореня і т. ін. На виконання завдань відведено 10 хв. Своє рішення Ви записуєте на відзначеному крапками місці.

Тестові завдання:

1. 1 2 3 4 5 6
2. 12 10 8 6 4
3. 6 9 12 15 18 21
4. 45 39 33 27
5. 2 4 8 16 32
6. 2.5 4 5.5
7. 1 4 16
8. 54 18 6
9. 4 1 5 2 6 3
10. 112 56 28 14
11. 8 2 8 3 8 4
12. 16 17 19 20 22 23
13. 19 16 22 19 25 22
14. 1 4 9 16 25 36
15. 93 90 30 27 9 6
16. 0 3 8 15 24
17. 25 5 49 7 81
18. 1 2 2 23 2
19. 6 3 18 7 3 21 8
20. 6 7 9 13 21
21. 18 13 31 19 14
22. 1 8 27
23. 4 12 16 28 44
24. 64 48 40 36 34
25. 20 21 19 23 15
26. 4 7 9 11 14 15
27. 2 4 9 18 23
28. 0.5 2 4.5 8 12.5
29. 8 4 12 20 10 30

30. 1 8 9 64 25

Кількість правильних відповідей	29– 30	27– 28	22– 26	16– 21	10– 15	6– 9	4– 5	2– 3	1
Бали	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Індекс	B	BC		C			HC		HH

**Опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25)
(автор Т.Корнілова)**

Інструкція піддослідному

Перед Вами запитальник, що містить різні питання та бланк, на якому передбачено 4 варіанти відповідей на зазначені питання. Напишіть на виданому Вам бланку своє прізвище, ім'я, по батькові, вік, дату проведення експерименту та Вашу професію (рід занять).

Ваше завдання – відповісти на кожне із питань. Це робиться так: Ви читаєте питання, вибираєте один із запропонованих варіантів відповіді («безумовно, так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «безумовно, ні»), що відображають Вашу думку. Поставте хрестик у відповідній графі у аркуші для відповідей. Відповідаючи на запитання, щоразу перевіряйте, щоб номер питання збігався з таким же номером у листку для відповідей.

Оскільки в різні періоди життя Ви, можливо, відповідали б на те саме питання по-різному, відповідайте виходячи з того, що характерно для Вас зараз, в даний час. Далі таким же чином Ви чините з усіма іншими питаннями, щоразу ретельно обмірковуючи, який із чотирьох варіантів відповіді на кожне запитання Вам найбільше підходить.

Основна умова нашого експерименту – Ваша сумлінність та щирість. Якщо Вам незрозуміла інструкція, прочитайте її ще раз!

Текст опитувальника:

1. Під час підготовки до контрольної роботи (іспиту, звіту тощо) я намагаюся отримати всю інформацію, всі необхідні знання.
2. При вирішенні проблеми я обмірковую та оцінюю всі можливі варіанти, навіть якщо якісь із них нереальні чи неприйнятні.
3. Саме дії, а не роздуми допомагають мені досягти бажаних результатів.
4. У ситуаціях, які потребують вирішення, я завжди буваю так захоплений або розчарований справою, що мене не ускладнює вибір.
5. Я можу стверджувати або заперечувати лише те, про що точно знаю.
6. Я обережний у своїх планах та діях.
7. Я неохоче ставлю на карту щось, волю діяти напевно.
8. Я завжди дбаю про ретельність і точність у своїх планах і діях.
9. Я боязкий.
10. Я приймаю рішення не на авось, а лише після ґрунтовних роздумів.
11. Я дію згідно з девізом: «Не знаючи броду, не сунься у воду».
12. Я волю неодноразово обмірковувати рішення, щоб не допустити помилок.
13. Я охоче та сміливо йду на великий ризик.
14. Тільки усвідомивши правильність основ своєї дії, я ухвалюю рішення.
15. Я висловлюю свою думку, навіть якщо більшість інших людей займають протилежну позицію.

16. На роботу, яка здається мені цікавою, я наважуюсь навіть тоді, коли мені не ясно, чи впораюся я з нею.

17. Я легко розмовляю і з незнайомими людьми, з якими хотів би вступити в розмову.

18. Я охоче замінив би свого начальника, щоб показати, чого можу досягти, навіть ризикуючи наробити помилок.

19. Я не приймаю рішення, доки не обдумаю всіх його наслідків.

20. Мене обтяжувала б ситуація самостійного ведення переговорів.

21. Навіть якщо я знаю, що мої шанси невеликі, я все одно намагаюсь щастя.

22. У ситуації невизначеності вибору я все ж таки схильний укласти угоду.

23. Мені не важко приймати самостійні рішення в будь-яких умовах.

24. Я довіряюсь партнерові лише в тому випадку, якщо маю про нього повну інформацію.

25. До успіху у справах мене наводить швидше невтомність спроб, ніж скрупульозність розрахунків.

Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) в адаптації Корнілової

Інструкції. «Будь ласка, вкажіть, як Ви приймаєте рішення - для кожного питання виберіть (обведіть) відповідь, яка найбільше відповідає Вашому звичайному стилю прийняття рішень.» «Опитувальник

Коли я ухвалюю рішення... Відповідь

1. Коли я приймаю рішення, у мене виникає відчуття, ніби мені шалено бракує часу.
2. Я волю розглядати всі альтернативи.
3. Я волю залишати ухвалення рішень іншим людям.
4. Я намагаюся знайти недоліки у всіх альтернатив.
5. Я витрачаю багато часу на дрібні справи, перш ніж приступаю до ухвалення основного рішення.
6. Я продумую найкращий спосіб виконання рішення.
7. Навіть після ухвалення рішення я відкладаю на потім його виконання.
8. При прийнятті рішень я волю збирати велику кількість інформації.
9. Я уникаю ухвалювати рішення.
10. Коли мені потрібно ухвалити рішення, я чекаю довгий час
Перед тим, як почати про нього думати.
11. Мені не подобається брати на себе відповідальність за прийняття рішень.
12. Я намагаюся мати чітке уявлення про свої цілі перед тим, як зробити вибір.
13. Можливість того, що якась дрібниця піде «не за планом», змушує мене різко змінити рішення.
14. Якщо рішення може бути прийняте мною чи іншою людиною, я дам іншій людині це зробити.
15. Коли я стикаюся з важкою проблемою, я зазвичай песимістичний щодо можливості знайти гарне рішення.
16. Я ретельно все обмірковую перед тим, як зробити вибір.
17. Я не ухвалюю рішення, поки в цьому немає гострої необхідності.
18. Я відкладаю прийняття рішень до останнього моменту.
19. Я вважаю за краще, щоб рішення приймалися тими, хто більше інформований, ніж я
20. Після того, як я прийняв рішення, я витрачаю багато часу, переконуючи себе, що він був правильним.
21. Я відкладаю ухвалення рішень.
22. Я не можу мислити тверезо, якщо мені потрібно прийняти рішення поспіхом.

Додаток М

Академічна успішність досліджуваних середнє значення (n=60)

№	Шифр	100-бальна система	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS
1	АА	74	Добре	С
2	АБ	91	Відмінно	А
3	АВ	74	Добре	С
4	БА	60	Задовільно	Е
5	ББ	78	Добре	С
6	БК	79	Добре	С
7	БЯ	70	Задовільно	Д
8	ВГ	85	Добре	В
9	ВП	88	Добре	В
10	ВС	65	Задовільно	Д
11	ВТ	74	Добре	С
12	ГА	60	Задовільно	Е
13	ГЮ	90	Відмінно	А
14	ДА	63	Задовільно	Е
15	ДБ	77	Добре	С
16	ДД	75	Добре	С
17	ДК	80	Добре	С
18	ДЛ	62	Задовільно	Е
19	ДМ	70	Задовільно	Д
20	ДН	76	Добре	С
21	ДО	78	Добре	С
22	ДП	72	Задовільно	Д
23	ДР	69	Задовільно	Д
24	ДС	80	Добре	С
25	ДТ	73	Задовільно	Д
26	ЖІ	85	Добре	В
27	ЖО	70	Задовільно	Д
28	ЗН	74	Добре	С
29	КА	90	Відмінно	А
30	КБ	92	Відмінно	А
31	КК	60	Задовільно	Е
32	КФ	75	Добре	С
33	КЯ	78	Добре	С
34	ЛІ	67	Задовільно	Д
35	ЛЛ	74	Добре	С
36	ЛМ	80	Добре	С
37	ЛН	81	Добре	С

38	ЛП	64	Задовільно	D
39	МА	75	Добре	C
40	МВ	76	Добре	C
41	МГ	70	Задовільно	D
42	МД	80	Добре	C
43	МЗ	72	Задовільно	D
44	МЛ	82	Добре	B
45	ММ	60	Задовільно	E
46	МН	88	Добре	B
47	МЯ	73	Задовільно	D
48	НВ	90	Відмінно	A
49	ПО	70	Задовільно	D
50	СД	78	Добре	C
51	СС	85	Добре	B
52	ПЯ	65	Задовільно	D
53	ТА	84	Добре	B
54	ТТ	85	Добре	B
55	ШМ	80	Добре	C
56	ШО	65	Задовільно	D
57	ЯВ	75	Добре	C
58	ЯІ	70	Задовільно	D
59	ЯС	64	Задовільно	D
60	ЮП	62	Задовільно	E

Додаток Н

**Тренінгова Програма розвитку компонентів когнітивного рівня у
подоланні стресових ситуацій**

Модуль	Мета	Техніки та вправи	Очікувані результати	Тривалість
Модуль 1: Розвиток уваги	Поліпшити здатність до концентрації, розподілу та переключення уваги.	- Таблиці Шульте: пошук чисел у правильній послідовності. - Вправи на фокусування: знаходження відмінностей у патернах. - Медитативна концентрація: фокус на звуках чи диханні.	Учасники навчаються зберігати концентрацію у стресових ситуаціях, ефективно переключати увагу між завданнями.	60 хв. (2 сесії)
Модуль 2: Поліпшення пам'яті	Покращити короткочасну та оперативну пам'ять, розвинути асоціативні навички запам'ятовування	- Запам'ятовування послідовностей: робота з рядами чисел чи слів. - Метод асоціацій: створення зв'язків між новою інформацією та знайомими образами. - Техніка "локусів": візуалізація інформації у знайомих просторах.	Учасники підвищують обсяг оперативної пам'яті, покращують швидкість і якість запам'ятовування	60 хв. (2 сесії)
Модуль 3: Розвиток мислення	Розвинути аналітичне та критичне мислення, навички розпізнавання закономірностей.	- Складні аналогії: пошук логічних зв'язків між поняттями. - Числові ряди: виявлення закономірностей. - Завдання "Що зайве": виключення непотрібного	Покращується здатність до аналізу інформації, формулювання висновків та вибору найкращих рішень.	90 хв. (3 сесії)

		елемента зі списку.		
Модуль 4: Навички прийняття рішень	Навчити ефективно приймати рішення в умовах невизначеності та стресу.	- Симуляції вибору: аналіз варіантів у змодельованих стресових ситуаціях. - Опитувальники: оцінка особистісних стратегій прийняття рішень. - Обговорення кейсів: груповий аналіз реальних життєвих ситуацій.	Учасники розвивають стратегічне мислення, здатність зважувати альтернативи та прогнозувати наслідки.	90 хв. (3 сесії)
Модуль 5: Рефлексивна компетентність	Навчити аналізувати свої когнітивні стратегії, розпізнавати сильні та слабкі сторони.	- Самоаналіз дій: оцінка власних рішень і реакцій. - Робота з емоціями: фіксація переживань під час вправ. - Карта когнітивних стратегій: створення профілю власних підходів до подолання стресу.	Учасники краще розуміють свої реакції, підвищують здатність до адаптивної регуляції поведінки.	60 хв. (2 сесії)
Підсумковий блок тренінгу	Мета	Техніки та вправи	Очікувані результати	Тривалість
	Оцінити ефективність програми	- Повторна діагностика: уваги, пам'яті, мислення, прийняття рішень. - Групове обговорення: враження учасників.	Учасники демонструють покращення когнітивних навичок, краще долають стресові ситуації.	60 хв. (1 сесія)