

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

На правах рукопису

Кафедра педагогіки, психології,
соціальної роботи та менеджменту

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СПРИЙМАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ
ВІЦІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ**

**спеціальність 053 Психологія
освітня програма: «Психологія»**

Виконала:

Швидка Олена Анатоліївна
студент 6М-2П (з) групи
ННІ педагогіки і психології

Керівник:

к. психол. н., доцент
Ільїна Н. М.

Глухів 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СПРИЙМАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	8
1.1. Загальні психологічні особливості юнацького віку.....	8
1.2. Сприймання як психічний феномен.....	19
1.3. Специфіка розвитку пізнавальної сфери в юнацькому віці.....	32
Висновки до розділу 1.....	40
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СПРИЙМАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	41
2.1. Програма емпіричного дослідження.....	41
2.2. Аналіз результатів вивчення специфіки сприймання в умовах воєнного стану.....	45
2.3. Особливості впливу комунікативних, емоційних і когнітивних аспектів на специфіку сприймання в юнацькому віці.....	49
Висновки до розділу 2.....	53
РОЗДІЛ 3 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	55
3.1. Опис програми пізнавального розвитку в юнацькому віці.....	55
3.2. Рекомендації педагогам з розвитку осмисленості й цілісності сприймання в юнацькому віці.....	73
Висновки до розділу 3.....	78
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	88

АНОТАЦІЯ

Швидка О. А. Психологічні чинники сприймання в юнацькому віці в умовах військового стану. Магістерська робота за спеціальністю 053 Психологія. Глухівський національний педагогічний університет, Навчально-науковий інститут педагогіки і психології. Глухів. 104 с. Мета дослідження – дослідити психологічні чинники сприймання осіб юнацького віку в умовах військового стану. У теоретичному розділі розкрито загальні психологічні особливості юнацького віку, проаналізовано сутність і структуру феномену сприймання, а також особливості перцептивного процесу в юнацькому періоді. В емпіричному дослідженні використано комплекс валідних діагностичних методик. Умовно було виділено 30 юнаків і дівчат, які проживають на територіях близьких до зони бойових дій. Також виокремлено 30 осіб юнацького віку з відносно безпечних регіонів України. Для осіб юнацького віку характерний середній обсяг перцептивного поля. Результати не відрізняються залежно від умов переживання воєнного стану. Фіксується точніше сприймання часу у юнаків і дівчат, які проживають на території близькій до зони бойових дій. Також виявлено значне переважання юнаків і дівчат з високим рівнем спостережливості з регіонів, що близькі до зони бойових дій. В осіб юнацького віку переважає тип сприймання, що передбачає залучення зорового аналізатора. Встановлено безпосередній суттєвий зв'язок між обсягом сприймання й короткочасною пам'яттю. Також на точність сприймання часу впливає підвищення емоційної активності й зниження показників настрою. Якість і ефективність спостережливості осіб юнацького віку корелює з показниками логічного мислення й пам'яті. Емпіричні результати суттєво не відрізняються залежно від умов переживання воєнного стану. На основі результатів емпіричного дослідження було розроблено програму розвитку сприймання у загальній структурі інтелекту осіб юнацького віку.

Ключові слова: юнацький вік, сприймання, обсяг сприймання, сприймання часу, спостережливість, чинники сприймання.

SUMMARY

Shvydka O. A. Psychological factors of perception in adolescence under martial law. Master's thesis in the field of 053 Psychology. Hlukhiv National Pedagogical University, Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology. Hlukhiv. 104 p. The purpose of the study is to investigate the psychological factors of perception in adolescence under martial law. The theoretical section reveals the general psychological characteristics of adolescence, analyzes the essence and structure of the phenomenon of perception, as well as the characteristics of the perceptual process in adolescence. A set of valid diagnostic techniques was used in the empirical study. Thirty young men and women living in areas close to the combat zone were selected. Thirty adolescents from relatively safe regions of Ukraine were also selected. Adolescents are characterized by an average perceptual field. The results do not differ depending on the conditions of experiencing martial law. A more accurate perception of time is recorded in young men and women living in areas close to the combat zone. A significant predominance of young men and women with a high level of observation from regions close to the combat zone was also found. In adolescents, the type of perception that involves the visual analyzer prevails. A direct significant relationship between the volume of perception and short-term memory has been established. The accuracy of time perception is also influenced by increased emotional activity and decreased mood indicators. The quality and effectiveness of observation in adolescents correlates with indicators of logical thinking and memory. Empirical results do not differ significantly depending on the conditions of experiencing martial law. Based on the results of empirical research, a program for the development of perception in the general structure of the intellect of adolescents was developed.

Keywords: adolescence, perception, scope of perception, perception of time, observation, factors of perception.

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній психологічній науці недостатньо вивченими залишаються аспекти пов'язані з розумінням розвитку конкретних психічних процесів на різних етапах вікового розвитку. Особливо, це стосується сприймання, що не заслугою розглядається як пізнавальний феномен, який втрачає значення у житті дорослої людини. Це обумовлює актуалізацію досліджень цього процесу в юнацькому віці, коли особистість вже практично є сформованою, а всі пізнавальні процеси – інтелектуалізовані й системно пов'язані з різними структурами психіки. У цьому контексті доцільно звернути увагу на емпіричне дослідження взаємозв'язків сприймання з мисленням, пам'яттю, уявою, емоціями, комунікативністю. Такий підхід дозволяє отримати комплексне уявлення про структуру перцептивного процесу й доповнити наявні теоретичні моделі, враховуючи пізнавальний розвиток особистості в умовах воєнного стану. У контексті мети нашої роботи доцільно звернути увагу на те, що психологічні особливості юнацького віку розкриваються у працях багатьох дослідників. Наприклад, вивчаються соціально-психологічні особливості цього періоду (С. Дрібас, С. Кірсанова, О. Лавренко, Т. Прохоренко, І. Ріпко, А. Римша, О. Сафін, Л. Тодорів та ін.); специфіка планування життєвого шляху (О. Гріньова, Г. Гритчук, О. Кресан, А. Левенець, Н. Пилипенко та ін.); особливості пізнавального розвитку осіб юнацького віку (М. Бойчук, С. Кузікова, О. Лящ, М. Смульсон, І. Тітов, Т. Щербак та ін.). Водночас деякі аспекти психічного розвитку у досліджуваному віковому інтервалі залишаються майже не з'ясованими. Зокрема це стосується проблем становлення сприймання в юнацькому віці. Отже, актуальне дослідження дозволить заповнити теоретичні «білі плями». Водночас така робота дозволяє отримати чіткі орієнтири для розробки програм інтелектуальних тренінгів.

Отже, теоретична і практична значущість обумовили вибір теми дослідження: «Психологічні чинники сприймання в юнацькому віці в умовах військового стану».

Мета дослідження – дослідити психологічні чинники сприймання осіб юнацького віку в умовах воєнного стану.

Об'єкт дослідження – сприймання осіб юнацького віку.

Предмет дослідження – психологічні чинники сприймання в юнацькому віці в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми розвитку сприймання юнаків і дівчат у психологічній науці.

2. Емпірично з'ясувати показники перцептивного процесу в юнацькому віці.

3. Визначити зв'язок показників сприймання з пізнавальними, емоційними й комунікативними параметрами юнаків і дівчат.

4. Розробити програму й рекомендації розвитку сприймання юнаків і дівчат в умовах воєнного стану.

Гіпотеза дослідження: інтелектуальні, емоційні й комунікативні параметри юнаків і дівчат чинять суттєвий вплив на процес сприймання в умовах воєнного стану.

Теоретичне значення дослідження – уточнення психологічних поглядів на розвиток сприймання особистості у складних умовах соціуму.

Практичне значення дослідження – розробка програми інтелектуального розвитку в юнацькому віці.

Використані методи:

- *теоретичні:* аналіз, синтез, узагальнення, дедукція, індукція, моделювання;

- *діагностичні методики:* методика вивчення сприймання часу, методика визначення спостережливості, методика визначення

домінівного типу сприймання, методика визначення обсягу сприймання, методика вивчення короткочасної пам'яті, методика діагностики логічного мислення, методика вивчення творчої уяви, методика САН, тест вивчення комунікативності;

- *статистичні*: аналіз відсоткових тенденцій, графічне представлення емпіричних даних, кореляційний аналіз Пірсона.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку 64 використаних джерел і 8 додатків. Основний зміст викладено на 80 сторінках. Загальний обсяг сторінки – 104 сторінки.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СПРИЙМАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

1.1. Загальні психологічні особливості юнацького віку

У межах психологічної науки юність часто розглядається розглядає як ключову фазу онтогенетичного розвитку, упродовж якої завершується процес переходу студентської молоді до статусу дорослої особистості. Водночас у науковій літературі відсутній узгоджений підхід до чіткого окреслення вікових меж студентського періоду та юнацького віку. Так, старшокласників залежно від обраної теоретико-методологічної парадигми можуть відносити як до підліткової, так і до юнацької вікової групи. У вітчизняній психологічній традиції юнацтво трактується як етап становлення автономності, що супроводжується активним процесом самовизначення, відносною стабілізацією світоглядних позицій та мотиваційної сфери. Досить часто виділяють ранню юність, яка охоплює період 15–18 років, а також так звану «справжню» юність у вікових межах від 18 до 25 років [32; 43]. Згідно з концепцією Е. Еріксона, юнацький вік є критично важливим для формування цілісної особистісної ідентичності молоді [52].

Прагнення до осмислення життєвого сенсу, психологічна готовність до самовизначення, рефлексивне переосмислення власного життєвого шляху, а також побудова й усвідомлення життєвих планів і перспектив майбутнього виступають провідними характеристиками юнацького віку та студентського етапу розвитку, що неодноразово підкреслюється в дослідженнях із вікової психології. Доцільно розглянути зазначені психічні феномени в системному ключі. Одним із базових чинників особистісного й професійного самовизначення є спрямованість свідомості молодого людини у майбутнє. Сам процес самовизначення тісно пов'язаний з оцінкою власних можливостей і адекватності обраних

життєвих стратегій і шляхів досягнення поставлених цілей. Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексія, яка забезпечує формування цілісного уявлення про індивідуальну життєву перспективу.

Аналіз особистісного та професійного самовизначення доцільно здійснювати в межах трьох часових координат – минулого, теперішнього і майбутнього. Студентська молодь і старшокласники схильні співвідносити власні особистісні риси, емоційні стани та уявлення про себе в теперішньому з тими життєвими орієнтирами, які мають для неї суб'єктивну значущість. Осмислюючи питання сенсу життя, юнаки й дівчата спираються як на попередній життєвий досвід, так і на усвідомлення власного потенціалу та можливостей самореалізації. Наприкінці періоду ранньої юності формується відносно стійка психологічна готовність до самовизначення, а приблизно до 25-річного віку цей процес набуває ознак стабільності, що свідчить про суттєві якісні зрушення в розвитку психічних структур особистості. Паралельно відбувається трансформація індивідуальної системи цінностей [32].

Одним із важливих індикаторів гармонійного психічного розвитку осіб юнацького віку є здатність до рефлексивного осмислення актуального життєвого досвіду крізь призму майбутніх перспектив. Таке новоутворення засвідчує перехід до вищого рівня свідомості, оскільки на початкових етапах юності молоді люди здебільшого схильні оцінювати майбутнє виключно з позицій теперішнього. Саме розвиток рефлексивних механізмів зумовлює стабілізацію часової перспективи особистості в юнацькому віці.

Психологічна готовність осіб юнацького віку до прийняття стратегічно значущих рішень і здійснення усвідомленого життєвого вибору передбачає інтеграцію низки взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують відповідальне й творчо спрямоване ставлення до власного життєвого шляху. До таких компонентів належать ціннісні орієнтації як система провідних мотивів діяльності, інтерес до пізнання соціального

середовища й самопізнання, здатність до свідомого творення цілей і усвідомлення наслідків особистісного вибору. Результати емпіричних досліджень свідчать, що рівень готовності молоді до активної життєвої позиції загалом залишається недостатньо високим. Так, Л. Помиткіна запропонувала ієрархічну модель життєвих рішень, якими керується сучасна молодь, відповідно до якої:

1) першочергового значення набувають рішення, пов'язані з професійним самовизначенням;

2) наступну позицію займають рішення щодо вибору партнера для романтичних або шлюбних стосунків;

3) третій рівень охоплює формування особистісних і соціально-поведінкових стратегій [31].

Прийняття стратегічних рішень щодо власного життя значною мірою залежить від розвитку таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, автономність, рішучість, здатність до соціального прогнозування та сформована комунікативна компетентність. О. Гріньова наголошує, що процес становлення життєвої компетентності молоді в контексті проектування власного майбутнього безпосередньо пов'язаний із розвитком суб'єктності, оскільки саме усвідомлення себе активним творцем власного життєвого шляху визначає позицію відповідального та цілеспрямованого впливу на подальший перебіг життя [5].

На переконання Л. Тодорів, провідне місце у формуванні життєвих перспектив юнаків і дівчат посідає когнітивний компонент особистості. Дослідниця підкреслює, що життєві цілі здобувачів вищої освіти незалежно від статі значною мірою детермінуються панівними у суспільстві ціннісними орієнтаціями, тоді як інструментом їх реалізації виступають чітко структуровані в часовому та змістовому вимірах життєві плани. В юнацькому періоді ключовими внутрішніми передумовами готовності до визначення життєвих перспектив є

рефлексивні компоненти самосвідомості, розвиток яких ґрунтується на здатності до самопізнання та відносній стабілізації ціннісно-сміслової сфери особистості [46].

Г. Рудь зазначає, що саме період навчання у закладі вищої освіти характеризується інтенсивною актуалізацією процесів життєтворчості, а також формуванням і закріпленням стійкості життєвих перспектив людини [39]. До провідних детермінант цих процесів дослідниця відносить набутий соціальний досвід, рівень соціального визнання та престижності, займані статусні позиції в референтних групах, професійне самовизначення, а також сформовану здатність ухвалювати автономні й відповідальні рішення у ключових сферах життєдіяльності. Як базові особистісні характеристики, що забезпечують стабільність життєвої перспективи, виділяють інтернальність, реалістичне оцінювання власних життєвих планів, стратегічність мислення, когнітивну гнучкість, асертивність поведінки, розвинений самоконтроль і високий рівень комунікативної компетентності як важливі складники становлення особистості юнацького віку [39].

О. Посацький обґрунтовує тезу, згідно з якою цілісне уявлення про власне майбутнє виступає одним із ключових критеріїв успішної соціалізації молоді [33]. Науковець наголошує, що такими визначальними параметрами життєвої перспективи є реалістичність життєвих планів, узгодження довгострокових цілей із конкретними завданнями, автономність у прийнятті рішень і загальний рівень життєвого оптимізму. На початкових етапах юнацького віку домінує орієнтація на віддалене майбутнє, яке асоціюється з очікуванням повноцінного дорослого життя, стабільної професійної зайнятості, створення сім'ї, фінансової незалежності та самореалізації у сфері інтересів. Образ майбутнього у старшокласників і студентів формується на основі суб'єктивної оцінки власного життєвого досвіду та ставлення до теперішнього. Емпіричні дані, отримані О. Посацьким, свідчать, що

учні й здобувачі вищої освіти з великих міст частіше орієнтуються на найближчу часову перспективу, плануючи досягнення особистісного комфорту в межах року, тоді як учні й студенти з малих населених пунктів демонструють більш ідеалізоване бачення майбутнього, зорієнтоване на соціально схвалені цінності [33]. При цьому низький рівень емоційного напруження щодо майбутнього корелює з емоційною стабільністю «Я-концепції», тоді як виражені тривожні переживання пов'язані зі зниженою працездатністю, підвищеною тривожністю, нестійкістю самооцінки та недостатньо сформованими комунікативними якостями.

За А. Левенець, процес формування життєвих перспектив молоді безпосередньо пов'язаний з орієнтацією особистості на майбутнє [18]. При цьому визначення індивідуальних цілей і шляхів їх досягнення має системний і динамічний характер. Для студентів молодших курсів характерним є оптимістичне сприйняття віддаленої перспективи, тоді як у старшокурсників посилюються прояви тривожності, невпевненості та зосередженість на найближчому майбутньому. А. Левенець також виявила наявність гендерних відмінностей: у дівчат показники перспективної орієнтації є вищими в період ранньої юності, тоді як у юнаків – у пізній юності [18]. Водночас структура життєвих перспектив у студенток залишається відносно стабільною у віковому діапазоні 17–25 років, тоді як у юнаків вона зазнає більш вираженої диференціації. Життєві перспективи дівчат характеризуються широтою цілепокладання, домінуванням традиційних цінностей, чіткою часовою визначеністю та схильністю до більш песимістичних оцінок майбутнього.

І. Тітов дійшов висновку, що в юнацькому віковому інтервалі світоглядна структура особистості поступово набуває ознак зрілої свідомості, зокрема зростає її складність, цілісність та внутрішня узгодженість [45]. Підвищення рівня інтелектуальної рефлексії та зміна

центрованості мислення свідчать про поглиблення розуміння навколишньої реальності й посилення когнітивного контролю над власною життєдіяльністю. Змістове наповнення світогляду визначається характером смислів, їх ієрархією та ступенем диференціації. При цьому когнітивні узагальнення, що формують основу світоглядних варіацій, безпосередньо пов'язані з ефективністю самореалізації особистості.

Г. Гритчук акцентує на тому, що індивідуальність юнаків і дівчат виявляється у прагненні до самоактуалізації, сформованості соціальних і професійних моделей поведінки, а також у наявності системи усвідомлених життєвих цілей [6]. Дослідниця зазначає, що гендерна ідентичність старшокласників і студентів проявляється у спрямованості на професійну самореалізацію, матеріальне забезпечення та розширення соціальних контактів, тоді як студентки більшою мірою орієнтовані на емоційно значущі взаємини та самореалізацію у сфері повсякденного життя.

О. Малина розглядає індивідуальність молодих людей як цілісне системне утворення, яке насамперед проявляється у домінуванні певних мотиваційних тенденцій особистості [21]. За спостереженнями Н. Пилипенко, значна частина студентів демонструє недостатній рівень компетентності й самостійності у формуванні життєвих орієнтирів, що виявляється у відсутності чіткої стратегії побудови життєвих планів як засобів досягнення поставлених цілей [29]. В. Посохова, аналізуючи вплив цифрових технологій на розвиток особистості у молодому віці, дійшла висновку, що надмірна інтернет-активність негативно позначається на цілісності особистісної структури студентів. На її думку, інтернет-залежність виступає чинником деформації ціннісної системи, знижує здатність до адекватного сприйняття реальності, сприяє формуванню ілюзорності й нестабільності життєвих планів, а також порушує узгодженість між намірами та реальними діями [34].

Ускладнення процесів життєвого планування та цілепокладання у осіб юнацького віку суттєво визначається екстремальними або стресогенними умовами життєдіяльності. Як зазначає О. Кресан, зовнішні обставини трансформують когнітивну організацію психіки молоді, сприяючи формуванню нових, нетипових конфігурацій життєвої активності та стратегій поведінки [15].

Вагоме місце у структурі розвитку особистості юнацького віку посідає емоційна сфера, яка суттєво впливає на ефективність навчальної та соціальної діяльності. За результатами досліджень І. Чухрій, емоційні переживання здобувачів вищої освіти, особливо негативного характеру, справляють деструктивний вплив на різні аспекти їх життєдіяльності [48]. Такі стани зумовлюють зниження рівня навчальної мотивації, ускладнюють процес професійного становлення та створюють перешкоди для повноцінної соціальної адаптації. Одним із провідних негативних чинників, при цьому, виступає підвищена особистісна тривожність, яка детермінує виникнення широкого спектра небажаних емоційних реакцій. Сучасним юнакам і дівчатам властиві прояви депресивних станів, вербальної агресії, підвищеної дратівливості та підозрливості у взаємостосунках. Водночас зазначена вікова категорія загалом демонструє відносно сформований рівень соціальної адаптованості, що значною мірою ґрунтується на свідомому залученні вольових механізмів. Адаптаційні процеси проявляються через агресивні реакції – фізичні або вербальні, тоді як депресивні переживання тісно пов'язані з високою тривожністю, зниженням працездатності й ознаками психологічної дезадаптації.

У дослідженнях С. Дрібас і А. Римші доведено, що складні соціальні умови, зокрема пандемічні обмеження, карантинні заходи чи воєнні події, істотно змінюють характер міжособистісної взаємодії в юнацькому віці [8]. Такі обставини впливають не лише на емоційний стан молоді, а й на рівень розвитку їхньої комунікативної

компетентності, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формування психологічно безпечного та емоційно підтримувального середовища. Особливу роль у цьому відіграють групові форми взаємодії, зокрема із залученням цифрових і дистанційних технологій. У цьому контексті С. Кірсанова підкреслює значущість академічної студентської групи як одного з провідних інститутів соціалізації особистості у досліджуваному періоді [12]. Налагоджена система міжособистісної комунікації безпосередньо корелює з підвищенням якості освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Емпіричні дані, отримані С. Кузіковою та Т. Щербак, свідчать про те, що більшість студентів характеризуються середнім рівнем розвитку рефлексії та децентрації [16]. Водночас виявлено певні гендерні відмінності: студентки, як правило, демонструють вищі показники емпатійності та егоцентричних тенденцій порівняно з юнаками, що може пояснюватися специфікою емоційного реагування та особливостями соціального досвіду.

О. Лящ у своїх дослідженнях емоційного інтелекту в юнацькому віці дійшла висновків, які дозволяють глибше осмислити специфіку психічного розвитку цієї соціальної групи [19]. Дослідниця встановила, що рівень сформованості емоційного інтелекту у молоді переважно відповідає середнім показникам. Здатність до адекватного розпізнавання та інтерпретації емоцій у цьому віковому періоді тісно пов'язана з індивідуальними особливостями нервової системи, рівнем розвитку абстрактного мислення, практичними когнітивними вміннями, раціональністю та відкритістю до нового досвіду. Усвідомлення власних емоційних станів корелює з комунікативною компетентністю, сенситивністю та загальною соціальною активністю особистості.

Здатність до саморегуляції емоцій безпосередньо пов'язана з орієнтацією на досягнення успіху, розвитком рефлексивних умінь і прагненням до гармонійної соціальної взаємодії. Рівень емоційної

ідентифікації визначається балансом між практичним інтелектом та емоційно-вольовими механізмами. Порівняно зі старшокласниками, здобувачі вищої освіти демонструють вищу здатність до розпізнавання емоцій інших людей, особливо у контексті пізнавальної мотивації та когнітивних процесів. Використання емоцій у комунікативній діяльності корелює з відкритістю, схильністю до продуктивної взаємодії та усвідомленням власних поведінкових мотивів.

З огляду на те що сучасне українське суспільство перебуває в умовах війни, особливої значущості набуває проблема впливу воєнних подій на психічний стан осіб юнацького віку. Сьогодення характеризується дією комплексу стресогенних чинників, серед яких постійна тривога за близьких, надмірне інформаційне навантаження, а також фізичні стресори, пов'язані з війною (вибухи, сигнали повітряної тривоги, сирени тощо). За результатами досліджень О. Денефіль та її колег, адаптаційні можливості юнаків і дівчат в умовах воєнного стану зазнають суттєвого зниження, що негативно позначається на освіті й загальному розвитку [7].

Важливою передумовою повноцінної самореалізації сучасної молоді людини виступає сформованість умінь конструктивної соціальної взаємодії. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема розвитку лідерських якостей, які забезпечують активну та відповідальну громадянську позицію студентської молоді в соціальному просторі. Слід наголосити, що якісна система вищої або фахової передвищої освіти орієнтована не лише на професійну підготовку в межах обраної спеціальності, а й на всебічний розвиток особистості, зокрема її світоглядних, моральних і комунікативних характеристик. Такі якості, як ініціативність, ефективна комунікація, організаторські здібності, соціальна рішучість, емоційна зрілість та високий рівень емоційного інтелекту, становлять підґрунтя результативного лідерства й потребують цілеспрямованого формування саме в юнацькому віці [14].

Результативність процесу становлення лідерських якостей в осіб юнацького віку значною мірою зумовлюється створенням відповідних психолого-педагогічних умов. В. Мороз зазначає, що до таких умов належать, зокрема, розширення прав і можливостей студентів, що сприяє розвитку автономності, відповідальності та суб'єктності; організація ситуацій успіху, які підтримують позитивну мотивацію та стимулюють освітні ініціативи; формування стійкого пізнавального інтересу до навчальної діяльності; забезпечення педагогічної підтримки та вибудовування партнерських взаємин між викладачем і студентом [24].

І. Ріпко зазначає, що сучасні умови ринку праці, стрімкий технічний прогрес і динамічні суспільні трансформації висувають нові вимоги до лідерської компетентності осіб юнацького віку. На думку дослідниці, її структура має включати здатність до встановлення й підтримання ефективних соціальних контактів, уміння реалізовувати компромісні стратегії у процесі розв'язання життєвих завдань, розвинені організаторські здібності, навички результативного цілепокладання, впевненість і рішучість у поведінці, а також рефлексію як основу особистісного самовдосконалення [37].

Б. Головешко здійснив ґрунтовний аналіз проблеми формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти у сфері менеджменту, спираючись на наукові традиції вітчизняної та закордонної психології. Узагальнивши теоретичні положення й емпіричні дані, науковець запропонував трактування поняття «лідерські якості студента» як інтегрального комплексу особистісних і соціально-психологічних характеристик, що забезпечують здатність фахівця цілеспрямовано й ефективно спрямовувати діяльність організації на досягнення стратегічних цілей [22]. У цьому контексті розвиток лідерських якостей студентів доцільно розглядати як процес системного формування внутрішнього потенціалу особистості відповідно до вимог професійного середовища та сучасних соціокультурних реалій.

Конструктивний зворотний зв'язок у межах освітнього процесу закладів вищої освіти сприяє усвідомленню студентами стратегічних орієнтирів особистісного вдосконалення, а розвинена рефлексія дозволяє підвищити рівень самосвідомості та оптимізувати процес ухвалення рішень [11]. Дослідники дійшли висновку, що належним чином організоване освітнє середовище чинить позитивний вплив на розвиток лідерських якостей здобувачів вищої освіти в когнітивному, афективному та поведінковому вимірах. Крім того, вибудовування взаємодії між студентами й освітнім середовищем створює сприятливі умови для їхнього гармонійного розвитку в університеті [36].

Активні суб'єкти освіти спрямовує свою пізнавальну діяльність на усвідомлення специфіки комунікативної діяльності у межах конкретного фаху. Юнаки й дівчата можуть встановлювати каузальні зв'язки між особистісними характеристиками учасників спілкування та здатністю ефективно реалізовувати соціальні функції [40]. У процесі практичного засвоєння активної соціальної ролі студент самостійно формує себе як компетентного фахівця, який має належний комплекс якостей, необхідних для професійної реалізації у певній галузі. Важливе місце в цьому процесі належить умінням рефлексії, самооцінки, самовдосконалення. Функція спрямування й підтримки в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії покладається на педагогічну практику, які забезпечують методичний і психологічний супровід процесу формування активної життєвої позиції [13].

Отже, психічний розвиток у юнацькому віці визначається поєднанням навчально-професійної діяльності та радикальних змін соціальної ситуації розвитку. Основними психологічними характеристиками цієї групи виступають пошук особистісного сенсу життя, готовність до самовизначення, рефлексія життєвого досвіду, конструювання перспектив майбутнього та орієнтація на досягнення власних цілей. Сучасним юнакам і дівчатам властиві чітка спрямованість

на майбутнє, пошук ціннісного фундаменту, становлення самоповаги. Соціальний розвиток молоді базується на опануванні комплексом комунікативних якостей, що дозволяють активно впливати на оточення й розв'язувати фахові задачі.

1.2. Сприймання як психічний феномен

Проблематика сприймання посідає центральне місце у вивченні закономірностей функціонування когнітивної сфери особистості. У процесі сприймання відбувається інтеграція окремих сенсорних сигналів у цілісні образи об'єктів і явищ навколишнього світу. Водночас сприйняття не може бути зведене до механічного поєднання ізольованих відчуттів, оскільки воно являє собою складне психічне утворення, якісно відмінне від сукупності первинних сенсорних реакцій. У структурі сприймання поєднуються попередній досвід суб'єкта, процеси осмислення інформації, а також емоційно-чуттєві компоненти, що надають переживанням індивідуального забарвлення. Відображаючи об'єктивну реальність, сприйняття не має пасивного характеру, адже воно завжди опосередковується особистісними особливостями людини, її установками, мотивацією та життєвим досвідом [49].

Сприйняття постає як цілісний психічний процес, у межах якого предмети та явища постають перед суб'єктом у їхній безпосередній цілісності. Надалі ці образи стають матеріалом для функціонування уваги, пам'яті, мислення, емоційної сфери. Відчуття та сприйняття, перебуваючи у тісному взаємозв'язку, формують чуттєвий рівень відображення об'єктивної реальності, що існує незалежно від людської свідомості. Саме в цій єдності проявляється їх функціональна спорідненість. Водночас сприйняття не зводиться до елементарних відчуттів, оскільки воно передбачає усвідомлення предмета або явища як цілісного утворення, включеного в систему значень і смислів.

У процесі сприймання людина має справу не просто з окремими подразниками, а з предметним світом, наповненим смисловим змістом і включеним у різноманітні зв'язки та відношення. Саме тому сприйняття завжди є осмисленим і соціально зумовленим. На відміну від відчуттів, які відображають окремі властивості або недиференційовані аспекти впливу зовнішніх стимулів, сприйняття забезпечує цілісне відображення об'єкта. Таким чином, відчуття та сприйняття виступають як різні, але взаємопов'язані форми чуттєвого пізнання дійсності [54].

Формування сприйняття ґрунтується на безпосередньому впливі об'єктів на аналізаторні системи людини. Перехід від елементарних відчуттів до складних перцептивних образів відображає ускладнення психічної діяльності. Характер сприйняття визначається тими взаємозв'язками, що виникають між окремими сенсорними елементами, а також тими відношеннями, які об'єднують властивості й частини предметів у цілісні образи. Водночас важливу роль у процесі сприймання відіграє попередній досвід людини, накопичений у вигляді знань, уявлень і набутих способів дії. Саме досвід надає сприйняттю індивідуального характеру та забезпечує його змістову насиченість [58].

Фізіологічною основою сприйняття є складна аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку, у межах якої здійснюється аналіз та інтеграція інформації, що надходить від різних аналізаторів. У процесі сприймання аналіз стає більш диференційованим, а виділені елементи об'єднуються в цілісні структури відповідно до об'єктивних просторових, часових та функціональних зв'язків між явищами. Особливу роль у формуванні сприйняття відіграє друга сигнальна система, яка забезпечує мовне опосередкування психічних процесів. Завдяки їй предмети й події набувають словесного позначення, що сприяє їх усвідомленню, узагальненню та включенню у систему знань [35]. Друга сигнальна система визначає довільний характер сприйняття, пов'язує його з активністю суб'єкта та забезпечує регуляцію

пізнавальної діяльності. Саме через вербальні механізми сприйняття набуває осмисленості й стає складником цілісної картини світу людини. У результаті у сприйманні відображаються предмети і явища дійсності у всій повноті їхніх властивостей, взаємозв'язків і значень, що забезпечує цілісність психічного відображення.

Людська діяльність нерозривно пов'язана з постійною взаємодією з навколишнім середовищем. Кожен акт такої взаємодії ґрунтується на чуттєвому відображенні реальності, яке забезпечує орієнтацію в просторі, усвідомлення значущості об'єктів і подій, а також оцінювання їхніх фізичних, функціональних і смислових характеристик. Саме завдяки цьому процесу людина здатна визначати положення предметів, їхню роль у ситуації, а також прогнозувати власні дії [20]. Отримана сенсорна інформація виступає базою для формування складніших психічних процесів, що виходять за межі безпосереднього сприймання та забезпечують реалізацію пізнавальної, комунікативної й практичної діяльності, зокрема орієнтування у просторі, прийняття рішень, виконання дій або побудову міжособистісної взаємодії.

Сприймання як психічний процес виконує низку фундаментальних функцій:

1) орієнтувальна функція, що забезпечує усвідомлення просторових, часових та смислових параметрів ситуації; оцінна, яка дає змогу визначати значущість об'єктів і подій;

2) пізнавальна (гносеологічна), пов'язана з відображенням нових властивостей і зв'язків явищ; регулятивна, що забезпечує контроль і корекцію поведінки;

3) функція організації практичної діяльності [9].

Сукупність зазначених функцій формує підґрунтя для адекватної взаємодії людини з навколишнім світом.

Сприймання є складним психічним процесом, результатом якого виступає цілісний чуттєвий образ. Цей образ не є простою сумою

окремих відчуттів, а формується внаслідок їхньої інтеграції, опосередкованої попереднім досвідом, знаннями та індивідуальними особливостями суб'єкта. Саме тому сприйняття завжди має особистісно забарвлений характер і відображає не лише об'єктивні властивості предметів, а й ставлення людини до них. У цьому контексті перцепція виступає як активний процес конструювання образу дійсності, а не як механічне копіювання зовнішніх подразників.

Суттєвою характеристикою сприйняття є його предметність – здатність відображати об'єкти як цілісні утворення з притаманними їм властивостями та функціями. Образ, що формується, характеризується певною адекватністю щодо реальних параметрів предмета, хоча й не є їх точною копією. Безпосередність сприйняття забезпечує відчуття реальності того, що відбувається, дозволяє людині орієнтуватися у просторі, точно визначати відстань, напрямок і положення об'єктів, а також координувати власні рухи. Порушення цієї здатності, наприклад унаслідок сенсорної депривації чи конфлікту сенсорних сигналів, може призводити до дезорієнтації, спотворення реальності та виникнення ілюзорних або галюцинаторних переживань [3].

Образ сприйняття охоплює не лише просторові параметри, а й інші характеристики:

- 1) інтенсивність впливу (яскравість, гучність, сила тиску);
- 2) динаміку змін (рух, коливання, мерехтіння);
- 3) чуттєвий тон (теплота, приємність, кольоровість);
- 4) структурні співвідношення елементів (форма, пропорції, контраст, композиція).

Попри участь різних аналізаторів – зорового, слухового, дотикового, нюхового, смакового, вестибулярного – сприймання зберігає цілісність і не розпадається на ізольовані сенсорні фрагменти. Навіть за умов порушення окремих сенсорних систем загальна картина

світу може залишатися відносно цілісною завдяки компенсаторним можливостям психіки.

Таким чином, сприйняття постає як багатовимірний психічний процес, що забезпечує людині орієнтацію в навколишньому середовищі, формує основу пізнання та регуляції поведінки й виступає необхідною умовою повноцінної взаємодії з реальністю.

Вагомою характеристикою сприйняття є його константність, тобто здатність зберігати відносну стабільність образу об'єкта незалежно від змін умов його спостереження – освітлення, відстані, ракурсу, рухливості спостерігача або стану сенсорних систем. Розглядаючи процес чуттєвого відображення навколишнього світу, доцільно підкреслити, що сприймання завжди має смислову наповненість. Іншими словами, людина сприймає не абстрактні стимули, а предмети й події, наділені певним значенням – науковим, практичним чи життєвим. Саме тому у свідомості фіксується не окрема пляма кольору, а аркуш паперу, не сукупність звуків, а мелодія гітари, не невизначена субстанція, а смак меду [3].

Формування такого образу пов'язане з процесом розпізнавання або категоризації, у межах якого чуттєва інформація співвідноситься з уже наявним досвідом. Узагальнюючи, можна зазначити, що предметність є провідною характеристикою сприйняття. Водночас образ, який виникає у свідомості, не є простою копією фізичних властивостей об'єкта, оскільки формується на основі внутрішніх психофізіологічних механізмів і має власну систему координат та міру оцінювання.

Безпосереднє сприйняття обмежується можливостями сенсорних систем людини: зоровий аналізатор реагує лише на певний спектр світлових хвиль, слуховий – на обмежений діапазон частот, а інші аналізатори мають аналогічні фізіологічні межі. У повсякденному досвіді перевага надається не абсолютним, а відносним характеристикам об'єктів – зручності, пропорційності, доступності, а не їх точним

фізичним параметрам. Наприклад, відстань часто оцінюється через можливість дотягнутися або час, необхідний для пересування, а не в метрах чи сантиметрах. Орієнтація у просторі здебільшого здійснюється за допомогою егоцентричної системи координат (ліворуч, праворуч, угору, вниз від себе), тоді як наукові системи відліку є умовними та довільними [26].

Характерною особливістю сприйняття є те, що людина без труднощів розпізнає обличчя, емоційні стани чи типові дії, хоча формалізований опис таких явищ залишається надзвичайно складним навіть для сучасних технологій. Яскравим підтвердженням специфіки перцептивних процесів є ілюзії – помилки сприймання, які виникають за певних умов. Частина з них зникає після усвідомлення причини викривлення (наприклад, при зміні установки або контексту), інші ж зберігаються навіть за умови усвідомлення їх хибності, як це спостерігається у випадку класичних геометричних ілюзій.

Сенсорний досвід тісно пов'язаний із практичною діяльністю людини та її взаємодією з навколишнім середовищем. Формування перцептивного образу ґрунтується на активній руховій діяльності суб'єкта, у межах якої відбувається перевірка, уточнення й корекція первинних перцептивних гіпотез. Саме через таку взаємодію забезпечується адекватність сприйняття та його пристосувальний характер у процесі життєдіяльності.

Розвиток процесів сприймання супроводжується поступовою автоматизацією орієнтувальних компонентів діяльності, що забезпечує скорочення часу, необхідного для розпізнавання об'єктів певного класу. Хоча в зрілому віці сприйняття зазвичай постає як миттєвий і цілісний акт, детальний аналіз його мікрогенезу засвідчує наявність усіх етапів перцептивного процесу, зокрема й еферентних компонентів, які забезпечують активну участь суб'єкта у формуванні образу [25].

Важливе місце в дослідженні феномену сприймання посідає аналіз наукових підходів, що пояснюють його природу та механізми функціонування.

Класичні теорії сприйняття запропонували різні інтерпретації процесу формування перцептивного образу, ґрунтуючись переважно на уявленні про первинність сенсорних елементів – відчуттів. Одним із таких напрямів є інтеракціонізм. Згідно з поглядами Й. Мюллера, сукупність чуттєвих вражень зумовлена особливостями функціонування сенсорних нервів або відповідних ділянок мозку. Кожна сенсорна система реагує на подразники власним специфічним способом, формуючи унікальну якість переживання. Один і той самий фізичний стимул, діючи на різні аналізатори, здатен викликати відмінні за характером відчуття, тоді як різні стимули, спрямовані на один і той самий рецептор, породжують подібні сенсорні ефекти. Цю ідею розвинули Г. Герінг у межах теорії кольорового зору та Г. Гельмгольц у дослідженнях слухового сприйняття. Останній також сформулював положення психофізичного паралелізму, а Г. Фехнер описав кількісні закономірності між інтенсивністю фізичного подразника та суб'єктивною силою відчуття [25].

Інтроекціонізм – напрям, що зосереджувався на аналізі змісту свідомості. Його представники вважали, що вивчення психіки можливе через систематичне самоспостереження. У межах структурної психології Е. Тітченер пропонував розкладати суб'єктивний досвід на найпростіші елементи, такі як відчуття, емоційні стани та уявлення. Основними характеристиками цих елементів визнавалися якість, інтенсивність, тривалість і чіткість. Передбачалося, що згодом ці елементи поєднуються у складніші утворення завдяки асоціативним зв'язкам та механізмам уваги, формуючи цілісні образи сприйняття.

Функціоналістичний підхід, на відміну від попередніх, акцентує не стільки на структурі образу, скільки на процесах, що забезпечують його

виникнення. У межах цього підходу сприйняття розглядається як активна функція психіки, спрямована на адаптацію суб'єкта до середовища. Представники цього напрямку, зокрема Г. Гельмгольц, наголошували на тому, що первинна сенсорна інформація є неоднозначною і не містить достатніх даних для однозначного розпізнавання об'єктів. Тому психіка змушена залучати попередній досвід, який акумулюється у формі уявлень і використовується для побудови адекватного перцептивного образу. Отже, сприйняття постає як складний, багаторівневий процес, у межах якого поєднуються сенсорні дані, попередній досвід і активна діяльність суб'єкта. Саме завдяки цій взаємодії можливе адекватне відображення навколишнього світу, орієнтація в ньому та ефективна регуляція поведінки [20].

Конфігураціонізм – напрям виник як реакція на елементаризм і спирався на визнання первинності цілісних феноменальних структур. Його джерела пов'язані з працями Ф. Brentano та Е. Гуссерля, а ідею гештальтів розвинули Е. Мах і К. фон Еренфельс. Останній продемонстрував, що цілісна структура, наприклад мелодія, зберігається незалежно від зміни окремих елементів, таких як висота тонів. Центральним положенням гештальтпсихології є твердження про пріоритет цілісної форми над елементами, а також про ізоморфізм між організацією феноменального досвіду та фізіологічними процесами мозку. Вагомим внеском цього напрямку стало вчення про поле сприйняття, у межах якого об'єкти взаємодіють через сили притягання й відштовхування. Стан рівноваги досягається завдяки узгодженню цих сил, що описується з використанням принципів векторного аналізу. До ключових закономірностей організації перцептивного поля належать відношення фігури й тла, ієрархічність систем відліку, принципи транспозиції та константності [61; 64].

Праксеологічний підхід до розвитку сприйняття. Вивчення генезису перцепції в онтогенезі дало змогу по-новому осмислити

механізми формування образу. Розвиток сприйняття – це особливий вид діяльності, що забезпечує впорядкування сенсорного поля. Емпіричні дослідження дитячого розвитку показали, що початково перцептивне поле є слабо диференційованим і поступово структурується у процесі активної взаємодії дитини з навколишнім середовищем [63]. Саме зовнішньорухова активність сприяє формуванню сенсомоторних схем, які забезпечують орієнтацію в просторі та маніпулювання об'єктами. У процесі розвитку сприйняття відбувається поступовий перехід від ситуативних, нестійких образів до більш узагальнених і стабільних, хоча вони й залишаються тісно пов'язаними з конкретними умовами діяльності.

Теоретичний підхід, що інтерпретує сприйняття як дію. У межах вітчизняної психологічної традиції сприйняття розглядалося як активний процес, заснований на рефлекторній природі психіки та її відображувальній функції. Провідна роль у формуванні адекватного образу належить практичній взаємодії суб'єкта з об'єктом. Навіть у разі дистантного сприйняття, зокрема зорового, рухи відіграють ключову роль у формуванні просторових характеристик об'єкта, перетворюючи сенсорні сигнали на інформацію про властивості середовища. Саме завдяки рухам відбувається об'єктивація образу – його співвіднесення з реальною річчю. Особливо наочно ця функція проявляється в умовах опосередкованого, інструментального сприйняття. Загалом сприйняття постає як цілеспрямована пізнавальна дія, що включає орієнтувальні, образні та виконавчі компоненти. Через постійне зіставлення сформованого образу з реальним об'єктом досягається його адекватність, рівень якої залежить від ступеня сформованості перцептивних механізмів і характеру пізнавальної діяльності суб'єкта.

Психофізіологічні теорії сприйняття. У середині двадцятого століття В. Келер здійснив спробу обґрунтувати теорію мозкових гештальтів, у межах якої припускалося існування специфічних

електричних полів, що відповідають певним цілісним образам. Згідно з цією концепцією, локалізація таких полів у мозку не є вирішальною, оскільки визначальним є сам принцип організації. Проте подальші експериментальні дослідження не надали переконливих емпіричних доказів на користь цієї гіпотези, що зумовило критичне переосмислення її положень у подальшому розвитку психологічної науки [20].

Теорія клітинних ансамблів. Прикладом зазначеного підходу може слугувати концепція канадського психофізіолога Д. О. Хебба. Визнаючи значущість конфігураційних зв'язків, дослідник наголошував, що ключові характеристики процесу сприйняття не є вродженими, а формуються у процесі індивідуального досвіду. Спираючись на результати генетичних, клінічних, експериментально-психологічних і нейрофізіологічних досліджень (зокрема, спостереження за відновленням зору після усунення вродженої катаракти, а також тахістоскопічні дослідження процесів читання), він дійшов висновку, що розпізнаванню цілісної фігури передують активна вибіркова увага до її окремих елементів. Цей процес супроводжується послідовним скануванням об'єкта, у якому провідну роль відіграють рухи очей. Згідно з уявленнями Д. Хебба, у ході перцептивної діяльності формуються та відтворюються ланцюги послідовних актів, що поєднують сенсорні й моторні компоненти. Базовими одиницями сприйняття він вважав клітинні ансамблі, які інтегрують сенсорно-сенсорні та сенсорно-моторні зв'язки нейронів кори головного мозку. Складніші перцептивні структури виникають шляхом організації простіших ансамблів за принципами взаємного підсилення та тимчасової стабілізації, але не зводяться до їх простої суми. Процес формування інтегрованих образів, що передбачає поступове об'єднання елементарних структур у вищі цілісності, визначають як фазову послідовність [10; 55].

Теорії перцептивної установки. Одним із напрямів осмислення механізмів сприйняття стала сенсорно-тонічна теорія поля. Вона була спрямована на пояснення широкого кола явищ просторового сприйняття, які розглядалися як результат інтеграції всієї сукупності сенсорних впливів, що походять як від об'єкта, так і від самого суб'єкта. Згідно з цією концепцією, будь-яке сприйняття є співвідношенням між психофізичним стимулом і поточним станом організму та має сенсорно-тонічну природу. У нормальних умовах ця система перебуває в стані рівноваги, а її порушення ініціює компенсаторні зміни, спрямовані на відновлення балансу [56]. За незмінності стимуляції така перебудова відбувається шляхом модифікації стану організму, що може проявлятися як у соматотонічних, так і в перцептивних реакціях. У цьому контексті пізня рухова активність суб'єкта розглядається як невіддільний компонент перцептивної системи, який визначає просторове співвідношення між суб'єктом і об'єктом сприйняття. Водночас сама сенсорно-тонічна подія має радше теоретико-моделювальний характер і не завжди знаходить пряме підтвердження на психофізіологічному рівні [27].

Моторна теорія сприйняття. Значущість рухової активності для процесів сприйняття, насамперед зорового та дотикового, визнавалася багатьма дослідниками (Г. Гельмгольц, К. Ланге, Ч. Шеррінгтон, Д. Хебб та інші). Водночас їхні погляди щодо ролі моторних компонентів у формуванні чуттєвого образу істотно різнилися. Найрадикальніший підхід полягає в тлумаченні пізніх кінестетичних відчуттів як головного джерела та основи просторового і гностичного образу. Саме ця позиція отримала назву моторної теорії сприйняття, відповідно до якої рухи не лише супроводжують, а й детермінують процеси побудови та уточнення перцептивних структур.

Сприймання кожного нового об'єкта здійснюється на основі вже сформованого досвіду та наявних знань суб'єкта. У процесі пізнання

людина не просто фіксує окремі елементи дійсності, а сприймає предмет або явище як певну структуровану цілісність. При цьому вирішальне значення мають не стільки ізольовані властивості компонентів, скільки характер їхніх взаємозв'язків і співвідношень. Предметність сприйняття виявляється в тому, що будь-який об'єкт постає у свідомості не як сукупність розрізнених ознак, а як осмислена цілісність, що має певне призначення, функцію та значення. Саме предметність становить одну з базових умов формування та розвитку перцептивних процесів [57].

У ситуаціях, коли між реальною дійсністю та її відображенням виникає невідповідність, суб'єкт змушений перебудувувати способи сприймання з метою досягнення адекватнішого відображення. Цілісність сприйняття полягає в тому, що у свідомості формується інтегрований образ предмета, який поєднує в собі різні властивості та характеристики. Хоча в процесі пізнання людина здатна виділяти окремі елементи об'єкта, водночас вона синтезує їх у цілісну структуру. Саме завдяки цьому виникає завершений образ предмета або явища [35].

Структурність сприйняття виявляється у здатності людини організувати інформацію про об'єкт, виокремлюючи в ньому складові частини, зв'язки та ієрархічні рівні. Об'єкт осмислюється не як хаотичний набір елементів, а як упорядкована система. Наприклад, сприймаючи злітну смугу, літаки, ангари та технічне обладнання, людина інтегрує ці елементи в єдине уявлення про аеродром. Таке узагальнення ґрунтується на попередньому досвіді та знаннях і забезпечує осмислене сприйняття навколишньої дійсності [59].

Однією з провідних властивостей сприйняття є константність – відносна сталість образів за умов зміни зовнішніх параметрів, таких як освітлення, відстань чи ракурс. Завдяки константності людина здатна впізнавати предмети незалежно від змін умов спостереження. Ця властивість формується в процесі практичної діяльності та має надзвичайно важливе значення для адаптації до середовища. Без неї

кожна зміна позиції тіла або освітлення призводила б до повної дезорієнтації у світі предметів [50].

Важливу роль у сприйнятті відіграє апперцепція, тобто залежність процесу сприймання від попереднього досвіду, установок, інтересів, емоційного стану та загального рівня розвитку особистості. Сприйняття завжди є індивідуалізованим: воно відображає не лише об'єктивні властивості предмета, а й внутрішній світ суб'єкта. Саме тому одна й та сама ситуація може по-різному усвідомлюватися різними людьми. Чим багатшим є життєвий досвід людини, тим глибшим, точнішим і диференційованішим стає її сприйняття.

Сприйняття нерозривно пов'язане з мисленням. Усвідомити об'єкт означає не просто побачити його, а віднести до певної категорії, співвіднести з уже наявними знаннями, дати йому назву. У цьому процесі важливу роль відіграє узагальнення, яке дає змогу співвідносити одиничні явища з ширшими класами об'єктів. Завдяки узагальненню сприйняття набуває осмисленого характеру та переходить від чуттєвого рівня до поняттєвого [52]. Осмислення предметів і явищ забезпечує можливість цілеспрямованої діяльності з ними. Людина не лише фіксує об'єкти довкілля, а й активно використовує їх, спираючись на знання про їхні властивості та функції. У процесі сприйняття формується здатність називати предмети, співвідносити їх із відомими категоріями та робити висновки щодо їхнього призначення [62].

Узагальненість сприйняття виявляється в тому, що окремий об'єкт сприймається як представник певного класу або типу. Рівень узагальнення залежить від широти досвіду та рівня розвитку мислення. Кожен акт сприйняття містить у собі елемент узагальнення, що дозволяє людині орієнтуватися в різноманітті явищ і встановлювати між ними смислові зв'язки.

Вибірковість перцепції полягає в тому, що людина не може однаково повно охоплювати всі об'єкти навколишнього середовища. Її

увага спрямовується насамперед на те, що відповідає актуальним потребам, інтересам, професійним установкам і життєвому досвіду. Саме тому представники різних професій по-різному сприймають одні й ті самі об'єкти, звертаючи увагу на ті характеристики, які є значущими саме для їхньої діяльності. Таким чином формується індивідуально своєрідне, професійно зумовлене бачення світу [53].

Отже, сприймання – це складніша, ніж відчуття, форма пізнання реальності й самого себе. Цей психічний феномен віддзеркалює об'єкти дійсності у їх цілісності, що визначає формування уявлень про світ і його складники. Досліджуваний пізнавальний процес, що передбачає відображення предметів і явищ, у системній взаємодії їх якостей при дії на аналізатори. Сприймання тісно пов'язане з іншими когнітивними процесами й характеризується істотними специфічними властивостями.

1.3. Специфіка розвитку пізнавальної сфери в юнацькому віці

Проблема специфіки інтелектуального розвитку юнаків і дівчат є досить актуальною у психологічній науці. У межах цього вікового періоду спостерігається якісний стрибок у становленні теоретичного мислення: здобувачі вищої освіти опановують складні логічні операції, демонструють здатність до аналізу, узагальнення та формування абстрактних суджень. Інтелектуальна сфера функціонує як цілісна інтегрована система, у якій формується індивідуальний когнітивний стиль, що зумовлює специфіку сприймання, запам'ятовування та перероблювання інформації. Водночас розвиваються індивідуальні пізнавальні стратегії, спрямовані на ефективне засвоєння й інтерпретацію навчального матеріалу. Значна частина студентів схильна до переоцінювання власних інтелектуальних ресурсів, що виявляється у завищеній самооцінці знань та здібностей у ситуаціях нових або складних завдань.

Ключовим підґрунтям когнітивного розвитку у досліджуваному періоді є подальше вдосконалення словесно-логічного мислення та перехід до абстрактно-аналітичних способів оперування інформацією. Важливу роль у цьому процесі відіграє здатність висувати, формулювати й перевіряти гіпотези, які визначають стратегії розв'язання як інтелектуальних, так і професійно орієнтованих завдань. Юнацький вік пов'язаний із процесами одночасної інтеграції та диференціації різних форм мисленнєвої діяльності. Рання дорослість вирізняється динамічними змінами у співвідношенні образного, логічного та практично-дієвого компонентів пізнавальної активності. Для мислення молоді характерні стійкі й продуктивні переходи від образних форм до логічних операцій [14], водночас зберігається можливість зворотних трансформацій. Домінантними видами мислення в досліджуваному періоді є словесно-логічне та практичне мислення [17].

Розвиток когнітивних феноменів молоді супроводжується системними змінами у мовленнєвій сфері. Це реалізується через активну роботу з навчально-методичними матеріалами, опрацювання наукової й художньої літератури, а також постійну усну взаємодію з педагогами й однолітками. В юнацькому віці відбувається вдосконалення всіх форм мовленнєвої діяльності: усної та писемної, монологічної й діалогічної. Інтенсивна когнітивна активність сприяє розвитку внутрішнього мовлення як особливої форми мислення, що забезпечує вищий рівень узагальнення та осмислення власних ідей.

У період здобуття вищої й фахової передвищої освіти простежується помітна трансформація мовленнєвих процесів: поступовий перехід від розгорнутих зовнішніх мовленнєвих конструкцій до більш структурованої та чіткої внутрішньої вербалізації. Старшокласники й студенти засвоюють норми літературної мови, орієнтуючись на логічність, точність і лаконізм висловлювань. Молодь активно реалізує творчий потенціал у різних формах письмової самореалізації, зокрема

через написання поетичних текстів, ведення особистих щоденників або блогів. Водночас відбувається розширення словникового запасу, поглиблення змістовності висловлювань і зростання здатності до адекватного вербального вираження абстрактних понять. Разом із тим у частини студентів зберігаються труднощі у формулюванні власних думок, що може бути наслідком недостатнього рівня мовленнєвої підготовки або нерозвиненої мовної культури [47].

Процеси сприймання в юнацькому віці характеризуються підвищенням довільності перцептивної діяльності та переходом до мисленнєво організованого спостереження. Особливо чітко це проявляється під час роботи з науковими схемами, графіками та іншими візуальними матеріалами, типовими для освітнього середовища закладів вищої освіти. Розвиваються такі властивості сприймання, як усвідомленість, цілісність і предметність. Особи юнацького віку демонструють вибіркоче ставлення до інформаційних джерел і здатність до критичної оцінки отримуваних повідомлень. Важливим новоутворенням при цьому є формування здатності до ефективного самопостереження – уміння аналізувати власні перцептивні процеси, що підвищує ефективність саморегуляції та самовиховання. Сприймання дедалі більше спирається не лише на безпосередній сенсорний досвід, а й на сформовані інтелектуальні структури особистості [16]. Зорові функції й фіксація просторових пропорцій змінюються з віком, проте ці трансформації мають індивідуальну диференціацію. Гострота зору і окоміру лише на чверть пов'язані з віковим параметром, а на 75 % – з обсягом зорового поля. Пікові показники чутливості різної модальності найбільш властиві для двадцятирічних, що свідчить про оптимальні межі сенсомоторних функцій у юнацькому віці.

Засвоєння складних теоретичних концептів у процесі навчання й старших класах або вищої освіти нерозривно пов'язане з розвитком репродуктивної уяви, яка забезпечує можливість реконструювати у

свідомості образи об'єктів на основі їх вербального опису, символічного позначення або графічної схеми. Ця здатність набуває особливої значущості під час роботи з кресленнями, нотним письмом, таблицями, діаграмами та іншими візуальними формами подання навчального матеріалу. Поряд із цим в юнацькому віці інтенсивно формується творча уява, що розвивається в умовах навчальної діяльності, насиченої креативними та проблемно-пошуковими завданнями. Низький рівень сформованості творчої уяви може обмежувати можливості у конструюванні гіпотез, передбаченні результатів діяльності та моделюванні альтернативних способів розв'язання завдань. Однією з центральних характеристик уяви виступає мрія, яка виконує функцію внутрішнього регулятора активності, визначаючи вектор життєвих прагнень і сприяючи формуванню позитивних сценаріїв майбутнього. Саме креативне переосмислення дійсності створює підґрунтя для розвитку теоретичного мислення та здатності до узагальнення знань у молоді. Імагінативна сфера юнаків і дівчат тісно взаємодіє з іншими пізнавальними процесами та досягає найвищого рівня розвитку у досліджуваному інтервалі [44]. У цей період спостерігається відносна рівновага між репродуктивною та творчою уявою. Зростає роль мрій як специфічного прояву імагінативної діяльності, що істотно впливає на мотиваційну сферу. Вагомим чинником розвитку уяви є навчання, що стимулює різні її форми, насамперед художню, наукову та технічну. При цьому відбуваються якісні зміни в механізмах створення нових образів, зокрема в процесах аглютинації, гіперболізації, літоти, типізації та інших.

Розвиток пам'яті в осіб юнацького віку характеризується зростанням ролі довільних форм запам'ятовування порівняно з мимовільними. Хоча мимовільна пам'ять не втрачає свого значення, її активізація зазвичай зумовлюється інтенсивними емоційними переживаннями або вираженим пізнавальним інтересом. У

студентському віці відбувається опановування раціональними методами мнемонічної діяльності, зокрема класифікацією та систематизацією інформації, встановленням асоціативних зв'язків, використанням мнемонічних технік. Паралельно вдосконалюються механізми самоконтролю процесів запам'ятовування й відтворення, формується метапам'ять як усвідомлення індивідуальних можливостей і обмежень пам'яті. Юнаки й дівчата цілеспрямовано прагнуть оптимізувати функціонування пам'яті, спираючись на досвід власної навчально-пізнавальної діяльності [2].

У віковому діапазоні від 18 до 30 років фіксуються максимальні кількісні показники розвитку різних видів пам'яті. При цьому образна пам'ять зазнає найменших вікових змін. Довготривала словесно-логічна пам'ять у межах 18–35 років характеризується відносною стабільністю функціонування. Зниження ефективності асоціативної пам'яті починає виявлятися вже з двадцятирічного віку та стає більш вираженим у період близько 45 років. У проміжку від 20 до 50 років продуктивність логічної пам'яті зменшується приблизно на третину. Таким чином, у пізній юності та на етапі ранньої дорослості мнемонічна сфера відзначається достатньою стійкістю й високою результативністю [16].

Особливий інтерес становить аналіз взаємозв'язку між пізнавальними процесами та пам'яттю. Зокрема, взаємодія мислення і мнемонічних процесів як форм перероблення інформації виявляється у зростанні показників запам'ятовування, що часто передують підвищенню якості мисленнєвої діяльності. Водночас у певних випадках динаміка розвитку однієї функції може супроводжуватися тимчасовим зниженням іншої [28]. У віці 18–21 років суттєво зростає рівень довільного запам'ятовування беззмістовного матеріалу, що виступає базовою характеристикою інших форм мнемонічної активності [30].

Одне з провідних місць серед когнітивних процесів старшокласників студентів посідає зовнішня увага, що забезпечує

ефективну організацію навчальної діяльності. Здобувачі вищої освіти здатні свідомо керувати увагою, розподіляти її між кількома об'єктами, концентрувати та оперативно перемикають відповідно до вимог освітніх завдань [23]. Розвиток уваги перебуває у тісному взаємозв'язку з удосконаленням логічного мислення та зростанням інтересу до наукового пізнання [41]. Разом із тим підвищення вибірковості концентрації й спрямованості психічних процесів нерідко супроводжується зменшенням її обсягу, що може негативно впливати на повноту засвоєння навчального матеріалу. Водночас формується післядовільна увага як стійка концентрація, зумовлена внутрішньою мотивацією та інтелектуальним інтересом, яка проявляється у навчальній, професійній і дозвілльєвій діяльності та значною мірою визначає її результативність. За даними Л. Фоменко, такі характеристики уваги студентів, як стійкість і концентрація, не зазнають істотних вікових змін [47]. Водночас обсяг і вибірковість уваги демонструють виразну позитивну динаміку: у межах 18–33 років відповідні показники помітно зростають. На функціонування уваги значною мірою впливають особливості навчальної та професійної діяльності здобувачів вищої освіти. Загалом для зазначеного вікового періоду характерне підвищення кількісних параметрів уваги.

Проаналізуємо динаміку та характер структурних змін пізнавальної сфери як цілісної системи. У віковому проміжку 18–21 років інтелектуальні компоненти перебувають у взаємодії переважно ланцюжкового типу. Натомість у періоді 22–25 років формується складніший кореляційний комплекс, що має два відносно автономні центри – мнемічно-когнітивний та атенційний [44]. Унаслідок цього спостерігається певна диференціація процесів мислення, пам'яті й уваги. Сформована структура зберігається протягом тривалого часу, водночас поступово зростає кількість та щільність структурно-функціональних зв'язків між її елементами.

Юнацький вік характеризується найбільш вираженими конструктивними зрушеннями у динаміці психофізіологічних компонентів пізнавальної діяльності. Якісні трансформації найчастіше виявляються у сфері невербального інтелекту, тоді як найменша варіативність притаманна різним формам пам'яті. Для вербального інтелекту характерні відносна стабільність показників, у той час, як невербальні інтелектуальні процеси демонструють інтенсивну й виразну динаміку розвитку.

Віковий інтервал 18–24 років нерідко визначають як період напруженого та нерівномірного формування пізнавальної сфери, у межах якого відбувається чергування підвищень і спадів рівня інтелектуальних функцій. Пізня юність, своєю чергою, позначається домінуванням високих показників організації пізнавальної структури, зокрема зростанням гнучкості у розв'язанні як теоретичних, так і практичних завдань. Окреслена тенденція зумовлює підвищену сенситивність психіки осіб юнацького віку до засвоєння професійних компетентностей [42].

Емпірично підтверджено стимулювальний вплив педагогічного чинника на процес структурування пізнавальних функцій. У когнітивній сфері здобувачів вищої освіти виявляється більша кількість стійких структурних взаємозв'язків. Успішність навчальної діяльності студентів тісно пов'язана з рівнем розвитку інтелекту, загальнокультурною підготовленістю та особливостями мотиваційної сфери особистості. На гуманітарних спеціальностях зазначений взаємозв'язок проявляється більш виразно. За результатами діагностики інтелекту з використанням методики Д. Векслера встановлено, що серед здобувачів різних освітніх програм найвищі показники розвитку пізнавальних процесів спостерігаються у студентів інженерних та психологічних спеціальностей.

У. Перрі, досліджуючи еволюцію пізнавальних процесів, виокремив низку стадій розвитку студентського мислення [60]: від дуалістичного бачення дійсності через зростання толерантності до плюралізму до формування автономної, автентичної позиції. Відповідно до цього, ключовими характеристиками зрілого мислення виступають:

- 1) діалектичність як здатність фіксувати та аналізувати суперечності;
- 2) когнітивна гнучкість, що забезпечує швидке застосування різноманітних пізнавальних стратегій;
- 3) відповідальне й усвідомлене ставлення до реальності та власної діяльності.

Отже, інтелектуальний розвиток молоді є особливо чутливим до цілеспрямованих формувальних впливів, зокрема в контексті становлення допрофесійного й професійного інтелекту. Водночас у процесі розв'язання складних пізнавальних завдань студенти не завжди виявляють достатній рівень аналітичності, критичності та рефлексивності мислення. Це знаходить відображення у труднощах порівняльного аналізу альтернатив, недостатній розвиненості когнітивних стратегій і звуженій палітрі мисленнєвих операцій.

Висновки до розділу 1

Психічний розвиток в юнацькому віці визначається поєднанням навчально-професійної діяльності та радикальних змін соціальної ситуації розвитку. Основними психологічними характеристиками цієї групи є пошук особистісного сенсу життя, готовність до самовизначення, рефлексія життєвого досвіду, конструювання перспектив майбутнього та орієнтація на досягнення власних цілей. Сучасній молоді властиві чітка спрямованість на майбутнє, пошук ціннісного фундаменту, становлення самоповаги. Юнаків і дівчат характеризують суттєві трансформації здатності до пізнання, що характеризується розширенням і поглибленням інтелектуального компонента особистості. Пізнавальний розвиток молоді є особливо чутливим до цілеспрямованих формувальних впливів, зокрема в контексті становлення допрофесійного й професійного інтелекту. Водночас у процесі розв'язання складних пізнавальних завдань студенти не завжди виявляють достатній рівень аналітичності, критичності та рефлексивності мислення. Це знаходить відображення у труднощах порівняльного аналізу альтернатив, недостатній розвиненості когнітивних стратегій і звуженому спектрі мисленневих операцій.

Встановлено, що сприймання – це складніша, ніж відчуття, форма пізнання реальності й самого себе. Цей психічний феномен віддзеркалює об'єкти дійсності у їх цілісності, що визначає формування уявлень про світ і його складники. Досліджуваний пізнавальний процес, що передбачає відображення предметів і явищ, у системній взаємодії їх якостей при дії на аналізатори. Сприймання тісно пов'язане з іншими когнітивними процесами й характеризується істотними специфічними властивостями. Вимагають емпіричного уточнення тенденції розвитку перцептивного процесу в юнацькому віці в умовах воєнного стану.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СПРИЙМАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Програма емпіричного дослідження

Програма вивчення психологічних чинників сприймання в юнацькому віці в умовах воєнного стану побудована на основі типової структури наукової розвідки у психологічній науці. Дослідження відбувалося на основі принципів встановлення причинно-наслідкових зв'язків, суб'єктності, системності, індивідуальності, активності. Наукові етапи логічно пов'язані й відображені у таких структурних етапах:

1. Теоретичний етап передбачав аналіз наукових джерел з поставленої проблеми. При цьому першою фазою цього етапу було визначення предмета й мети дослідження. На основі цього відбулося формулювання дослідницької гіпотези про те, що пізнавальні, емоційні й комунікативні параметри юнаків і дівчат чинять суттєвий вплив на процес сприймання в умовах воєнного стану. Ці компоненти було виділено як досліджувані психологічні чинники становлення перцептивного процесу, оскільки мова йде про системний характер психічного впливу на пізнавальні структури. Теоретичний аналіз дозволив виокремити такі компоненти сприймання, що діагностувалися у роботі: обсяг перцепції як параметр, що дозволяє визначити ефективність чуттєвого пізнання; сприймання часу як базова характеристика інтелектуального процесу, що дозволяє здійснювати орієнтацію в реальності; спостережливість як прояв чіткості й точності процесу пізнання; панівний тип перцепції. Такий підхід, на нашу думку, дозволить системно оцінити досліджуваний пізнавальний феномен і його можливі чинники впливу. Етап тривав протягом осені 2025 року.

2. Організаційний етап включає формування вибірки дослідження, а також визначення методичних, часових ресурсів. Вибірка формувалася з юнаків і дівчат, які проживають у різних регіонах України. Умовно було виділено 30 юнаків і дівчат, які проживають на територіях близьких до зони бойових дій (окремі райони Сумської, Чернігівської, Харківської областей, що знаходяться на відстані 20-30 км від лінії фронту). Також виокремлено 30 осіб юнацького віку з відносно безпечних регіонів України (Житомирської, Івано-Франківської, Закарпатської, Волинської областей). Середній вік досліджуваних – 18–20 років.

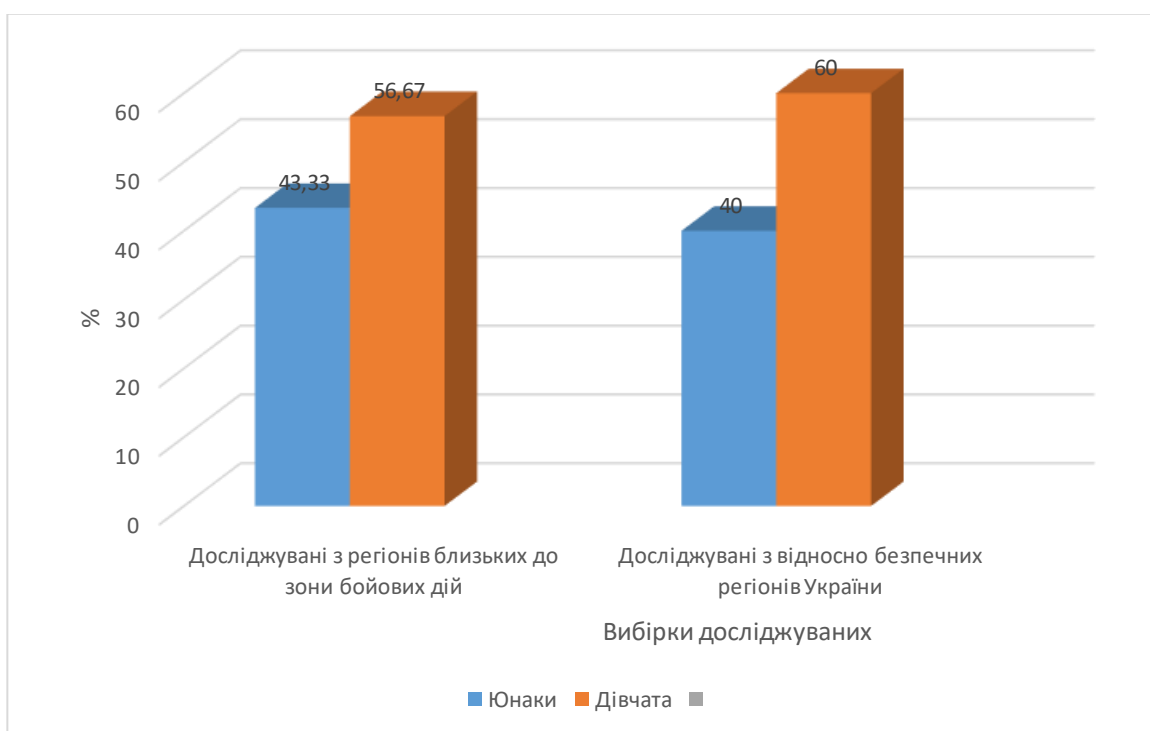


Рис. 2.1. Показники гендерного розподілу вибірок

Гендерний розподіл вибірок зафіксовано у рисунку 2.1. У цілому ми маємо майже рівноцінний розподіл за цим параметром. Так, в обох вибірках співвідношення юнаків і дівчат знаходиться у середньому співвідношенні – 40 % до 60 %. Таким чином склад досліджуваних груп дозволяє отримати об’єктивні результати відповідно до мети й завдань дослідження.

Коротко схарактеризуємо дослідницький інструментарій, що було використано у роботі.

Методика визначення обсягу сприймання (додаток А). Стимульним матеріалом є таблиця, де зображено десять об'єктів. Результати діагностики оцінюються відповідно до теорії «магічної сімки».

Методика вивчення спостережливості (додаток Б). Дослідження побудоване на основі процедури обмеженого за часом порівняння двох малюнків, що відрізняються за незначними деталями. Аналіз і оцінка результатів проводиться за емпірично доведеною метричною шкалою.

Методика вивчення специфіки сприймання часу (додаток В). Досліджуваним пропонується оцінити три різні часові проміжки (пів хвилини, хвилина, півтори хвилини). За спеціальною шкалою визначається точність перцепції хронометричного складника реальності.

Методика визначення панівного типу сприймання (додаток Г). Дозволяє визначити кількісні показники зорового, слухового, тактильного видів перцепції. Діагностичний засіб побудований у форматі опитувальника. Обробка даних передбачає орієнтацію на тестовий ключ.

Методика діагностики короткочасної пам'яті (додаток Д). Використання стимульного матеріалу передбачає кілька серій діагностики мнемонічної сфери. Обробка результатів передбачає кількісний підрахунок і якісний аналіз дій досліджуваного, що дозволяє формулювання остаточного висновку.

Методика «Логічність умовиводів» орієнтована на визначення логічного компонента юнаків і дівчат (додаток Е). Складається з 20 речень, які потрібно оцінити як істинні або хибні. У процесі аналізу результатів визначаються кількісні та якісні показники параметра логічності когнітивного процесу. Обробка результатів реалізується за тестовим ключем.

Методика САН побудована за схемою семантичного диференціала (додаток Є). Стимульний матеріал включає тридцять бінарних позицій, що складаються з характеристик антонімів. Завдання юнаків і дівчат – оцінити за пропонованим списком емоційну сферу. Визначаються такі параметри переживань як самопочуття, активність і стійкий емоційний фон.

Методика оцінки комунікативності (додаток Ж). Складається з шістнадцяти питань, що стосуються психологічних параметрів спілкування осіб юнацького віку. Обробка результатів дозволяє визначити шість якісних рівнів досліджуваного параметра.

3. Етап збирання емпіричного матеріалу реалізовано у комбінованому плані, що передбачав поєднання онлайн і офлайн взаємодії. У контексті поставлених завдань використано відеоплатформи з використанням яких реалізовано методики на вивчення сприймання з невербальним матеріалом. Юнаків і дівчат детально інформували про мету й завдання дослідження, а також дотримання конфіденційності використання отриманих даних. У разі необхідності пояснювалися незрозумілі аспекти діагностики. Збір даних відбувався у періоді зими – весни 2025 року.

4. Аналіз даних відбувався через встановлення відсотків якісних показників досліджуваних параметрів сприймання осіб юнацького віку. Дані відображено у діаграмах. Також визначалися коефіцієнти кореляції між пам'яттю, логічністю мислення, емоційними параметрами, комунікативністю з одного боку та складниками перцептивної сфери з іншого. Таким чином встановлювалися зв'язки між компонентами психіки у контексті воєнного стану. Тривалість етапу: квітень – серпень 2025 року.

5 Етап інтерпретації отриманих даних спрямований на пояснення виявлених взаємозв'язків і перевірку гіпотези. Визначено висновки щодо психологічних чинників сприймання осіб юнацького віку в умовах

воєнного стану. На основі отриманих емпіричних даних створено програму й рекомендації з системної оптимізації інтелектуального розвитку в юнацькому віці. Тривалість етапу: серпень — листопад 2025 року.

2.2. Аналіз результатів вивчення специфіки сприймання в умовах воєнного стану

Проаналізуємо емпіричні тенденції досліджуваних параметрів перцептивної сфери в юнацькому віці. У рисунку 2.2 представлено показники обсягу сприймання у досліджуваних вибірках. При цьому, як і у наступних випадках, було враховано умови воєнного стану в яких перебувають особи юнацького віку.

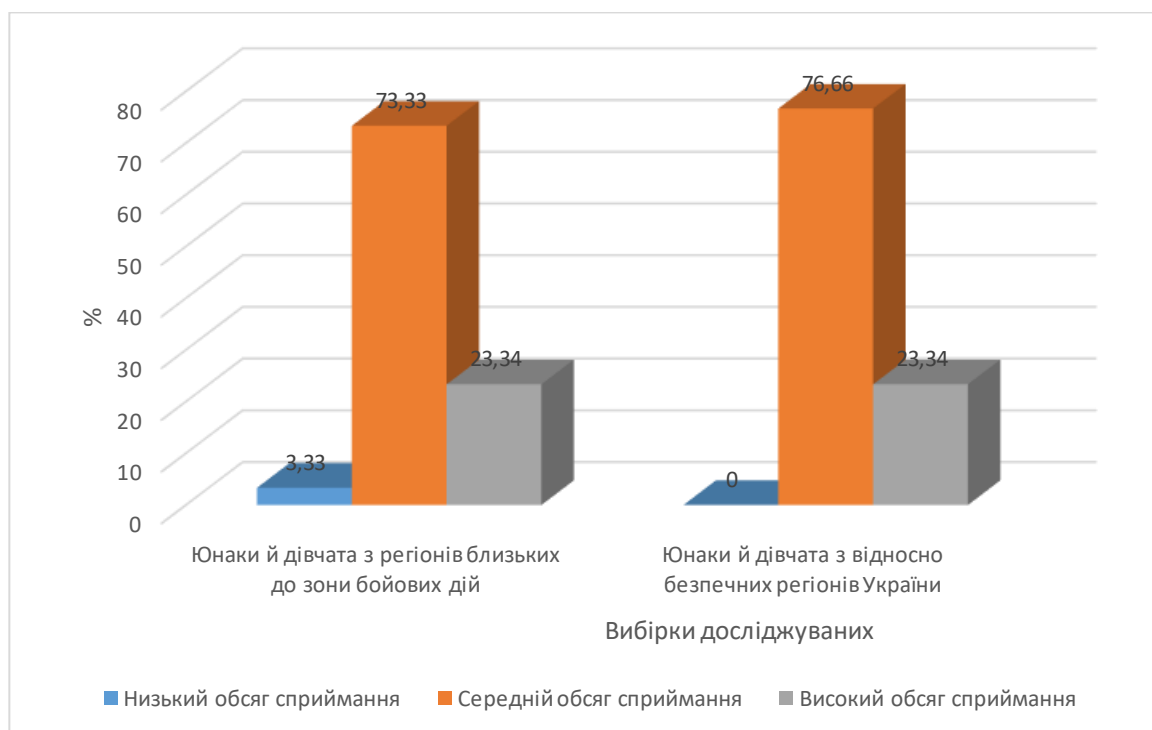


Рис. 2.2. Результати дослідження обсягу сприймання осіб юнацького віку в умовах військового стану

Так у вибірці досліджуваних з регіонів близьких до зони бойових дій лише в одного юнака діагностовано низькі показники обсягу

сприймання. У паралельній вибірці осіб з такими показниками не зафіксовано. Панівним в обох вибірках є середній рівень. Відповідно виявлено 73,33 % і 76,66 % досліджуваних з такими показниками. Визначено, що високий обсяг сприймання зафіксовано у 23,34 % юнаків і дівчат обох груп. Можемо говорити про те, що досліджуваний параметр суттєво не відрізняється залежно від умов переживання воєнного стану. Тобто розглядаємо обсяг сприймання як системну характеристику пізнавальної сфери, що інтегрована у внутрішню структуру інтелекту і суттєво не залежить від соціальних умов. Таким чином можна розглядати означений параметр як універсальний компонент перцептивного процесу, що не піддається впливу війни.

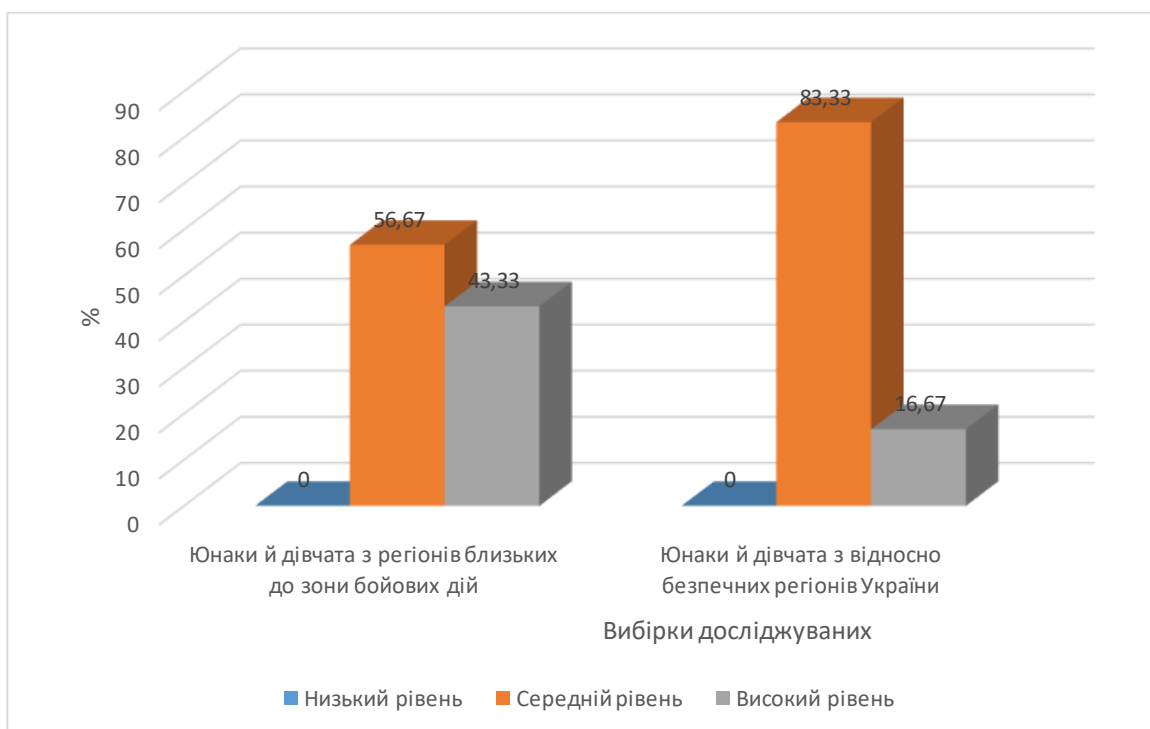


Рис. 2.3 Результати дослідження сприймання часу осіб юнацького віку в умовах військового стану

У рисунку 2.3 відображено емпіричні показники сприймання часу осіб юнацького віку в умовах воєнного стану. У досліджуваних осіб юнацького віку не виявлено низьких показників цього параметра перцепції. В обох вибірках переважає середній прояв точності

сприймання часу. Проте у групі юнаків і дівчат з територій близьких до зони бойових дій відсоток таких осіб є меншим: 56,67 % порівняно з 83,33 % досліджуваних. Також для представників юнацького віку з «небезпечних» регіонів більш характерні високі показники точності сприймання хронометражу (43,33 % порівняно з 16,67 %). Отже, точність сприймання часу залежать від умов проживання в умовах воєнного стану. Зокрема близькість до зони бойових дій сприяє оптимізації цього параметра. Пояснюємо таку емпіричну ситуацію тим, що фіксація часу в екстремальних умовах дозволяє збільшити шанс на адаптацію до зовнішніх обставин. З огляду на це покращується точність цього виду сприймання. Водночас життя юнаків і дівчат у відносно безпечних умовах сприяє більшому спокою і меншому напруженню у функціонуванні перцептивних процесів.

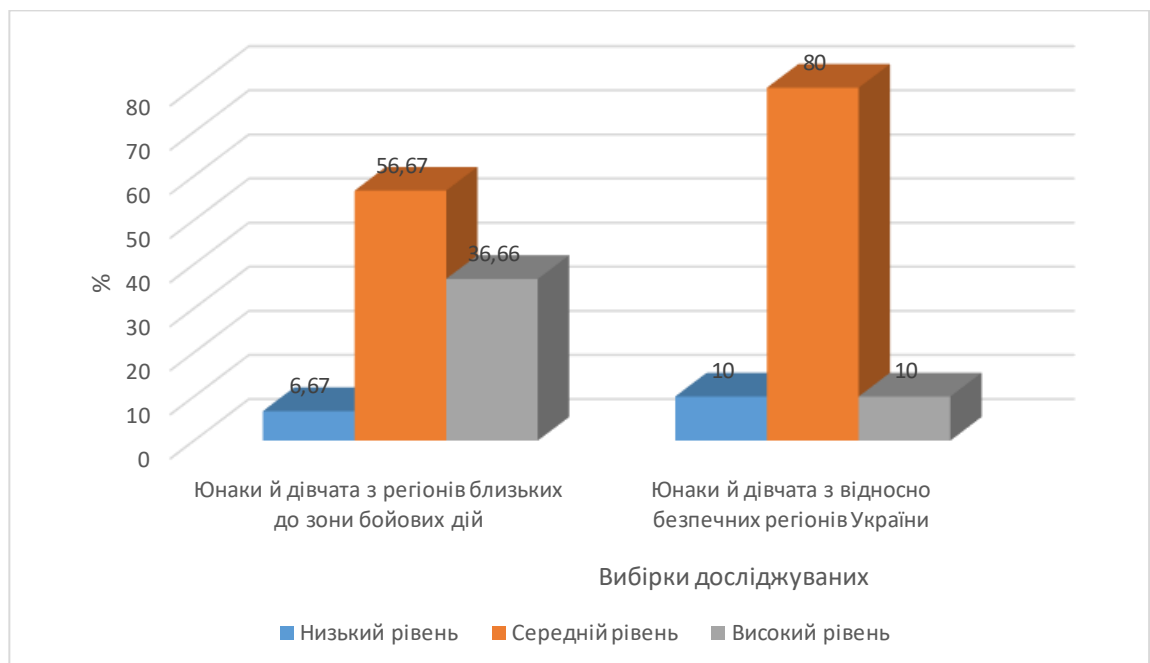


Рис. 2.4. Результати дослідження спостережливості осіб юнацького віку в умовах військового стану

У рисунку 2.4 зафіксовано тенденції спостережливості в юнацькому віці в умовах воєнного стану. Фіксуються приблизно однакові показники прояву низького рівня, що діагностовано у 6,67 % і

10 % досліджуваних. Середній рівень діагностовано у 56,67 % юнаків і дівчат з регіонів близьких до зони бойових дій і 80 % учасників дослідження з відносно безпечних територій. Водночас у першій вибірці виявлено переважання високого рівня спостережливості (36,66 % порівняно з 10 %). Отже, можна зробити висновок, що близькість військових дій може впливати на підвищення спостережливості в юнацькому віці. Це пов'язано з необхідністю фіксувати різні аспекти ситуації у контексті екстремальних умов для кращої адаптації й продуктивної діяльності особистості юнацького віку. Тобто, означений параметр перцепції є важливим аспектом орієнтації у незвичних і небезпечних обставинах життя. Зокрема, це актуалізується в умовах повітряних тривог, візуальних і аудіальних сигналів військових дій (вибухи й спалахи).

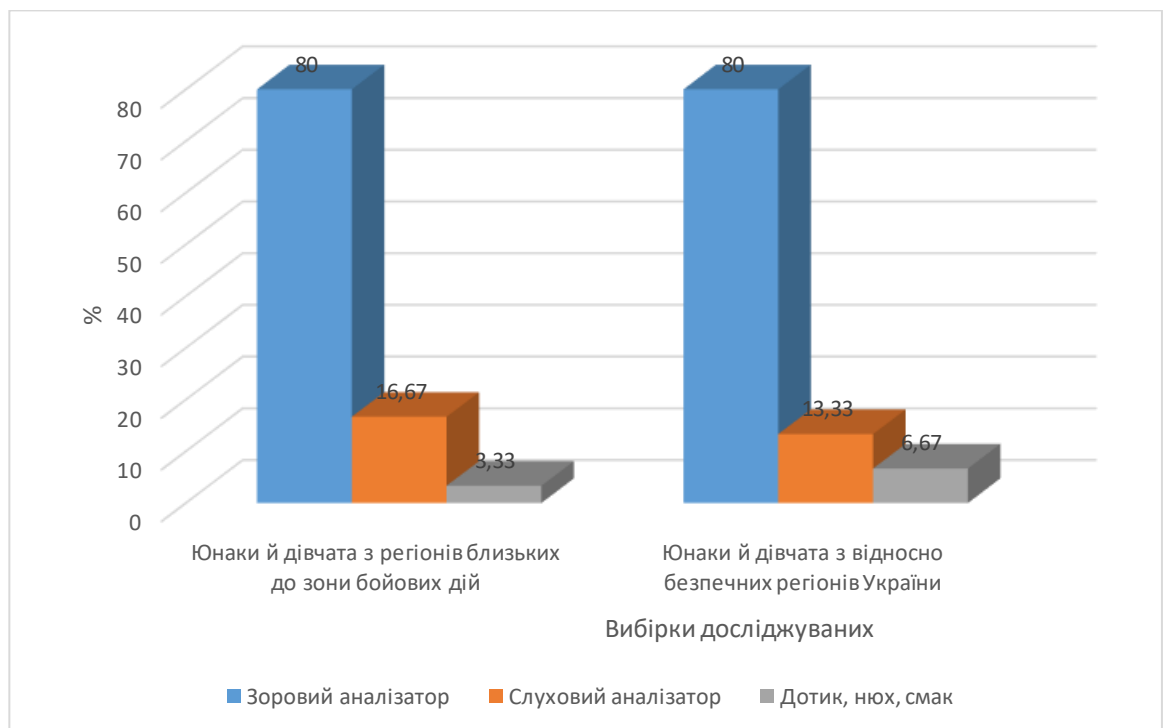


Рис. 2.5. Результати дослідження панівного типу сприймання осіб юнацького віку в умовах військового стану

У рисунку 2.5 відображено тенденції панівних типів сприймання осіб юнацького віку в умовах воєнного стану. Суттєвих відмінностей між

вибірками не виявлено. Так, переважання тактильного, слухового й нюхового сприймання фіксується у 3,33 % і 6,67 % досліджуваних; домінування слухової перцепції діагностовано у 16,67 % і 13,33 %; переважання зорового сприймання спостерігається у 80 % обох досліджуваних груп. Тобто досліджуваний параметр не залежить від умов переживання воєнного стану. Можна говорити, що цей параметр корелює із загальними тенденціями пізнання особистості, що передбачає надходження суттєвої кількості інформації саме через зоровий аналізатор. Також в адаптації до умов воєнного часу досліджуваний параметр не має визначального значення.

Отже, виявлено відмінності за показниками певних параметрів сприймання осіб юнацького віку залежно від переживання умов воєнного стану. Зокрема фіксується більш точне сприймання часу й вищі значення спостережливості у юнаків і дівчат, які проживають ближче до зони бойових дій. Таку ситуацію пояснюємо значущістю цих перспективних характеристик для адаптації психіки до екстремальних умов війни. Водночас не виявлено суттєвих відмінностей у досліджуваних вибірках за панівним типом і обсягом сприймання.

2.3. Особливості впливу комунікативних, емоційних і когнітивних аспектів на специфіку сприймання в юнацькому віці

Наступним етапом нашого дослідження було з'ясування зв'язків досліджуваних психологічних параметрів з характеристиками сприймання осіб юнацького віку в умовах воєнного стану. Як уже зазначалося як чинники розвитку перцептивного процесу було обрано короткочасну пам'ять, логічне мислення, компоненти емоційної сфери й комунікативність. Ми не будемо описувати загальні емпіричні тенденції цих параметрів психіки, оскільки це не входило у завдання нашого магістерського дослідження. Натомість проаналізуємо результати

проведеного кореляційного аналізу. Для кращого розуміння отриманих показників варто зазначити, що коефіцієнти, що позначені двома зірочками демонструють зв'язок на рівні $p=0,01$.

Таблиця 2.1

Значення кореляційних зв'язків між особливостями сприймання і психологічними параметрами в осіб юнацького віку, які проживають недалеко від зони бойових дій

Психологічні чинники	Властивості й види сприймання		
	Обсяг	Сприймання часу	Спостережливість
Короткочасна пам'ять	0,512**	-0,004	0,550**
Логічне мислення	0,024	0,005	0,444**
Самопочуття	0,042	0,016	0,116
Активність	-0,003	0,571**	0,006
Настрій	0,011	-0,458**	0,034
Комунікативність	0,111	0,008	0,011

У таблиці 2.1 представлено результати кореляційного аналізу осіб юнацького віку, які проживають близько до зони бойових дій. Проаналізуємо отримані показники. Фіксуються значущі зв'язки короткочасної пам'яті з обсягом сприймання й спостережливістю в юнацькому віці. Пояснюємо ці результати загальною інтеграцією пізнавальних процесів у структурі когнітивної сфери. Також здатність сприймати й утримувати у свідомості певні об'єкти прямо залежить від короткочасних мнемонічних процесів. Логічне мислення прямо впливає на якість спостережливості в юнацькому віці, що пов'язано із загальними тенденціями інтелектуалізації чуттєвого пізнання. Не виявлено значущих зв'язків самопочуття й перцептивних параметрів. Здатність до активних дій є дієвим чинником точності сприймання часу, що можна пояснити внутрішнім відчуттям ритму. Також зафіксовано обернені зв'язки показників настрою з точністю сприймання часу. Тобто негативний

емоційний фон особистості дозволяє більш точно фіксувати часовий аспект реальності, що пояснюється актуальністю цих процесів для реагування в екстремальних умовах воєнного часу. Значущих зв'язків характеристик сприймання з комунікативністю у досліджуваних осіб юнацького віку не виявлено.

Таблиця 2.2

Значення кореляційних зв'язків між особливостями сприймання і психологічними параметрами в осіб юнацького віку, які проживають у відносно безпечних умовах

Психологічні чинники	Властивості й види сприймання		
	Обсяг	Сприймання часу	Спостережливість
Короткочасна пам'ять	0,492**	0,005	0,529**
Логічне мислення	0,114	0,006	0,509**
Самопочуття	0,222	0,009	0,120
Активність	-0,005	0,503**	0,009
Настрій	-0,114	-0,488**	0,004
Комунікативність	0,141	0,009	-0,204

У таблиці 2.2 представлено результати обчислення кореляції між особливостями сприймання і психологічними параметрами в осіб юнацького віку, які проживають у відносно безпечних умовах. Зафіксовано прямі зв'язки короткочасної пам'яті з обсягом сприймання й спостережливістю. Також спостерігається вплив здатності до логічних умовиводів на спостережливість. Висока активність прямо визначає точність сприймання часу. Водночас показники настрою демонструють обернену кореляцію з цим параметром. Не виявлено зв'язків між характеристиками перцепції, самопочуттям і комунікативністю в осіб юнацького віку. Привертає увагу відсутність чітких відмінностей впливу психологічних чинників на сприймання юнаків і дівчат залежно від умов воєнного стану.

Отже, результати статистичного аналізу дають можливість зробити низку важливих висновків. Встановлено безпосередній суттєвий зв'язок між обсягом сприймання й короткочасною пам'яттю досліджуваних осіб юнацького віку. Також на точність сприймання часу впливає підвищення емоційної активності й зниження показників настрою. Якість і ефективність спостережливості корелює з показниками логічного мислення й пам'яті. Емпіричні результати суттєво не відрізняються залежно від умов переживання воєнного стану, що вказує на універсальність виявлених структурних зв'язків.

Висновки до розділу 2

В емпіричному дослідженні використано комплекс теоретичних, психодіагностичних і статистичних методів, що представлено на слайді. Вибірка формувалася з юнаків і дівчат, які проживають у різних регіонах України. Умовно було виділено 30 юнаків і дівчат, які проживають на територіях близьких до зони бойових дій (окремі райони Сумської, Чернігівської, Харківської областей, що знаходяться на відстані 20-30 км від лінії фронту). Також виокремлено 30 осіб юнацького віку з відносно безпечних регіонів України. Для збору емпіричного матеріалу використано такі методики: методика вивчення обсягу сприймання, методика вивчення сприймання часу, методика визначення спостережливості, методика встановлення панівного типу сприймання, методика вивчення короткочасної пам'яті, методика діагностики логічного мислення, методика САН, тест вивчення комунікативності.

Для осіб юнацького віку характерний середній обсяг перцептивного поля. У понад п'ятої частини досліджуваних зафіксовано високі показники цього параметра сприймання. Результати не відрізняються залежно від умов переживання воєнного стану. Фіксується точніше сприймання часу у юнаків і дівчат, які проживають на території близькій до зони бойових дій. Пов'язуємо це з вищою необхідністю мобільністю реагування у ситуації небезпеки.

Виявлено значне переважання юнаків і дівчат з високим рівнем спостережливості з регіонів, що близькі до зони бойових дій. Водночас в осіб юнацького віку виявлено більше переважання середніх ознак спостереження. Пояснюємо таку тенденцію, аналогічно до результатів отриманих за сприйманням часу. В осіб юнацького віку переважає тип сприймання, що передбачає залучення зорового аналізатора. Відповідні показники виявлено у 80 % досліджуваних. Результати суттєво не залежать від досвіду переживання подій воєнного часу.

Результати кореляційного аналізу дають можливість зробити низку важливих висновків. Встановлено безпосередній суттєвий зв'язок між обсягом сприймання й короткочасною пам'яттю, що пояснюється структурою когнітивної сфери особистості. Також на точність сприймання часу впливає підвищення емоційної активності й зниження показників настрою. Якість і ефективність спостережливості осіб юнацького віку корелює з показниками логічного мислення й пам'яті. Емпіричні результати суттєво не відрізняються залежно від умов переживання воєнного стану.

РОЗДІЛ 3 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

3.1. Опис програми пізнавального розвитку в юнацькому віці

У межах проведеного дослідження як базовий засіб формування інтелектуальної сфери студентської молоді було обрано інтелектуальний тренінг, який розглядається як специфічна форма навчальної діяльності (М. Смульсон) [42]. Інтелектуальний тренінг спрямовується на розвиток креативного потенціалу, формування ефективних алгоритмів ухвалення рішень, підвищення гнучкості мислення, опанування когнітивних стратегій тощо. Очікуваними результатами такої діяльності є позитивні зміни в інтелектуальному функціонуванні, зокрема зростання точності, швидкості та оригінальності опрацювання інформації, а також удосконалення логічного й інтуїтивного мислення.

Принципова відмінність тренінгових форм роботи від традиційних методів навчання (лекцій, семінарських і практичних занять) полягає у систематичному дотриманні спеціальних принципів і правил організації групової взаємодії. Розглянемо основні з них.

1. Принцип комунікації «тут і тепер» передбачає зосередження діяльності тренінгової групи на подіях поточного моменту. Це створює умови для аналізу актуального психічного стану учасників і сприяє розвитку рефлексії, оскільки стимулює усвідомлення власних переживань у реальному часовому вимірі. Учасникам пропонується уважно ставитися до своїх внутрішніх станів і вербалізувати їх у процесі роботи. Реалізація принципу часто підтримується запитаннями тренера на кшталт: «Що ти зараз відчуваєш?» або «У чому полягають труднощі виконання цього завдання?».

2. Принцип персоніфікації висловлювань регламентує необхідність формулювання думок і переживань від першої особи та в межах конкретної ситуації. Його призначенням є заохочення учасників до вираження власної

позиції щодо обговорюваних завдань або подій, уникаючи безособових формулювань типу «вважають», «говорять», замінюючи їх на «я вважаю», «я думаю».

3. Принцип конфіденційності передбачає, що інформація, отримана під час тренінгових занять, не поширюється за межі групи. Це забезпечує атмосферу довіри між учасниками, підтримує позитивний соціально-психологічний клімат та зберігає дискусійний потенціал групи, що є особливо значущим для інтелектуального розвитку.

4. Принцип регламенту групової роботи полягає в попередньому узгодженні організаційних аспектів тренінгу, зокрема часу початку й завершення занять, їх загальної тривалості, можливих перерв та інших процедурних моментів.

5. Принцип активності учасників орієнтує на максимальну залученість кожного члена групи до пізнавальної діяльності. Учасники мають займати дослідницьку, ініціативну позицію, бути відкритими до виконання завдань і обговорення результатів.

6. Принцип довірливого та відкритого спілкування ґрунтується на щирому вираженні власних думок і почуттів без орієнтації на соціальне схвалення. Формування такої атмосфери є важливою умовою ефективності тренінгу. Одним із засобів її підтримки виступає домовленість про звернення на «ти», що символізує рівність позицій учасників.

7. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає рівноправність психологічних позицій учасників, визнання цінності кожної особистості, урахування її інтересів і потреб, а також готовність до співпереживання й взаємного прийняття. Дотримання цього принципу знижує страх помилок і сприяє відкритості у спілкуванні.

8. Принцип безоціночних суджень орієнтує на прийняття іншого таким, яким він є, без прагнення змінювати його або нав'язувати власні способи мислення й поведінки.

9. Принцип дослідницької позиції учасників реалізується через створення проблемних тренінгових ситуацій, у яких учасники самостійно шукають розв'язання завдань і відкривають закономірності пізнавальної та комунікативної взаємодії, відомі психологічній науці.

10. Принцип оптимізації пізнавальних процесів у спільній діяльності базується на визнанні спілкування як важливої детермінанти інтелектуального функціонування. У груповій взаємодії динаміка та ефективність пізнавальних процесів суттєво відрізняються від показників, характерних для індивідуальної діяльності.

11. Принцип об'єктивації поведінки полягає у переході від імпульсивних форм реагування до усвідомлених способів поведінки. Це досягається завдяки систематичному та конструктивному зворотному зв'язку, який дозволяє учасникам усвідомлювати й коригувати власні дії.

Забезпечення результативного функціонування тренінгової групи передбачає структурну організацію роботи за кількома взаємопов'язаними блоками.

1. Блок підтримання працездатності групи охоплює комплекс початкових організаційних і психологічних заходів. До його складу входять:

1) вступне звернення тренера, у межах якого окреслюються мета, завдання, логіка проведення та базові принципи тренінгу;

2) процедура знайомства учасників, що включає вибір імені або форми звернення, а також обмін обмеженою особистою інформацією;

3) колективне обговорення очікувань від участі у тренінгу, можливих сумнівів, побоювань і побажань;

4) ритуал спільного формування правил групової роботи, які регламентують взаємодію учасників;

5) додаткові дії, спрямовані на підвищення загальної працездатності групи й окремих її членів, зокрема вправи на розвиток концентрації та стійкості уваги.

2. Блок формування мотивації створює умови для усвідомлення учасниками особливостей власної поведінки в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. У межах цього блоку учасники отримують можливість почути зворотний зв'язок від інших членів групи, виявити типові помилки та окреслити напрями їх подолання. Провідними методами мотиваційного впливу виступають групові дискусії й рольові ігри, які налаштовують учасників на активне та продуктивне навчання.

3. Інформаційний блок зорієнтований на формування у учасників системи спеціалізованих знань, у нашому випадку – знань, пов'язаних із розв'язанням пізнавальних задач. Основними формами подання інформації є мінілекції, дискусійні обговорення та діалогічна взаємодія між учасниками.

4. Навчальний блок тренінгу спрямований на розвиток практичних умінь і навичок відповідно до тематики занять. У контексті запропонованої програми йдеться про опановування ефективними способами та стратегіями розв'язання інтелектуальних і пізнавальних завдань, де системним моментом є розвиток перцептивного процесу.

5. Особистісний блок тренінгу орієнтований на поглиблене усвідомлення учасниками власних установок, ціннісних орієнтацій і індивідуально-психологічних характеристик, а також на розуміння того, яким чином ці особливості впливають на взаємодію з іншими людьми.

6. Завершальний етап тренінгу включає низку підсумкових процедур:

1) вербалізацію учасниками власних вражень щодо цінності занять і тих аспектів, яких, на їхню думку, бракувало у процесі роботи;

2) обговорення чинників, що сприяють або перешкоджають ефективному спілкуванню;

3) процедуру прощання та досягнення домовленостей щодо можливих форм подальшої співпраці.

На підставі результатів емпіричного дослідження, аналізу наукових джерел і узагальнення теоретичних положень щодо організації тренінгової діяльності було розроблено програму інтелектуального тренінгу для

студентської молоді. Орієнтовна чисельність тренінгової групи становила близько 20 осіб. Програмою передбачено проведення 7 занять тривалістю від 1 до 1,5 години кожне. Важливо підкреслити, що добровільна згода на участь у тренінгу була визначальною умовою залучення до програми. Реалізація тренінгу можлива як в онлайн-форматі, так і в умовах очної роботи.

Далі подається опис програми пізнавального розвитку осіб юнацького віку.

Заняття № 1

Мета: встановлення первинного контакту з учасниками тренінгової групи, з'ясування їхніх очікувань і позицій, актуалізація мотивації до участі в програмі, формування науково обґрунтованого підходу до оперування поняттями.

Необхідні матеріали: ручки, аркуші паперу.

Хід заняття

Вправа 1. Вступне знайомство учасників групи

Учасникам пропонується по черзі озвучити власні очікування, наміри та уявлення щодо майбутніх занять. Після цього тренер узагальнює висловлювання, формулює загальну мету програми та окреслює особливості подальшої роботи. Важливим завданням на цьому етапі є первинне виявлення типів соціальної поведінки членів групи (конструктивної або деструктивної). У процесі знайомства доцільно враховувати можливі поведінкові прояви, здатні негативно вплинути на ефективність подальшої роботи, зокрема агресивність, зухвалість, вербальну некоректність тощо. Робота з такими проявами є більш результативною за умови попереднього вивчення особливостей учасників у ході бесід з педагогами та шкільним психологом.

На нашу думку, оптимальна стратегія педагогічної взаємодії має поєднувати елементи демократичного стилю (доброзичливість, повага до особистісної свободи) з чітко окресленою авторитетною позицією тренера. Водночас стиль спілкування повинен залишатися гнучким і варіативним, залежно від ситуації та індивідуальних особливостей реагування учасників.

Вправа 2. Розминка «Точне виконання інструкцій»

Кожному учаснику роздається аркуш із послідовним переліком дій, які необхідно виконати:

Перед початком роботи уважно прочитайте всі пункти.

1. Напишіть своє ім'я у правому верхньому куті аркуша.
2. Обведіть написане ім'я.
3. У лівому верхньому куті зобразіть п'ять маленьких квадратів.
4. У кожному квадраті поставте хрестик.
5. Напишіть своє прізвище у верхній частині аркуша.
6. Під іменем запишіть будь-яке тризначне число.
7. Пошепки промовте задумане число.
8. Поставте хрестик у лівому нижньому куті аркуша.
9. Обведіть цей знак трикутником.
10. Уголос порахуйте від 10 до 1.
11. У верхній частині аркуша зробіть ручкою три маленькі дірочки.
12. Голосно скажіть: «Я майже все зробив!»

13. Після уважного прочитання всіх пунктів виконайте лише завдання, зазначені у другому і третьому реченнях. Метою вправи є розвиток уважності, спостережливості, самоконтролю та вміння працювати з інструктивним матеріалом.

Вправа 3. «Побудова наукового визначення»

Тренер називає добре знайомий предмет або явище (наприклад, стілець, книга, вікно, двері тощо). Один з учасників пропонує власне визначення, після чого інші члени групи за потреби долучаються до його уточнення, виокремлюючи суттєві ознаки поняття. Ключовим завданням вправи є підведення учасників до максимально точного й логічно коректного визначення за допомогою системи навідних запитань.

Вправа 4. «Змістове переформулювання»

Тренер пропонує просте речення, наприклад: «Наступне літо буде теплим», «Увечері відбудеться зустріч з друзями» тощо. Завдання учасників

полягає у перефразуванні висловлювання зі збереженням його основного змісту. Ініціаторами формулювання завдань можуть виступати як тренер, так і самі учасники, однак речення мають бути лаконічними та відображати знайомі життєві ситуації.

Рефлексія.

Учасники діляться власними враженнями від заняття, озвучують емоційні стани, труднощі та усвідомлення, що виникли в процесі виконання вправ.

Заняття № 2

Мета: стимулювання розвитку критичного й аналітичного мислення, формування дотепності, актуалізація творчої уяви.

Необхідні матеріали: ручки, папір.

Хід заняття

Вправа 1. «Гумористичні історії на задану тему»

Вправа спрямована на розвиток інтелектуальної гнучкості, почуття гумору та креативності мислення. Учасникам пропонується самостійно створити короткі гумористичні історії або анекдоти. Згідно з психологічними спостереженнями, навіть якщо з великої кількості спроб лише поодинокі виявляються справді вдалими, сам процес творчого пошуку позитивно впливає на розвиток дотепності та сприяє формуванню доброзичливої, невимушеної атмосфери в групі.

Для полегшення завдання учасникам рекомендується самостійно обрати або запропонувати оригінальні тематичні напрями, наприклад: «Про світлофори», «Про котів», «Про мотоциклістів» тощо. За потреби виконання цієї вправи може бути запропоноване як індивідуальне домашнє завдання.

Вправа 2. «Запитання для вікторини»

Метою вправи є виявлення інтелектуальних можливостей учасників, актуалізація їхнього прихованого потенціалу та розвиток кмітливості. Студентам пропонується самостійно сформулювати кілька запитань для реальної або уявної вікторини, не обмежуючись певною тематикою. Запитання можуть бути адресовані як дорослій аудиторії, так і дітям дошкільного віку.

Основними критеріями оцінювання сформульованих запитань є: 1) пізнавальна цінність і здатність викликати інтерес; 2) наявність елементів дотепності або нестандартного підходу; 3) орієнтація на розвиток ерудиції та логічного мислення.

Вправа 3. «Розвиток уміння порівнювати»

Інструкція тренера: «Однією з базових операцій мислення є порівняння. Порівняльному аналізу можуть підлягати найрізноманітніші об'єкти: люди, харчі, професійні ситуації, філософські чи релігійні концепції, технічні засоби, історичні епохи та навіть емоційні стани. Саме через порівняння людина глибше усвідомлює та систематизує знання про навколишній світ. Підвищення якості порівняння безпосередньо сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Для цього достатньо дотримуватися кількох базових правил і закріплювати їх у практичній діяльності:

1. Порівнюйте об'єкти, що перебувають в одній умовній «ваговій категорії», тобто є подібними за своєю природою або функціями.
2. Здійснюйте порівняння максимально об'єктивно, абстрагуючись від особистих емоцій і суб'єктивних уподобань.
3. Використовуйте чіткі критерії – визначені ознаки, на основі яких можна зробити аргументований висновок про подібність чи відмінність.
4. Орієнтуйтеся на результат: процес порівняння не варто надмірно затягувати, важливо дійти логічно обґрунтованого та коректного висновку».
5. Для практичної реалізації вправи учасникам пропонується виконати порівняння таких об'єктів: 1) користь для організму груш і яблук; 2) власні почуття до нових знайомих; 3) українську та англійську мови.

У ході обговорення доцільно акцентувати на труднощах, що виникають під час здійснення порівняльного аналізу.

Вправа 4. «Конструювання законів»

Вступне слово тренера: «Закон – науковий або соціальний – виступає певним регулятором і обмеженням перебігу подій. Так, фізичні закони визначають рух і взаємодію тіл, а соціальні норми та правові акти, зокрема

Кримінальний кодекс, регламентують поведінку людей у суспільстві, задаючи допустимі межі».

Суть вправи полягає у перенесенні законів з однієї сфери знань в іншу. Учасникам пропонується створити новий “закон”, спираючись на аналогію з природничих або соціальних наук. Формулювання можуть мати як серйозний, так і жартівливий характер. Для ілюстрації наводяться приклади: закон збереження енергії можна інтерпретувати у соціальному контексті як постійну кількість людей, що сплять у різних частинах планети; норми, подібні до заборони шахрайства, умовно можуть бути перенесені у світ атомів і молекул. Вправа сприяє глибшому усвідомленню сутності поняття «закон», розвитку критичного й аналітичного мислення, а також формуванню навичок точного та логічного формулювання суджень.

Вправа 5. «Пошук зайвого числа»

Учасникам пропонується перелік із 21 числа, розміщеного на ватмані. Завдання полягає у визначенні «зайвого» числа на основі самостійно обраного критерію. Для зручності числа доцільно розташувати у три стовпці по сім чисел у кожному.

Рефлексія.

Учасники аналізують власну діяльність під час заняття, діляться враженнями, відзначають труднощі та усвідомлення, що виникли в процесі виконання вправ.

Заняття № 3

Мета: розвиток різних видів пам'яті, активізація творчої уяви, формування й удосконалення поняттєвого мислення.

Необхідні матеріали: ручки, папір, коробка з прорізом, іграшки.

Хід заняття

Вправа 1. «Відтворення поз»

Тренер у вступному слові звертає увагу учасників на те, що люди відрізняються рівнем розвитку різних видів пам'яті: поряд із зоровою та слуховою існує також тактильно-кінестетична пам'ять. Деякі люди здатні

надовго зберігати у пам'яті тілесні відчуття, наприклад, дотик до гарячої поверхні, тоді як інші швидко втрачають навіть короточасні кінестетичні образи. Запропонована вправа орієнтована на розвиток пам'яті на рухи. Кожному учаснику пропонується самостійно придумати та продемонструвати оригінальну, нестандартну позу. Решта членів групи мають відтворити її та спільно запропонувати умовну назву для цієї пози. Після того як усі пози будуть створені, тренер по черзі називає їх, а учасники повторюють відповідні рухи. Надалі, упродовж усього тренінгу, під час пауз або моментів, коли виникає потреба у фізичній активізації, тренер може несподівано оголошувати назву певної пози, пропонуючи групі миттєво її відтворити.

Вправа 2. «Локатор»

Вправа спрямована на розвиток спостережливості, а також зорової короточасної пам'яті. Для її проведення використовується велика коробка з вузьким прорізом, що обмежує поле зору. Коробка має легко одягатися на голову та зніматися, не викликаючи фізичного дискомфорту. Проріз виконується у формі вертикальної щілини такої ширини, щоб з кількох кроків було повністю видно, наприклад, стілець.

Набір предметів (іграшки, канцелярське приладдя тощо) до початку вправи є недоступним для учасників і розміщується психологом за відсутності групи. Після цього студенти по черзі запрошуються до кімнати. Обраному учаснику на голову одягають коробку, після чого він стає так, щоб у проріз було видно крайній кут приміщення. За інструкцією тренера учасник повільно обертається, уважно фіксуючи в пам'яті всі предмети, які з'являються в полі зору. Повернення назад забороняється.

Після завершення огляду учасник має вголос, у тій послідовності, в якій бачив, назвати всі предмети. Далі коробка знімається, а студент переходить у позицію спостерігача. Вправа повторюється з наступним учасником.

Після завершення виконання завдання проводиться коротке обговорення за такими запитаннями:

- 1) хто запам'ятав найбільшу кількість предметів, а хто – найменшу, і з чим це може бути пов'язано;
- 2) які враження виникали під час перебування в коробці;
- 3) які труднощі з'являлися у процесі виконання вправи;
- 4) що учасники змінили б у власних діях при повторному виконанні завдання.

Вправа 3. «Ієрогліфічне кодування»

Тренер коротко ознайомлює учасників з особливостями ієрогліфічного письма, яке ґрунтується на графічних символах (за можливості демонструються приклади, зокрема з єгипетської писемності). Наголошується, що повноцінний ієрогліф є не просто зображенням, а символічним відтворенням суттєвих характеристик об'єкта або явища.

Учасникам пропонується за допомогою власноруч створених ієрогліфів позначити прості поняття, такі як річка, двері, сонце, зірки, колесо тощо. На наступному етапі необхідно зашифрувати більш абстрактні й складні поняття: наука, доброта, честь, відпочинок, нудьга та інші. Після цього тренер пропонує скласти осмислене «речення» з використанням ієрогліфів. Кожен учасник презентує своє символічне висловлювання, а решта групи намагається його інтерпретувати та пояснити словесно. Ця вправа сприяє відходу від суто вербального мислення, орієнтуючи учасників на аналіз і розуміння абстрактного матеріалу. Чим точніше в ієрогліфі виокремлено та закодовано суттєву ознаку, тим вищий його розвивальний потенціал. У результаті активізується вміння аналізувати явища за окремими характеристиками та вибудовувати цілісне бачення ситуації.

Вправа 4. «Люди як молекули»

Основна ідея вправи полягає у формуванні вміння уявляти людей у вигляді умовних «психологічних молекул» та моделювати їхню взаємодію за аналогією з хімічними реакціями.

На початковому етапі учасники спільно складають умовну таблицю «психологічних елементів», у якій кожному хімічному символу відповідає

певна особистісна риса. Далі учасникам пропонується, зберігаючи анонімність, схарактеризувати знайомих людей шляхом створення «особистісних формул» з використанням зазначених елементів. Дотримання реальних хімічних закономірностей при цьому не є обов'язковим.

На наступному етапі необхідно уявити, що між двома «людьми-молекулами» відбулася умовна хімічна реакція з обміном «атомів». Учасники аналізують, які особистісні зміни можуть при цьому виникнути, вигадують таким персонажам імена, життєві історії та можливі сценарії взаємодії. Вправа сприяє розвитку спостережливості, уяви, образного мислення та соціального інтелекту.

Рефлексія заняття.

Учасники обговорюють власні відчуття, труднощі та результати виконання вправ, а також усвідомлення зрушень пізнавальної сфери, що виникли в процесі спільної роботи.

Заняття № 4

Мета: розвиток різних видів пам'яті, абстрактного мислення, пізнавальної гнучкості та творчої уяви.

Необхідні матеріали: ручки, папір.

Хід заняття

Вправа 1. «Знайди помилку»

Учасникам пропонуються два варіанти одного й того самого тексту, в одному з яких навмисно пропущено або змінено слово, що істотно викривляє загальний зміст. Для виконання завдання можна використовувати будь-який текст обсягом до 200 слів, заздалегідь модифікувавши його таким чином, щоб помилка принципово змінювала логіку розповіді (наприклад, шляхом додавання або вилучення частки «не» у характеристиці ключової дії головного персонажа). Окрім функції інтелектуальної розминки, ця вправа сприяє розвитку операції порівняння, активізації мнемічних процесів та підвищенню рівня уважності, оскільки потребує одночасного утримання в пам'яті двох текстових версій.

Вправа 2. «Абстракція – конкретизація»

Тренер нагадує учасникам сутність когнітивних операцій абстрагування та конкретизації. Завдання полягає у послідовному переході від загальних понять до більш конкретних і навпаки. При цьому акцентується увага на тому, що слова або словосполучення в логічному ланцюжку не повинні повторюватися. Наводиться приклад побудови такого ланцюжка. Початкове слово може запропонувати як тренер, так і будь-хто з учасників.

Після того як вправа виконана всіма членами групи, проводиться обговорення основних труднощів. Учасники відповідають на запитання: «Що саме об'єднувало поняття в логічному ланцюжку?». Під час підбиття підсумків доцільно наголосити на інтегрованому характері когнітивних операцій, а також зазначити, що запропонована «гойдалка» сприяє не лише розвитку конкретних мисленневих дій, а й підвищенню загальної розумової гнучкості.

Вправа 3. «Пам'ять на алгоритми»

У процесі виконання цього завдання учасникам необхідно проявляти підвищену уважність і спостережливість, що дозволяє чітко дотримуватися запропонованої інструкції. Під час подальшого обговорення тренер акцентує на значущості алгоритмічного мислення у повсякденному житті, підкреслюючи його роль у забезпеченні точності сприймання та коректності виконання дій.

Вправа 4. «Переорієнтація»

Мета вправи полягає у виробленні здатності до множинної інтерпретації одного й того самого матеріалу. Учасники об'єднуються у малі групи по три особи. Тренер зачитує коротку, правдоподібну історію – це може бути сюжет оповідання, епізод з реального життя або вигадана, але реалістична ситуація. Рекомендується уникати фантастичних або казкових сюжетів.

Після цього тренер висловлює сумнів щодо вірогідності почутої історії, припускаючи, що автор або оповідач міг неточно відтворити події. У зв'язку з цим групам пропонується пояснити розповідь з нової позиції, тобто

представити її в новому смисловому контексті. Час на підготовку становить 5–10 хвилин. Далі кожна група презентує власну версію історії. Після кожного виступу тренер та інші учасники можуть ставити уточнювальні запитання, звертати увагу на можливі суперечності або висловлювати сумніви. Завдання групи – аргументовано довести логічну узгодженість і правдоподібність своєї інтерпретації.

Після завершення презентацій тренер ініціює загальне обговорення, ставлячи запитання: «Як насправді могли відбуватися події?». За наявності часу вправу можна повторити з іншим сюжетом.

Обговорення доцільно проводити за такими питаннями:

- 1) за якими ознаками можна припустити, що розповідь є недостатньо вірогідною?;
- 2) якими способами можна аргументовано викрити обман;
- 3) чому вигадані сюжети часто складніше піддаються критичному аналізу.

Вправа 5. «Правила гри в шахи»

Тренер пропонує учасникам пригадати основні правила гри в шахи. Якщо частина групи з ними не знайома, проводиться коротке пояснення. Далі студентам пропонується внести зміни до чинних правил, за умови, що кожна окрема пропозиція може стосуватися лише ходу однієї фігури.

Учасникам пропонується уявити себе експертами, до яких звернулися з проханням модернізувати цю традиційну інтелектуальну гру. Після озвучення кожної ідеї відбувається групове обговорення з метою оцінки її доцільності, логічності та потенційних наслідків для ігрового процесу.

Рефлексія заняття.

Учасники аналізують власний досвід участі у вправах, відзначають труднощі, інсайти та суб'єктивну цінність отриманих результатів у контексті розвитку сприймання й мислення.

Заняття № 5

Мета: розвиток пам'яті, абстрактного мислення, когнітивної гнучкості та осмисленості процесів сприймання.

Необхідні матеріали: ручки, папір.

Хід заняття

Вправа 1. «Поясни причину»

Учасникам пропонується опис певної події – реальної або уявної, наприклад: «Учитель увійшов до класу в поганому настрої», «У центрі лісу приземлився невідомий літальний об'єкт» тощо. Завдання полягає у висуненні максимальної кількості можливих причин цієї ситуації: дій самих учасників подій, зовнішніх умов, поведінки інших людей, випадкових чинників. Дозволяються навіть, на перший погляд, абсурдні пояснення, однак тренер доцільно акцентує на найбільш імовірних і логічно обґрунтованих варіантах. Особливий наголос робиться на послідовності міркувань під час інтерпретації фантастичних подій, що свідчить про сформовану орієнтацію на пошук причинно-наслідкових зв'язків незалежно від характеру ситуації.

Вправа 2. «Приховані інструкції»

Вправа спрямована на розвиток спостережливості та вміння аналізувати поведінку інших людей. Перед початком заняття тренер готує картки з індивідуальними «таємними рекомендаціями» щодо поведінки учасників. Якщо склад групи заздалегідь невідомий, у текстах інструкцій можна залишити пропуски для імен, які заповнюються безпосередньо під час тренінгу. Картки з розпорядженнями роздаються учасникам у випадковому порядку. Протягом приблизно десяти хвилин кожен має діяти відповідно до отриманої інструкції. Водночас усі члени групи уважно спостерігають за поведінкою інших і намагаються здогадатися про зміст їхніх «секретних завдань». Свої припущення дозволяється озвучувати лише під час підсумкового обговорення. Обговорення спрямоване на виявлення труднощів, що виникають у процесі аналізу та прогнозування людської поведінки.

Вправа 3. «Слова навиворіт»

Учасникам пропонується вимовляти знайомі слова у зворотному порядку літер. Можливий ігровий формат: один учасник озвучує «обернене» слово, а інші мають відгадати, яке слово було задумане спочатку. Подальше обговорення спрямоване на визначення основних труднощів виконання завдання та аналіз причин, що їх зумовлюють, зокрема особливостей мовленнєвого сприймання і перероблювання інформації.

Вправа 4. «Незвичайні асоціації»

Учасникам пропонується словосполучення, утворене прикметником та іменником (наприклад: «зелені шкарпетки», «великий рюкзак», «прямий кут», «брудна підлога» тощо). Доцільно поєднувати прості побутові поняття з більш абстрактними. Завдання полягає у доборі асоціацій до запропонованого словосполучення. Тренер регулює хід вправи так, щоб асоціативний процес відбувався у максимально логічному та аргументованому векторі. Можливий варіант у формі інтелектуальної гри, коли за фінальною асоціацією інші учасники мають відновити вихідне словосполучення. Особлива увага приділяється вибудовуванню чітких асоціативних ланцюжків, їх послідовності та алгоритмізації, а також обговоренню ролі асоціацій у розв'язанні інтелектуальних завдань.

Рефлексія заняття.

Учасники обмінюються враженнями від виконаних вправ, аналізують власні пізнавальні стратегії та відзначають, які завдання виявилися найскладнішими чи продуктивними.

Заняття № 6

Мета: розвиток мнемічних здібностей, логічного мислення, осмисленості сприймання.

Необхідні матеріали: ручки, папір.

Хід заняття

Вправа 1 «Послідовність і логічність міркувань»

Учасникам пропонується коротко описати певну життєву подію у довільній формі. Після цього виконання завдання повторюється відповідно до

чітко заданого алгоритму: 1) фіксація факту події; 2) визначення можливих причин; 3) опис супутніх обставин; 4) наведення аналогій і порівнянь; 5) формулювання наслідків та результатів.

Виконання вправи сприяє структуруванню мисленнєвої діяльності, формуванню навичок логічного викладу інформації та усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків.

Вправа 2 «Конструювання речень»

Учасникам пропонується три слова, на основі яких необхідно побудувати граматично й логічно завершене речення. При цьому дозволяється вводити додаткові об'єкти, події та логічні зв'язки. Вихідні поняття може визначати як тренер, так і самі учасники групи. Під час обговорення результатів аналізується тематика створених речень, їх стилістичні особливості, рівень креативності, логічна узгодженість та відповідність реаліям.

Вправа 4 «Встановлення причинно-наслідкових зв'язків»

Кожен учасник записує окремі речення, що описують різні явища або події (наприклад: «Почалася гроза», «Надворі потепліло», «Вулицею рухається автобус» тощо). Після цього студенти у випадковому порядку обирають два речення, між якими необхідно визначити відношення причини та наслідку. Завдання полягає в інтерпретації характеру цього зв'язку та його детальному логічному обґрунтуванні. У випадках, коли обрані явища не мають очевидного зв'язку, учасникам необхідно максимально задіяти уяву, зберігаючи при цьому внутрішню логіку пояснення. Під час обговорення виокремлюються найбільш аргументовані та переконливі варіанти відповідей.

Вправа 4 «Логічні відношення між поняттями»

Студентам пропонується коротка інформація про основні типи логічних зв'язків між поняттями. Після цього демонструються пари слів, для яких необхідно визначити характер наявного зв'язку. Окрім розвивальної функції, виконання цієї вправи дає змогу оцінити рівень сформованості логічного мислення та результативність попередніх занять. В обговоренні особливу

увагу приділяють тим типам зв'язків, встановлення яких викликало найбільші труднощі.

Вправа 5 «Парадоксальні судження»

Учасникам пропонується два базові судження, які подаються як абсолютно істинні, попри їх зовнішню суперечливість або нелогічність (на цьому тренер спеціально акцентує під час інструктажу). Далі озвучуються чотири додаткові твердження, з яких необхідно визначити одне правдиве, спираючись на зміст перших двох. Вправа проводиться у форматі групової дискусії, у процесі якої аналізуються труднощі логічного виведення та особливості аргументації.

Вправа 6 «Розв'язання логічних задач»

Групі пропонується логічна задача, яку необхідно розв'язати, об'єднавшись у малі підгрупи. Після отримання правильного результату тренер пояснює один із раціональних способів розв'язання – шляхом побудови таблиць. Рівень засвоєння цього методу перевіряється під час повторного виконання завдання з іншими логічними задачами. Обговорення здійснюється з урахуванням відповідності розв'язання запропонованому алгоритму. Вправа сприяє опануванню базовими логічними засобами.

Рефлексія результатів заняття.

Заняття № 7

Мета: розвиток уміння логічно міркувати.

Необхідні матеріали: картки методики формування понять Дж. Брунера.

Хід заняття Тренер демонструє картки та докладно пояснює принцип їх побудови відповідно до чотирьох критеріїв: 1) колір фону (білий, жовтий, сірий); 2) кількість фігур (одна, дві, три); 3) форма фігури (трикутник, квадрат, коло); 4) колір фігури (синій, зелений, червоний).

Робота з матеріалом здійснюється за таким алгоритмом: тренер загадує певну ознаку або їх поєднання (наприклад, квадрат на білому фоні) і пропонує учасникам її визначити. Учасники роботи по черзі обирають картку й отримують відповідь щодо наявності або відсутності задуманої ознаки. На

основі серії відповідей учасники шляхом логічних міркувань мають встановити правильний варіант. Демонстрація повторюється кілька разів до повного засвоєння алгоритму виконання завдання. Для закріплення навичок вправу виконують у парах: спочатку із пошуком однієї ознаки, згодом – двох або трьох. Найвищим рівнем складності є визначення конкретної задуманої картки. Під час підсумкового обговорення увага зосереджується на аналізі труднощів, що виникали у процесі виконання. Учасникам пропонується осмислити питання: «Яким чином подібні завдання пов'язані з розв'язанням реальних інтелектуальних проблем?». Особливий акцент робиться на необхідності точного й повного розуміння інструкції.

Рефлексія заняття та тренінгу в цілому. Доцільно встановити проблеми й труднощі, що супроводжували учасників програми у контексті виконання пізнавальних завдань.

3.2. Рекомендації педагогам з розвитку осмисленості й цілісності сприймання в юнацькому віці

На основі аналізу наукових джерел було розроблено низку рекомендацій, призначених особам юнацького віку для розвитку осмисленості й цілісності процесу сприймання в юнацькому віці:

1. Педагогам доцільно систематично залучати здобувачів освіти до аналізу навчального матеріалу з позиції його смислової структури. Це сприяє переходу від поверхового сприймання до усвідомлення внутрішніх зв'язків і закономірностей.

2. Рекомендується використовувати проблемне навчання як засіб активізації осмисленого сприймання. Постановка відкритих запитань стимулює пізнавальну напругу та глибше розуміння змісту.

3. Варто заохочувати юнаків до формулювання власних інтерпретацій навчального матеріалу. Такий підхід розвиває здатність співвідносити нову інформацію з уже здобутим досвідом.

4. Педагогам слід організовувати навчальні завдання з опорою на міжпредметні зв'язки. Це дозволяє юнакам і дівчатам усвідомлювати цілісність знань і багатоаспектність навчального змісту.

5. Доцільно включати в освітній процес рефлексивні паузи після подання нового матеріалу. Вони сприяють осмисленню сприйнятої інформації та її інтеграції в когнітивну структуру особистості.

6. Рекомендується використовувати методи візуалізації, зокрема схеми, концептуальні карти та моделі. Такі засоби полегшують смислове структурування навчального матеріалу.

7. Педагогам варто стимулювати аналітичне читання навчальних і наукових текстів. Акцент на ключових поняттях і логіці викладу інформації підвищує рівень усвідомленого сприймання.

8. Доцільно створювати ситуації порівняльного аналізу різних думок. Це розвиває здатність до критичного осмислення й сприймання інформації.

9. Рекомендується залучати юнаків і дівчат до дискусій як форми глибшого розуміння навчального матеріалу. Аргументований аналіз позиції активізує смислові процеси сприймання.

10. Педагогам слід надавати перевагу завданням, що передбачають пояснення, а не лише відтворення знань. Усвідомлене пояснення сприяє глибшому когнітивному опрацюванню матеріалу.

11. Варто використовувати приклади з реального життя для ілюстрації теоретичних положень. Це підвищує значущість навчального матеріалу для здобувачів освіти.

12. Рекомендується формувати в юнаків і дівчат навички постановки запитань до навчального змісту. Запитальна активність є важливим показником осмисленого сприймання.

13. Доцільно застосовувати метод навчальних кейсів. Аналіз конкретних ситуацій стимулює смислове осмислення та практичну інтерпретацію знань.

14. Варто створювати умови для самостійного пошуку інформації. Активна пізнавальна діяльність поглиблює усвідомлення отриманих знань.

15. Рекомендується залучати студентів до узагальнення навчального матеріалу у формі тез або висновків. Це сприяє смисловій інтеграції інформації у набутому досвіді.

16. Слід підтримувати індивідуальний темп сприймання навчального матеріалу. Такий підхід знижує когнітивне перевантаження та підвищує рівень осмисленості реальності.

17. Доцільно використовувати завдання з інтерпретації символів, схем і графіків. Це розвиває здатність переходити від образного до логічного розуміння.

18. Рекомендується формувати навички прогнозування змісту на основі заголовків або ключових понять. Така діяльність активізує смислові механізми сприймання.

19. Педагогам варто стимулювати аналіз помилок як навчальний ресурс. Усвідомлення причин помилок сприяє глибшому розумінню усвідомленню матеріалу.

20. Доцільно поєднувати індивідуальні та групові форми навчальної роботи. Колективне обговорення збагачує смислове сприймання шляхом різних інтерпретацій.

21. Рекомендується використовувати проєктну діяльність як засіб інтеграції знань. Робота над проєктом вимагає осмисленого планування та аналізу інформації.

22. Педагогам слід звертати увагу на розвиток метакогнітивних умінь. Усвідомлення власних пізнавальних процесів підвищує якість сприймання.

23. Варто заохочувати здобувачів освіти до самооцінювання рівня розуміння матеріалу. Така практика сприяє розвитку рефлексивного мислення.

24.Рекомендується використовувати навчальні ситуації з альтернативними варіантами розв'язаннями. Це формує гнучкість мислення та глибину сприймання.

25.Педагогам доцільно пояснювати логіку побудови навчального курсу. Усвідомлення структури навчання підсилює смислову орієнтацію студентів.

26.Варто застосовувати методи аналізу понять та їхніх дефініцій. Робота з поняттєвим апаратом поглиблює осмисленість сприймання.

27.Рекомендується організовувати навчання на основі діалогу, а не монологу. Діалогічна взаємодія стимулює активне осмислення інформації.

28.Слід підтримувати пізнавальну автономію юнаків. Самостійність у навчанні підвищує внутрішню мотивацію до осмисленого сприймання.

29.Доцільно використовувати рефлексивні щоденники або короткі письмові узагальнення. Письмова рефлексія сприяє глибшому когнітивному аналізу.

30.Рекомендується залучати здобувачів освіти до оцінювання навчального матеріалу з позиції його значущості. Це формує особистісний сенс сприймання.

31.Педагогам варто створювати ситуації інтелектуального вибору. Необхідність прийняття рішень активізує смислові процеси.

32.Доцільно використовувати завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Така діяльність сприяє глибокому розумінню явищ.

33.Рекомендується застосовувати методи узагальнення через порівняння та класифікацію. Це допомагає структурувати навчальний матеріал на смисловому рівні.

34.Необхідно враховувати індивідуальні пізнавальні стилі юнаків. Адаптація методів навчання підвищує ефективність осмисленого сприймання.

35. Варто формувати у здобувачів освіти установку на пошук сенсу в навчанні. Усвідомлення значущості знань є ключовою умовою розвитку осмисленого сприймання.

Отже, розвиток осмисленості й цілісності процесів сприймання в юнацькому віці залежать від організації адекватного розвивального впливу в освітньому середовищі. Важливими є педагогічні заходи, що забезпечують інтеграцію сприймання з логічним і абстрактним мисленням юнаків і дівчат.

Висновки до розділу 3

У межах проведеного дослідження як базовий засіб формування інтелектуальної сфери молоді було обрано інтелектуальний тренінг, який розглядається як особлива форма навчальної діяльності. Інтелектуальний тренінг спрямовується на розвиток креативного потенціалу, формування ефективних алгоритмів ухвалення рішень, підвищення гнучкості мислення, опанування когнітивних стратегій тощо. Очікуваними результатами такої діяльності є позитивні зміни в інтелектуальному функціонуванні, зокрема зростання точності, швидкості та оригінальності опрацювання інформації, а також удосконалення логічного й інтуїтивного мислення. Забезпечення результативного функціонування тренінгової групи передбачає структурну організацію роботи за кількома взаємопов'язаними блоками: підтримки, формування мотивації, інформаційному, навчальному, особистісному.

Розвиток осмисленості й цілісності процесів сприймання в юнацькому віці залежать від організації адекватного розвивального впливу в освітньому середовищі. Важливими є педагогічні заходи, що забезпечують інтеграцію сприймання з логічним і абстрактним мисленням юнаків і дівчат.

ВИСНОВКИ

Ключові результати теоретичного й емпіричного дослідження можна відобразити у таких узагальненнях:

1. Сприймання – це складніша, ніж відчуття, форма пізнання оточуючої реальності й самого себе. Цей психічний феномен віддзеркалює об'єкти дійсності у їх цілісності, що визначає формування уявлень про світ і його складники. Сприймання тісно пов'язане з іншими когнітивними процесами й характеризується істотними специфічними властивостями.

2. Психічний розвиток в юнацькому віці визначається поєднанням навчально-професійної діяльності та радикальних змін соціальної ситуації розвитку. Основними психологічними характеристиками цієї групи є пошук особистісного сенсу життя, готовність до самовизначення, рефлексія життєвого досвіду, конструювання перспектив майбутнього та орієнтація на досягнення власних цілей. Юнаків і дівчат характеризують суттєві трансформації здатності до пізнання, що характеризується розширенням і поглибленням інтелектуального компонента особистості.

3. Для осіб юнацького віку характерний середній обсяг перцептивного поля. У понад п'ятої частини досліджуваних зафіксовано високі показники цього параметра сприймання. Результати не відрізняються залежно від умов переживання військового стану. Фіксується точніше сприймання часу у юнаків і дівчат, які проживають на території близькій до зони бойових дій. Пов'язуємо це з вищою необхідністю мобільністю реагування у ситуації небезпеки.

4. Виявлено значне переважання юнаків і дівчат з високим рівнем спостережливості з регіонів, що близькі до зони бойових дій. Водночас в осіб юнацького віку виявлено більше переважання середніх ознак спостереження. Пояснюємо таку тенденцію, аналогічно до результатів отриманих за сприйманням часу. В осіб юнацького віку переважає тип сприймання, що передбачає залучення зорового аналізатора. Відповідні

показники виявлено у 80 % досліджуваних. Результати суттєво не залежать від досвіду переживання подій військового часу.

5. Результати кореляційного аналізу дають можливість зробити низку важливих висновків. Встановлено безпосередній суттєвий зв'язок між обсягом сприймання й короткочасною пам'яттю, що пояснюється структурою когнітивної сфери особистості. Також на точність сприймання часу впливає підвищення емоційної активності й зниження показників настрою. Якість і ефективність спостережливості осіб юнацького віку корелює з показниками логічного мислення й пам'яті. Емпіричні результати суттєво не відрізняються залежно від умов переживання воєнного стану.

6. У межах проведеного дослідження як базовий засіб формування інтелектуальної сфери молоді було обрано інтелектуальний тренінг, який розглядається як специфічна форма навчальної діяльності. Забезпечення результативного функціонування тренінгової групи передбачає структурну організацію роботи за кількома взаємопов'язаними блоками: підтримки, формування мотивації, інформаційному, навчальному, особистісному.

7. Розвиток осмисленості й цілісності процесів сприймання в юнацькому віці залежать від організації адекватного розвивального впливу в освітньому середовищі. Важливими є педагогічні заходи, що забезпечують інтеграцію сприймання з логічним і абстрактним мисленням юнаків і дівчат.

Отже, можна констатувати досягнення мети й завдань магістерського дослідження. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному з'ясуванні гендерних відмінностей сприймання осіб юнацького віку в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І.М. Індивідуальні особливості сприймання, їх роль у конструюванні реальності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. К: Видавництво «Фенікс», 2012. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 15. С. 62–68.
2. Бойчук М. П. Психологічні особливості пам'яті студентів: залежність від статі, віку і зв'язок зі спеціальністю. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 5–15.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник /для студ. психол. і педагог. спец. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : ЦУЛ, 2007. 968 с.
4. Головешко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Теорія и методика професійної освіти. Вінниця, 2017. 23 с.
5. Грінцова О. М. Психологія проектування особистістю життєвого шляху : юнацький вік : монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 464 с.
6. Гритчук Г. В. Гендерні уявлення як чинник формування індивідуального життєвого стилю в юності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницький, 2008. 20 с.
7. Денефіль О. В., Наумова У. О., Хархаліс Ю. Ю. Психологічна адаптація студентів, які постійно перебували в Україні та виїжджали за кордон, під час війни. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2023. № 1. С. 101–106.
8. Дрібас С. А., Римша А. В. Вплив пандемії COVID-19 на рівень міжособистісних відносин юнаків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Вип. 12. С. 63–71.
9. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс. [текст] навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 388 с.

10. Заболотна Н. М. Інтелектуальні здібності як потенціал і ресурс людини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип 1. С. 12–16.
11. Зубенко О. М. Стилi життя сучасної студентської молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2020. № 69. С. 74 – 80.
12. Кірсанова С. С. Формування міжособистісних взаємин студентської молоді в полікультурному просторі закладів вищої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія. Педагогіка*, 2020. № 2 (23). С. 36–41.
13. Костюк Г. С. Умови психічного розвитку. *Соціальний педагог*. 2007. №9. С. 61–63.
14. Кузнєцов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.
15. Кресан О. Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій : дис. ... канд. психол. наук. К., 2017. 288 с.
16. Кузікова С. В., Щербак Т. І. Психологічні особливості становлення децентрації в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. № 3. С. 65–73.
17. Лавренко О. В. Морально-ціннісні орієнтації економічної соціалізації студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2017. Т. 1. Вип. 46. С. 45–51.
18. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2006. 212 с.
19. Лящ О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці: монографія, 2019. Вінниця: ТОВ «Твори». 444 с.
20. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія. Київ: МАУП. 2000. 208 с.

21. Малина О. Г. Психологічні особливості становлення стилю життя особистості в підлітковому і юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2009. 23 с.
22. Мараховська Н. В. Тривіум-тренінг як спосіб формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : навч.-метод. посіб. Маріуполь : Маріупольській державний гуманітарний ун-т, 2008. 270 с.
23. Мартинюк І. А. Психолого-педагогічний супровід студентів під час навчання у ВНЗ : метод. посіб. Київ : НУБіПУ, 2016. 101 с.
24. Мороз В. П. Формування лідерських якостей студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування : навч.-метод. посіб. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 263 с.
25. Москалець В. П. Загальна психологія: підручник. Київ. Ліра–Київ, 2020. 564 с.
26. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. 5-те вид., стер. Київ : Вища школа, 2006. 487 с.
27. Пасніченко А. Е. Психологія пізнавальної сфери особистості: відчуття, сприймання, мислення. Чернівці: ВІЦ «Місто», 2013. 320 с.
28. Петренко М. М., Корнеєва Т. С. Розвиток інтелектуального потенціалу студентів: Навчальний посібник. Кропивницький: Видавництво ТОВ «КОД», 2018. 272 с.
29. Пилипенко Н. Г. Інтелектуальний компонент у становленні життєвих стратегій молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2014. 20 с.
30. Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. К. : Філ-студія, 2006. 320 с.
31. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія. К. : Кафедра, 2013. 381 с.

32. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : монографія. Суми : Університетська книга, 2012. 478 с.
33. Посацький О. В. Психологічні особливості образу власного майбутнього в ранній юності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2005. 19 с.
34. Посохова В. В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів інтернет-залежної молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія. Психологія соціальної роботи». К., 2006. 20 с.
35. Психологія : підручник для студ. вузів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук ; ред. Ю. Л. Трофімов. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2000. 558 с.
36. Прохоренко Т.Г. Соціалізація молоді в інформаційному суспільстві: особливості та ризики. *Вісник національного університету «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого». Серія: Політологія.* Харків: Право, 2016. №2 (29). С.128–134.
37. Ріпко І. В. Дослідження лідерських якостей у студентів технічних університетів: результати експерименту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя* : КПУ, 2015. Вип. 40 (93). С. 481–487.
38. Рибалка В. В. Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. *Психологія і особистість.* 2018. № 1. С. 9–19.
39. Рудь Г. В. Формування життєвих перспектив у ранній юності: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2005. 22 с.
40. Сафін О. Д. Ціннісні орієнтації особистості як основа її самоідентифікації і чинник міжособистісної сумісності. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги* : матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції, м.Умань, 31 травня 2018 року. Умань, 2018. С. 83–86.

41. Сіняговська І. Ю. Формування пізнавальної самостійності як провідний аксіологічний мотив навчання студентів. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка* : [зб. наук. праць] / за заг. ред. Філіппова В. Л. Харків-Луганськ, 2008. Вип. 11. С. 255–264.

42. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія (виданнє друге, виправлене та доповнене). К. : Нора-друк, 2003. 298 с.

43. Спиця-Оріщенко Н. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. № 1. С. 198–201.

44. Страшенко О. В. Особливості інтелектуальних здібностей студентів юнацького віку. *Політ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XIX Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів: [у 2-х т.]*. Т. 1 (м. Київ, 1-5 квітня 2019 р.). К.: НАУ, 2019. С. 319–321.

45. Тітов І. Г. Особливості смислової структури світогляду осіб юнацького віку. *Психологія і особистість*. 2017. №2 (12). С. 168–184.

46. Тодорів Л. О. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2000. 20 с.

47. Фоменко Л. М. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики як актуальна педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 81(2). С. 198–202.

48. Чухрій І. В. Психологічні особливості емоційних переживань осіб юнацького віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 6. С. 54–58.

49. Block N. (2023). The border between seeing and thinking. *Analysis*. 2023. V. 83 (3). P. 539–541.
50. Denison R. N. Precision, not confidence, describes the uncertainty of perceptual experience. *Analytic Philosophy*. 2017. V. 58(1). P. 58–70.
51. Erikson E. N. Identity: Youth and crisis. New York: Norton, 1968.
52. Grondin S. Psychology of Perception. Springer, 2025. 2026 p.
53. Guan C., Firestone C. (2020). Seeing what's possible: Disconnected visual parts are confused for their potential. Current Directions in Psychological Science XX(X) 11 wholes. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2020. V. 149(3). P. 590–598.
54. Hafri A., Firestone C. The perception of relations. *Trends in Cognitive Sciences*. 2021. V. 25(6). P. 475–492.
55. Lande K. J. The perspectival character of perception. *The Journal of Philosophy*. 2018. V. 115(4). P. 187–214.
56. Logan D. Cumulative progress in formal theories of attention. *Annual Review of Psychology*. 2004. V. 55. P. 207–234.
57. Morales J., Firestone C. Philosophy of Perception in the Psychologist's Laboratory. *Current Directions in Psychological Science*, 2023. P. 1–11.
58. Morrison J. Perceptual confidence. *Analytic Philosophy*. 2016. V. 57(1). P. 15–48.
59. O'Callaghan C. A multisensory philosophy of perception. Oxford University Press, 2019. 236 p.
60. Perry W. G., Jr. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970.
61. Phillips I. Blindsight is qualitatively degraded conscious vision. *Psychological Review*. 2021. V. 128(3). P. 558–584.
62. Rolfs M., Dambacher M., Cavanagh P. Visual adaptation of the perception of causality. *Current Biology*. 2013. V. 23(3). P. 250–254.
63. Smith A. D. The problem of perception. Harvard University Press, 2002. 324 p.

64. Yousif S. R., Scholl B. J. The one-is-more illusion: Sets of discrete objects appear less extended than equivalent continuous entities in both space and time. 2019. *Cognition*. V. 185. P. 121–130.

ДОДАТКИ

Визначення обсягу сприймання

Обладнання: таблиця з картинками, секундомір.

Методика проведення. Для роботи з класом таблиця повинна бути великою, щоб її можна було повісити на дошку. Для індивідуальної роботи достатньо таблиці на аркуші паперу. Дитині пропонують розглянути таблицю з картинками протягом хвилини та записати словами, що зображено на картинках.

Оцінювання результатів. Нормальне сприймання – 7 ± 2 об'єкти: 0 – 5 – низький рівень обсягу сприймання, 6 – 8 – середній, 9 та більше – високий рівень.

Дослідження спостережливості

Мета дослідження: встановлення рівня розвитку спостережливості.

Матеріали та обладнання: два нескладних за сюжетом і кількістю деталей малюнки, однакові майже в усьому, крім задалегідь передбачених малопомітних десяти відмінностей; ці відмінності полягають у тому, що немає повної подібності в розташуванні деяких деталей на обох малюнках; крім малюнків, потрібні папір для записів, ручка і секундомір.

Процедура дослідження. У дослідженні спостережливості може брати участь один досліджуваний або група за умови, що малюнки будуть достатні для зорового сприймання розмірів і їх можна прикріплювати на дошці чи на стіні. Обидва малюнки демонструються досліджуванним одночасно протягом 1 хв.

Інструкція досліджуваному: «Вам буде показано два малюнки (див. мол. 1 і 2). Уважно роздивіться їх і знайдіть, чим вони відрізняються. Час сприймання малюнків обмежується однією хвилиною. Після команди «Стоп!» малюнки закриють, а ви залишите на папері помічені вами відмінності. Якщо все зрозуміло, то починаємо!» Після демонстрування малюнків та запису знайдених відмінностей, досліджуваного просять зробити звіт, який дозволяє визначити, чи добре було видно деталі малюнків і чи задоволений досліджуваний результатами своєї спостережливості.

Обробка та аналіз результатів

Мета обробки результатів – визначення коефіцієнта спостережливості. Для цього дослідник підраховує загальну кількість названих відмінностей, від якої віднімає кількість допущених помилок, тобто, вигаданих відмінностей. Отримана різниця ділиться на кількість фактично наявних відмінностей, тобто, на 10.

Аналіз результатів здійснюється через зіставлення отриманого коефіцієнта спостережливості з максимально можливим, тобто, одиницею. Чим ближче коефіцієнт до 1, тим вищий рівень спостережливості досліджуваного. Коефіцієнт у межах 0,5–0,9 вказує на середній рівень спостережливості, менше 0,5 – спостережливість низька або слабка.

Спостережливість піддається розвитку через тренування. Можна скласти програму розвитку, підбравши спеціальні вправи для поліпшення спостережливості. Основним моментом у таких вправах є установка на відшукування якомога більшої кількості ознак предметів, явищ у ситуації короткотривалого сприймання.



Мал. 1 Знайди на малюнках 10 розбіжностей



Мол. 2. Знайди на малюнках 10 розбіжностей.

Дослідження сприймання часу

Мета дослідження: визначення ступеня точності сприймання коротких проміжків часу.

Обладнання: секундомір і таблиця-протокол дослідження.

Процедура дослідження. Дослідження сприймання часу проводиться в парі (досліджуваній та експериментатор) і передбачає десять дослідів, у кожному з яких досліджуваному пропонують визначити заданий проміжок часу без підрахунку і без використання годинника. Правильність оцінки проміжку часу експериментатор визначає за допомогою секундоміра. Проміжки часу можуть бути, наприклад, такі: 30 с, 60 с, 120 с та ін.

Інструкція досліджуваному: «Вам буде запропоновано, не користуючись годинником і не рахуючи про себе, визначити заданий відрізок часу. Сигналом початку сприймання часу буде удар олівцем по столу, а завершення – піднімання руки чи команда «Стоп!».

У таблиці-протоколі експериментатор записує заданий для визначення відрізок часу і фактично названий досліджуваним, який той прийняв за заданий. Відрізок часу, запропонований для оцінки, відмічається в графі С у секундах; фактичний час, також у секундах, - у графі А.

Таблиця-протокол дослідження сприймання коротких проміжків часу

Інтервал оцінки часу С	Фактичний час А
30с	
60с	
120с...	

Обробка результатів. Точність оцінки часу визначається для кожного дослідів окремо за формулою:

$$K_m = A / C \cdot 100,$$

де K_m – коефіцієнт точності оцінки часу; A – фактичний часовий інтервал, який минув з початку оцінювання досліджуваним заданого часового відрізка; C – часовий інтервал, запропонований для оцінки.

Аналіз результатів

Під час аналізу результатів дослідження, важливо визначити, в якому співвідношенні до 100%, менше чи більше, перебувають коефіцієнти точності оцінки часу досліджуваного. Якщо в усіх досліджах досліджуваний має коефіцієнт більший за 100%, то часові відрізки він недооцінює. Якщо його коефіцієнти менші 100%, то часові відрізки він переоцінює. Чим ближчі коефіцієнти до 100% (наприклад, 80% – 110%), тим вища точність оцінки коротких проміжків часу.

Учні відрізняються за типологією оцінки часових інтервалів, однак, деякі з них короткі інтервали часу (до хвилини) переоцінюють, а інтервали, більші за хвилину, навпаки, недооцінюють.

Щоб встановити причини недооцінки чи переоцінки часових інтервалів, ми радимо повторити дослід, ускладнивши його інструкцією з додатковими вказівками. Наприклад, потрібно визначити заданий інтервал часу, називаючи при цьому літери алфавіту. Введення інструкцією ще однієї мети діяльності змінює оцінку досліджуваним часових інтервалів. Час у цьому разі для досліджуваних, як правило, стає менш помітним, тобто, вони, займаючись іншою справою, його недооцінюють. Знаючи особливості сприймання та оцінки інтервалів часу, можна розробити систему прийомів, що будуть корисні в моменти вимушеного очікування: очікування транспорту, зустрічі, подій тощо. Знята при цьому психічна напруженість – один з моментів самовиховання і навчання саморегуляції.

Увага проявляється в спрямованості та в зосередженості психічної діяльності людини. Завдяки увазі, можлива вибіркова активність психічних процесів.

Визначення домінуючого типу сприймання за роботою провідних аналізаторів

Мета: визначити, які з відчуттів найшвидше реагують на подразники в момент їх безпосередньої дії на аналізатори.

Інструкція: для кожного твердження вкажіть, «згодні» чи «не згодні»; у таблиці обведіть кружечком ті твердження, з якими ви «згодні».

Тип А (зоровий аналізатор)	1, 5, 8, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 27, 31, 32, 39, 40, 42, 45
Тип В (дотик, смак, нюх)	3, 4, 9, 11, 16, 18, 22, 25, 28, 29, 30, 35, 38, 41, 44, 47
Тип С (слуховий)	2, 6, 7, 13, 15, 17, 20, 24, 26, 33, 34, 36, 37, 43, 46, 48

Твердження

1. Люблю спостерігати за хмарами і зірками.
2. Часто наспівую собі під ніс.
3. Не визнаю незручну моду.
4. Обожаю ходити в сауно.
5. В автомобілі для мене важливий колір.
6. Упізнаю по кроках, хто зайшов до кімнати.
7. Мене розважає копіювання діалектів.
8. Багато часу присвячую своїй зовнішності.
9. Люблю масаж.
10. Коли є вільна хвилинка, люблю роздивлятися людям.
11. Погано себе почуваю, коли не насолоджуюся ходьбою.
12. Дивлячись на сукню (костюм) у вітрині магазину, я переконана, що мені в ній буде добре.
13. Коли почую стару мелодію, до мене повертається минуле.
14. Часто читаю під час їжі.

15. Дуже часто розмовляю по телефону.
16. Я схильний(а) до повноти.
17. Надаю перевагу прослуховуванню розповіді, а не самотійному читанню.
18. Після поганого дня мій організм у напруженні.
19. Із задоволенням і дуже багато фотографую.
20. Довго пам'ятаю, що мені сказали друзі і знайомі.
21. З легкістю віддаю гроші за квіти, тому що вони прикрашають життя.
22. Увечері люблю приймати гарячу ванну.
23. Намагаюся записувати свої власні справи.
24. Часто розмовляю сам(а) з собою.
25. Після тривалої їзди в машині довго приходжу до тями.
26. Тембр голосу багато про що говорить мені про людину.
27. Дуже часто оцінюю людей за манерою одягатися.
28. Люблю потягатися, виправляти кінцівки, розминатися.
29. Занадто тверде чи м'яке ліжко – це для мене мука.
30. Мені нелегко знайти зручне взуття.
31. Дуже люблю ходити в кіно.
32. Упізнаю обличчя навіть через роки.
33. Люблю ходити під дощем, коли краплини стукують по парасольці.
34. Умію слухати те, що мені говорять.
35. Люблю танцювати, а у вільний час займатися спортом чи гімнастикою.
36. Коли чую цокання годинника, не можу заснути.
37. У мене якісна стереоапаратура.
38. Коли чую музику, починаю відбивати такт ногою.
39. На відпочинку не люблю оглядати пам'ятники архітектури.
40. Не виношу розгاردіаи.
41. Не люблю синтетичних тканин.

42. Вважаю, що атмосфера в кімнаті залежить від освітлення.

43. Часто ходжу на концерти.

44. Один потиск руки багато чого може сказати про особистість.

45. Охоче відвідую галереї і виставки.

46. Серйозна дискусія – це захоплююча справа.

47. Через дотик можна сказати значно більше, ніж словами.

48. У шумі не можу зосередитися.

Опрацювання результатів. Тепер підрахуйте, в якому розділі у вас найбільше кружечків, – це і є ваш домінуючий тип сприймання.

Тип А (зоровий аналізатор): часто використовуються слова і речення, які пов'язані із зором, образами і уявою. Наприклад – «не бачив цього», «це, звичайно, роз'яснює всю справу», «помітила чудову особливість».

Малюнки, образні описи, світлини говорять типу А більше, ніж слова. Люди, які належать до цього типу, миттєво схоплюють те, що можна побачити: кольори, форми, лінії, гармонію і безлад.

Тип В (дотик, нюх, смак): у даному випадку частіше використовуються слова «не можу цього зрозуміти», «атмосфера тут нестерпна», «її слова глибоко мене вразили», «подарунок для мене був чимось схожий на теплий дощ». Сприйняття і враження людей даного типу стосуються головним чином того, що пов'язане з дотиком, інтуїцією, здогадами. У розмові їх цікавлять внутрішні переживання.

Тип С (слуховий аналізатор): переважно вживаються такі звороти, як «не розумію, що ти мені говориш», «це звістка для мене погана», «не виношу таких голосних мелодій» – це характерні вислови «аудіала», як іноді називають цей тип сприймання.

Отже, сприймання інформації домінуючим у індивіда аналізатором є найоптимальнішим, а спілкування побудоване на врахуванні цього фактору – найефективніше.

Додаток Д

Дослідження обсягу короткочасної пам'яті

Мета дослідження: визначення обсягу короткочасного запам'ятовування за методикою Джекобсона.

Матеріали та обладнання: бланк з чотирма наборами рядів чисел, аркуш для записів, ручка і секундомір.

Процедура дослідження. Дослід можна проводити з одним досліджуваним або з групою з 6-8 осіб. Він включає чотири аналогічні серії. У кожній з них експериментатор зачитує досліджуваному один з наведених наборів цифрових рядів.

Перший набір	Другий набір	Третій набір	Четвертий набір
5 2 4 1	7 5 4 3	1 3 7 2	7 1 0 6
9 6 0 2 3	2 3 5 8 6	6 4 8 0 5	8 9 9 3 4
2 5 4 0 6 1	6 7 5 1 3 0	7 2 5 3 1 8	8 5 6 0 8 6
7 8 4 2 3 8 9	9 5 6 2 7 4 5	0 7 5 9 4 3 8	5 2 0 1 5 7 0
3 4 6 8 2 5 3 8	6 9 3 0 7 1 7 2	5 2 1 8 6 3 5 5	8 2 7 4 4 5 2 5
5 9 8 3 7 4 6 2 3	5 7 8 6 1 1 7 3 0	1 3 2 6 9 7 8 4 3	7 1 5 8 4 3 4 1
3			
6 7 2 3 8 4 5 2 0 7	6 8 6 1 8 2 1 4 8 8	3 8 4 4 5 2 8 7 1 6	1 5 2 4 8 3 6 8
9 7			

Елементи рядів пред'являються з інтервалом 1 с. Після прочитування кожного ряду, через 2-3 с за командою «Пишіть!» досліджувані на аркуші паперу відтворюють елементи ряду з тією послідовністю, з якою вони пред'являлись експериментатором. У кожній серії, незалежно від результату, зачитуються всі сім рядів. Інструкція для всіх серій експерименту однакова. Інтервал між серіями становить 6-7хв.

Інструкція досліджуваному: «Я назву вам кілька цифр. Слухайте уважно і намагайтеся запам'ятати їх якнайбільше. Після закінчення диктування, за моєю командою «Пишіть!», запишіть те, що запам'ятали, з тією послідовністю, з якою вони пред'являлися. Увага! Починаємо!»

Обробка результатів. У процесі обробки результатів дослідження потрібно встановити:

- ряди, відтворені повністю і з тією послідовністю, з якою вони показувалися дослідником. Для зручності, їх позначають знаком (+);
- найбільшу довжину ряду, який досліджуваний в усіх серіях відтворив правильно;
- кількість правильно відтворених рядів, більших за той, який відтворено досліджуваним в усіх серіях;
- коефіцієнт обсягу пам'яті, який знаходять за формулою:

$$P_k = A + c / n,$$

де P_k – обсяг короткочасної пам'яті;

A – найбільша довжина ряду, правильно відтвореного досліджуваним в усіх серіях;

c – кількість правильно відтворених рядів, більших за A ;

n – число серій досліду (в даному дослідженні 4).

Аналіз результатів. Для аналізу результатів користуються такими показниками рівнів обсягу короткочасного запам'ятовування:

Шкала оцінки короткочасного запам'ятовування

Коефіцієнт обсягу пам'яті	Рівень короткочасного запам'ятовування
10	Дуже високий
8-9	Високий
7	Середній
5-6	Низький
3-4	Дуже низький

Аналізуючи результати дослідження, потрібно звернути увагу на крайні варіанти отриманих рівнів запам'ятовування. Запам'ятовування, яке дорівнює 10, як правило, є наслідком використання досліджуваним логічних засобів або спеціальних прийомів мнемотехніки. В окремих випадках таке запам'ятовування є феноменальним.

Якщо виявлено дуже низький рівень запам'ятовування, то дослідження пам'яті потрібно повторити через кілька днів. Показник пам'яті 3-4 може зумовлюватись нерозумінням інструкції.

Низький і середній рівні короткочасного запам'ятовування може бути піднято завдяки систематичним тренуванням пам'яті за спеціальними програмами мнемотехніки.

Методика «Логічність умовиводів»

Інструкція: уважно прочитай пропоновані речення. Якщо ти вважаєш, що твердження істинне, постав поряд з ним знак «+», якщо хибне – знак «-».

1. Усі метали проводять електрику. Ртуть – метал. Значить, ртуть проводить електрику.

2. Усі араби смуглі. Ахмед смуглий. Отже, Ахмед – араб.

3. Деякі західні країни – члени НАТО. Японія – капіталістична країна. Отже, Японія – член НАТО.

4. Усі випускники медичного вишу отримують диплом. Іванов отримав диплом. Отже, Іванов – випускник медичного вузу.

5. Усі твори Шевченка не можна прочитати за одну ніч. «Гайдамаки» – твір Шевченка. Отже, «Гайдамаки» не можна прочитати за одну ніч.

6. Осіб, що займаються шахрайством, притягують до кримінальної відповідальності. Л. не займався шахрайством. Отже, Л. не притягувався до кримінальної відповідальності.

7. Усі студенти вищої школи вивчають логіку. Смирнов вивчає логіку. Отже, Смирнов навчається у вищій школі.

8. Деякі студенти Київського університету – колишні військовослужбовці. Петренко – студенту Київського університету. Отже, Петренко – колишній військовослужбовець.

9. Усі заводи Київської області є економічно успішними. Завод «Промінь» не у Київській області. Отже, завод «Промінь» не є економічно успішним.

10. Деякі працівники районної адміністрації – юристи. Фомін – юрист. Отже, він працівник районної адміністрації.

11. Усі громадяни України мають право на працю. Іванов – громадянин України. Отже, Іванов має право на працю.

12. Усі метали можна кувати. Золото – метал. Отже, золото можна кувати.

13. Усі корінні жителі Конго – негри. Мухамед – негр. Отже, Мухамед – житель Конго.

14. Усі студенти Київського університету вивчають історію України. Іваненко вивчає історію України. Отже, Іваненко – студент Київського університету.

15. Коли йде дощ, дахи будинків мокрі. Дахи будинків мокрі. Отже, йде дощ.

16. Деякі політики прагнуть почати війну. М. – політик. Отже, М. прагне почати війну.

17. Усі учні 8-го класу виконали самостійну роботу з фізики. Іванов виконав самостійну роботу з фізики. Отже, Іванов – учень 8-го класу.

18. Усі демократи проти війни. П. виступає проти війни. Отже, П. – демократ.

Тест САН (Самопочуття. Активність. Настрій)

Ця методика призначена для самоконтролю і самооцінки самопочуття, активності і настрою.

Шкала САН складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображують рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність), силу, здоров'я, стомлення (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій). Перевагами тесту є його стислість і можливість кількаразового використання впродовж певного часу.

Інструкція. Слід співвіднести свій стан з ознаками за багатоступінчастою шкалою. Ви маєте вибрати і позначити цифру що найбільш точно відбиває ваш стан на даний момент.

Типова карта методики САН

Прізвище, ім'я

Стать _____, Вік

Дата _____, Час

Самопочуття добре	3 2 1 0 1 2 3	Самопочуття погане
Почуваюся сильним	3 2 1 0 1 2 3	Почуваюся слабким
Пасивний	3 2 1 0 1 2 3	Активний
Малорухливий	3 2 1 0 1 2 3	Рухливий
Веселий	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
Добрий настрій	3 2 1 0 1 2 3	Поганий настрій
Працездатний	3 2 1 0 1 2 3	Розбитий
Сповнений сил	3 2 1 0 1 2 3	Знесилений
Повільний	3 2 1 0 1 2 3	Швидкий
Бездіяльний	3 2 1 0 1 2 3	Діяльний
Щасливий	3 2 1 0 1 2 3	Нещасливий
Життєрадісний	3 2 1 0 1 2 3	Похмурий

Напружений	3 2 1 0 1 2 3	Розслаблений
Здоровий	3 2 1 0 1 2 3	Хворий
Байдужий	3 2 1 0 1 2 3	Захоплений
Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Схвильований
Захоплений	3 2 1 0 1 2 3	Сумовитий
Радісний	3 2 1 0 1 2 3	Печальний
Відпочивший	3 2 1 0 1 2 3	Стомлений
Свіжий	3 2 1 0 1 2 3	Виснажений
Сонливий	3 2 1 0 1 2 3	Збуджений
Бажання відпочити	3 2 1 0 1 2 3	Бажання працювати
Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Стурбований
Оптимістичний	3 2 1 0 1 2 3	Песимістичний
Витривалий	3 2 1 0 1 2 3	Втомлений
Бадьорий	3 2 1 0 1 2 3	Млявий
Думати важко	3 2 1 0 1 2 3	Думати легко
Розсіяний	3 2 1 0 1 2 3	Уважний
Сповнений сподівань	3 2 1 0 1 2 3	Розчарований
Задоволений	3 2 1 0 1 2 3	Незадоволений

Обробка та інтерпретація. При обробці ці цифри перекоднуються в такий спосіб. Негативні стани за шкалою САН приймаються за 1 бал, наступний за ним за 2 бали і так далі. Слід ураховувати те, - що полюси шкали постійно змінюються. Позитивні стани завжди одержують високі бали, а негативні низькі. За цими балами розраховується середнє арифметичне як загалом, так і окремо за активністю, самопочуттям і настроєм. Зразок перекодування наведений у таблиці.

Перекодування	Повний налії	7	6	5	4	3	2	1	Розчарований
Текст САН	Повний налії	3	2	1	0	1	2	3	Розчарований

При оцінці функціонального стану важливі значення окремих показників та їхнє співвідношення. Наприклад, у відпочилої людини оцінки активності, настрою і самопочуття приблизно однакові. У міру наростання втоми співвідношення між ними змінюється за рахунок відносного зниження самопочуття й активності в порівнянні з настроєм.

Ключ.

Питання на самопочуття» 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Питання на активність-3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Питання на настрій-5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Методика оцінки рівня комунікативності (тест В.Ф. Ряховського)

Мета: визначити рівень комунікабельності людини. Відповідати на питання треба використовуючи три варіанти відповідей - «так», «іноді» і «ні».

Інструкція: Вашій увазі пропонується кілька простих запитань. Відповідайте швидко, не задумуючись, обираючи один з трьох варіантів: «так», «ні», «іноді».

1. Вас чекає важлива зустріч. Чи хвилюєтесь ви, коли її чекаєте?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
2. Чи викликає у Вас невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на зборах?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
3. Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не бували. Чи будете ви намагатися уникнути цього відрядження?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з іншими людьми?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
6. Нервуєтесь Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
7. Чи вірите Ви, що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
8. Посоромилися б Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які зайняв кілька місяців тому?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
9. У їдальні Вам подали явно недоброякісну страву. Ви нічого не скажете, лише розлючено відсунувши тарілку?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
10. Опинившись один на один з незнайомою людиною, Ви першим не почнете бесід. Чи так це?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
11. Вас тривожить будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру)?
1) так; 2) ні; 3) іноді.
12. Чи боїтесь Ви брати участь у вирішенні суперечок?
1) так; 2) ні; 3) іноді.

13. Ви не сприймаєте чужих думок щодо оцінки творів літератури, мистецтва, культури. Це так?

1) так; 2) ні; 3) іноді.

14. Почувши помилкове висловлювання явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, Ви мовчите і не вступаєте в розмову?

1) так; 2) ні; 3) іноді.

15. Чи викликає у Вас роздратування прохання допомогти розібратися в навчальній темі?

1) так; 2) ні; 3) іноді.

16. Ви більш охоче викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

1) так; 2) ні; 3) іноді.

Оцінка відповідей:

«Так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 бал.

Отримані очки сумуються.

30-32 бали-дуже низький рівень комунікабельності.

25-29 бали – низький рівень комунікабельності.

14-24 бали – середній рівень комунікабельності.

9-13 бали – високий рівень комунікабельності.

4-8 бали – дуже високий

0-3 бали – невротична комунікабельність