

7. Лебедев Д. В., Назаров О. О., Тімченко О. В., Христинко В.Є., Шевченко І.О. Психологія суїцидальної поведінки / Д.В. Лебедев, О. О. Назаров, О.В. Тімченко – Харків: УЦЗУ, 2007. – 129 с.

8. Нікітін А. Юридичний аспект проблеми самогубства / А. Нікітін // Економіка, фінанси, право. - 2001. - № 6. – С. 78-83.

9. Огранович В. Н. К вопросу о самоубийствах / В. Н. Огранович // Вестник психологии, кримин. антропологии и педагогики. – 1992. - Т. IX., Вып. II. – С. 92-105.

10. Тімченко О. В. Ауто агресивна поведінка працівників органів внутрішніх справ України / О.В. Тімченко. – Донецьк: Донецький інститут внутрішніх справ МВС України, 2003. – 236 с.

11. Шестопалова Л. Ф. До питання про причини суїциду / Л. Ф. Шестопалова // Право України. - 1998. - № 9. – С. 134-143.

12. Шестопалова Л. Ф. Медико-правові аспекти самогубства / Л. Ф. Шестопалова // Укр. судово-мед. вісник. - 1999. - № 2. – С. 234-245.

13. Шестопалова Л. Ф. Самогубство як явище: Науковий нарис / Л. Ф. Шестопалова - К.: Національна академія ВСУ, 2000. – 285 с.

УДК 152.26:152.32

Ушакова І.М., к. психол. н., доцент, доцент кафедри загальної психології УЦЗУ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ТА ПІЗНАВАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ У ПСИХІЧНОМУ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ УЦЗУ

У статті наведено результати дослідження інтелектуального розвитку студентів різних факультетів УЦЗУ та їх самооцінки, а також показано їх взаємозв'язок. Доведено необхідність і можливість використання отриманих результатів у навчально-виховному процесі з метою більш повного розкриття особистісного та когнітивного потенціалу студентів.

Ключові слова: юність, мислення, рівень розв'язування завдань, інтелект, особистість, рефлексія особистості, самооцінка, взаємозв'язок особистісних особливостей та інтелекту.

Актуальність проблеми. Юність, на яку припадають студентські роки, – важливий етап розвитку розумових здібностей: у значній

мірі розвивається теоретичне мислення, уміння абстрагувати та узагальнювати. Відбуваються якісні зміни у пізнавальних можливостях: мова вже йде не тільки про те, скільки і які задачі розв'язує молода людина, а яким чином вона це робить (нестандартний підхід до вже відомих проблем; уміння включати конкретні проблеми до більш загальних; уміння ставити загальні запитання навіть на основі задач, які сформульовано не найкращим чином, здатність розв'язувати складні завдання навіть в умовах невизначеності тощо) [2]. Ці якості є дуже важливими у професійній діяльності фахівця будь-якого профілю, в тому числі і спеціаліста системи МНС, який щоденно стикається з необхідністю прийняття рішень, зокрема неочікуваних і нестандартних.

Мислення як процес розв'язання різних задач – один з найважливіших механізмів засвоєння накопичених людством знань, оволодіння якими являє собою основу діяльності студентів вищого навчального закладу. Тому вивчення особливостей розвитку мислення у студентському віці – важливе завдання, вирішення якого буде сприяти оптимізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах та більш повному розкриттю когнітивного та особистісного потенціалу студентів за роки навчання.

З іншого боку, мислення як процес необхідно визначати його місцем у динамічній структурі саморуху особистості як цілого. В дослідженнях (В.М. Бондаровська, Н.А. Габріелян, Б.Г. Іванченко, В.М. Моляко та інші) виявлено, що особистісний фактор проявляється в оцінці завдань, впливає на мисленнєву діяльність з їх вирішення, проектується на вибір стратегії рішення. Показано також велику роль особистісного досвіду у розв'язуванні задач [5].

Ми вважаємо, що необхідним є вивчення зв'язків саме на цьому рівні: між інтелектуальною та особистісною сферою, між особливостями розв'язування задач та особистісними характеристиками студентів. Це дозволить нам в навчальному процесі більшою мірою задіяти власний потенціал тих, хто навчається, і, в кінцевому результаті, приведе до більш якісної підготовки спеціалістів.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Багато психологів (Б.Г. Ананьєв, В.О. Гаєвська, С.Д. Максименко, Є.К. Матлін, О.В. Скрипченко та інші [1, 4, 7]) вказують, що у віковому діапазоні 18–25 років (другий період юності, або період пізньої юності та ранньої дорослості) розташовані оптимуми інтелектуальної діяльності; він включає найбільшу кількість можливостей для формування особистості.

Закономірностям розвитку особистості у студентському віці присвячені експериментальні дослідження, які були виконані під зага-

льним керівництвом Б.Г. Ананьєва. Великий внесок у розробку цієї проблеми зробили Ф.М. Гоноволін, Л.В. Долинська, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, Л. М. Проколієнко, В. А. Семиченко, Г.Г. Петренко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко, у роботах яких визначені умови та засоби формування особистості студента [1; 4; 6; 7]. Велись дослідження і у плані вивчення загальних особливостей розвитку психіки дорослих (Л.А. Баракова, М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, І.С. Кон, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська та інші) [2; 3].

Встановлено, що основною закономірністю студентського віку є гетерохронність розвитку окремих функцій. Механізмом цього явища виступають зміни як самих функціональних структур, так і міжфункціональних зв'язків. У цьому віці відбувається становлення цілісності інтелекту та його ієрархічної системи, яка організується мисленням.

Під інтелектом ми розуміємо загальну адаптивну здатність, яка спирається на продуктивне використання досвіду та виражається в успішності розв'язання задач у заданій зовні ситуації. В сучасній психології рівень його розвитку зазвичай досліджується шляхом застосування спеціальних психометричних процедур (тестів інтелекту). Вони дають можливість виявити успішність розв'язування задач суб'єктом, що є важливим у рамках нашого дослідження. Тому ми будемо застосовувати один із варіантів тестів інтелектуальних здібностей, а саме тест Р. Кетелла.

Самооцінка – поєднання в особи знань про себе з певним ставленням до себе, яке формується в результаті рефлексії. Тут людина виступає як об'єкт самопізнання, і сформовані в результаті знання становлять серцевину самосвідомості особистості, на що вказує багато психологів, які займалися цією проблемою (А.В. Захарова, Г.І. Ліпкіна, В.В. Столін, О.Ю. Худобіна та інші) [7].

Самооцінка є важливим регулятором поведінки людини. Від неї залежать взаємини з оточенням, вимоги до себе, ставлення до успіхів та невдач, критичність та самокритичність особи тощо. Тобто самооцінка впливає на ефективність діяльності людини, в тому числі й у процесі розв'язування різних видів задач, і на подальший розвиток її особистості. В. Сатир стверджувала, що всі болі людини, її проблеми, а іноді неприпустимо огидне життя і навіть злочини – все це результат низької самооцінки [3]. Власне, можна довести і зворотне: адекватна, висока самооцінка у більшості випадків сприяє успішності особистості, її саморозвитку і росту.

Самооцінка формується у процесі життєдіяльності під впливом різних чинників. Це і порівняння реального "Я" з ідеальним образом, і

привласнення оцінок і стандартів, які людина отримує від інших, і, на-решті, це успішність її дій (як реальна, так і уявна). Тобто самооцінка, з одного боку, є результатом набуття суб'єктом досвіду, розвитку особистості, а з іншого – його складовою частиною і ще однією гранню тієї призми, через яку людина сприймає та інтерпретує світ.

У різних дослідженнях питання взаємозв'язку особистісних особливостей та інтелекту можна знайти дуже суперечливі факти. Так, згідно моделі якостей особистості "велика п'ятірка", інтелект входить до числа основних вимірів особистості як незалежний фактор, а засновник факторної моделі Ч. Спірмен вважає, що інтелект не залежить від особистісних якостей людини. У дослідженнях Р. Кеттела були виявлені незначні кореляції між інтелектом та факторами G (сила Super-Ego), I (сензитивність), Q3 (самоконтроль), E (домінантність) тощо. К. Брандт, В. Іган та І. Дері виявили ряд емпіричних залежностей між нейротизмом – емоційністю та загальним інтелектом. А.Д. Робінсон встановив, що в екстравертів краще розвинений невербальний, а в інтровертів – вербальний інтелект. Схожі дані ми знаходимо і в роботах Г. Айзенка. У роботах вітчизняних психологів (О.Г. Асмолов, Г.Ю. Балл, М.Й. Варій, В.М. Моляко та інші) знаходимо уявлення про ментально-психічну підструктуру як частину психологічної структури особистості [1; 5; 6; 7].

Саме це дає нам можливість стверджувати, що існує зв'язок між інтелектуальними та особистісними якостями індивіда, і припускати наявність кореляції між рівнем розвитку пізнавальних функцій суб'єкта та особливостями його самооцінки як рефлексії особистості.

Таким чином, **метою** нашого дослідження стало доведення наявності взаємозв'язку між особистісними (самооцінкою) та пізнавальними (рівень розв'язування інтелектуальних завдань) особливостями студентів різних факультетів УЦЗУ. Дослідження було проведене на трьох факультетах цього навчального закладу: соціально-психологічному (СП), заочного навчання (ЗН) та підготовки фахівців цивільного захисту (ПФЦЗ).

Виклад основного матеріалу. Для діагностики рівня інтелектуального розвитку ми використовували культурно-незалежний тест інтелекту (CFIT), розроблений Р. Кеттелом.

Загальний показник рівня розвитку інтелекту (IQ) можна порівняти до успішності розв'язування мисленневих задач, оскільки і в тому, і в іншому випадку йдеться про перетворення суб'єктом імпліцитної інформації в актуальну. Ця діяльність провокується виникненням проблемної ситуації, заданої ззовні (у даному випадку експериментатором). Крім того, названа методика дає можливість судити

про те, яка ж зі сторін мислення у студента розвинена краще, а яка, навпаки, «страждає»; яка складова інтелекту найбільше пов'язана з особливостями особистості студента.

Кількісні результати цього етапу дослідження самі по собі є дуже цікавими і представлені нижче (табл. 1).

Отже, отримані результати свідчать, що 46,5% студентів трьох названих факультетів мають рівень інтелектуального розвитку, що відрізняється від нормативного. 28,8% студентів (26,6% майбутніх психологів, 22,4% студентів - заочників та 34,8% представників "студентського" факультету) показали результати вищі за середні; 17,7% досліджуваних (20,3%; 15,5% та 16,9% відповідно) – нижчі за нормативні. Подальша робота була зосереджена на дослідженні психологічних особливостей саме цих груп студентів.

Таблиця 1

Показники успішності розв'язання мисленнєвих задач студентами різних факультетів (в %)

Показники Факультети	Високі	Нормативні	Низькі
СП	26,6	53,1	20,3
ЗН	22,4	62,1	15,5
ПФЦЗ	34,8	48,3	16,9
\bar{X}	28,8	53,5	17,7

Як видно з таблиці, найбільше студентів, які мають високий рівень успішності розв'язання задач, на факультеті підготовки фахівців цивільного захисту, найменше – на заочному. Цікаво, що у тому ж порядку можна розмістити факультети і за кількістю досліджуваних, які продемонстрували низький рівень. Тобто вже первинні дані свідчать про більшу варіативність названого показника на соціально-психологічному факультеті у порівнянні з двома іншими (вибіркове відхилення на ПФЦЗ дорівнює 0,764, на соціально-психологічному факультеті – 0,677, на заочному – 0,492). Це ще раз підтверджує положення про індивідуальний характер розумового розвитку і необхідність вивчення особистісних чинників, які на нього впливають.

Інші результати були отримані при аналізі середніх вибірових показників за кожним субтестом (табл. 2).

Таблиця 2

Середні вибірові показники за тестом Р. Кеттела.

Факультет	Субтест				Σ
	1	2	3	4	
СП	6,9	7,4	8,6	4,6	27,4

ЗН	7,7	7,3	9,3	5,0	29,1
ПФЦЗ	7,0	7,1	8,7	5,2	28,4
\bar{X}	7,2	7,3	8,9	4,9	28,3

Якщо брати за основу ці дані, то найвищий середній показник інтелектуального розвитку маємо у студентів заочного факультету, а найнижчий – у майбутніх психологів. Пояснити цей факт, на нашу думку, можна двома причинами:

1) особливостями вибору факультету на основі рефлексії власних здібностей і психологічних можливостей та професійною спрямованістю навчання;

2) індивідуальними стратегіями у розв'язуванні завдань.

Що ми маємо на увазі? Стосовно першого: як показують дослідження та практика роботи у вищому навчальному закладі, одним з найважливіших чинників вибору професії є рефлексія власних здібностей та схильностей, яка здійснюється, в основному, на основі буденних уявлень про професію. Так, в опитуваннях, які ми регулярно проводимо під час занять з психології, як професійно важливі якості мислення спеціаліста системи цивільного захисту студенти відмічають широту охоплення дійсності ("повинен виділяти одразу різні аспекти справи; помічати багато деталей тощо") та уміння чітко дотримуватись заданих умов (законів, законодавчих актів, нормативної документації). Стосовно психолога як такі якості відмічаються вміння аналізувати ситуацію та класифікувати випадки відносно їх причин. Отже, ми бачимо, що вже при виборі професії студентами враховуються особливості структури власного інтелекту.

Свідченням цього є результати виконання студентами субтестів. Як видно з табл. 2, найвищі показники за першим (в якому треба було розпізнати та продовжити закономірності) та третім (де необхідно було, знову ж таки на основі виявлення закономірностей, доповнити, завершити матриці) субтестами показали студенти факультету заочного навчання; за четвертим субтестом (дотримання умов, заданих у зразку) – майбутні фахівці цивільного захисту; а у психологів (з невеликою різницею) найбільше середнє вибіркове – за другим субтестом (класифікація). Різниця між наведеними даними є статистично значущою на рівні $p=0,05$ за критерієм Вілкоксона – Манна – Уїтні. Професійно орієнтоване навчання поглиблює зазначені розбіжності, що є одним з можливих чинників таких результатів.

Друга названа вище причина (індивідуальні стратегії розв'язування задач) є вагомим фактором, що провокує й індивідуальні, і се-

редньогрупові різниці. Під стратегією ми розуміємо ті способи, які використовують досліджувані, щоб досягти поставленої мети. Аналіз протоколів та спостереження за студентами під час проведення експерименту дозволили нам виділити дві основні стратегії:

- лабільна (коли досліджуваний легко переходить до наступної задачі, якщо попередня викликає труднощі, потім може повернутися до невирішених);
- ригідна (коли у досліджуваного утруднений перехід до наступних завдань, якщо не вирішене попереднє).

Ці стратегії зумовлені особистісними властивостями досліджуваних, а також минулим досвідом вирішення життєвих завдань. Їх застосування впливає на дві характеристики роботи з субтестами – швидкість та якість, які, у свою чергу, можуть бути високими та низькими. За цими показниками всіх досліджуваних можна віднести до однієї з чотирьох груп:

1) «продуктивна» – завдання виконуються швидко і з невеликою кількістю помилок (9% досліджуваних). Так працювали студенти, які встигли за відведений час виконати всі завдання, перевірити правильність розв'язання найбільш важких задач і допустили небагато помилок;

2) «швидка» – завдання виконуються швидко і з великою кількістю помилок (38% студентів). При застосуванні такої стратегії суб'єкт також встигає відповісти на всі запитання. Але акцент у даному випадку робиться саме на швидкість, а точність виконання завдань страждає. Тому такі досліджувані демонструють низьку результативність розв'язування задач;

3) «ригідна» – завдання виконуються повільно і майже без помилок (32% вибірки). У цьому випадку студент робить акцент на послідовному виконанні кожного завдання, переходить до виконання наступного тільки після розв'язання попереднього. Тому, правильно виконуючи завдання, такі досліджувані набирають небагато балів;

4) «неефективна» – завдання виконуються повільно і з помилками (21% студентів). Такі досліджувані важко переходять до нових завдань, неправильно їх виконують, і тому демонструють низьку результативність розв'язання мисленневих задач.

Оскільки тест CFIT, як і більшість тестів інтелекту, є тестом швидкості, вищі результати демонструють досліджувані 1-ої та 2-ої груп у порівнянні з 3-ю та 4-ю. Тобто ті, хто працює повільно і точно (або демонструє ригідну стратегію), поступаються за рівнем результатів тим, хто встигає виконати всі завдання, підвищуючи таким чи-

ном ймовірність вгадування. У нашому дослідженні перший варіант частіше зустрічався у роботі студентів – психологів (про це свідчить той факт, що близько 30% з них не встигали закінчити роботу за відведений час, хоча рішення завдань було правильним); другий – на факультеті ПФЦЗ, що й зумовило різницю у середніх показниках успішності розв'язування мисленневих задач по факультетах.

Отже, названі чинники можуть бути деформуєчими факторами у визначенні рівня інтелектуального розвитку.

Отже, проведення методики Р. Кеттела дозволило нам виділити три групи студентів (з низькою, високою та нормативною результативністю розв'язування мисленневих завдань). Далі нас будуть цікавити перша та друга з них, відповідно, ми будемо називати їх «група 1» та «група 2».

Загальна самооцінка визначалась за допомогою методики Будаассі, що дало змогу виявити п'ять груп студентів з різним її рівнем та визначити середній показник самооцінки студентів різних факультетів (табл. 3).

Таблиця 3

Особливості самооцінки студентів різних факультетів

Факультет	Середній бал	Кількість студентів, які мають певний рівень самооцінки (у %)				
		А	В	С	Д	Е
СП	0,51	14,8	16,5	36,0	27,3	5,4
ЗН	0,34	28,0	28,6	34,4	7,5	1,5
ПФЦЗ	0,43	24,3	21,6	29,7	18,9	5,5
\bar{X}	0,42	22,4	22,2	33,4	17,9	4,1

Примітка: А – занижена; В – низька; С – адекватна; Д – висока; Е – завищена.

Перш за все відмітимо різницю у рівні самооцінки представників різних факультетів. Найвищою вона є у майбутніх психологів (0,48), найнижчою – у студентів заочного факультету (0,34), на факультеті підготовки фахівців цивільного захисту її рівень склав 0,43. Аналогічними є дані про кількість студентів, які демонструють різні рівні самооцінки.

Так, серед студентів соціально-психологічного факультету найбільший відсоток тих, хто має високу і завищену самооцінку (27,3% та 5,4%) і, відповідно, найнижчий – із заниженою та низькою (14,8% та 16,5%). Обернену картину спостерігаємо на факультеті заочного навчання. Тут більше половини студентів (56,6%) мають низький рівень самооцінки, і дуже мало суб'єктів демонструють високі (7,5%) та завищені (1,5%) показники. Студенти факультету ПФЦЗ

мають середні показники, але і тут виявляється загальна тенденція – близько 45% всіх досліджуваних мають низьку або занижену самооцінку, що само по собі є тривожним явищем, тому що основною її функцією є регуляція поведінки.

Саме самооцінка є основою порівняння себе і своїх можливостей з тими вимогами і завданнями, що висувуються різними ситуаціями соціальної взаємодії, надаючи спрямованості всьому процесові саморегуляції діяльності. І, як показано у багатьох дослідженнях, низький рівень загальної самооцінки веде до розвитку захисних механізмів, які викривляють сприймання людиною дійсності і себе, гальмують формування реалістичної та диференційованої системи часткових самооцінок, що, у свою чергу, утруднює соціальну адаптацію і негативно впливає на розвиток досвіду суб'єкта.

Близько 35% досліджуваних мають адекватний середній рівень самооцінки, а приблизно 20% – високий і завищений, що відповідає віковим нормам і тенденціям розвитку самосвідомості. Саме позитивне ставлення до себе, високий рівень самооцінки сприяють розвитку реалістичних уявлень про себе і світ, критичності, бо такий суб'єкт є більш відкритим новому досвіду, готовим визнати існування у себе як позитивних, так і негативних рис і здатним формувати більш адекватні програми власної поведінки.

Такі результати пояснюються багатьма факторами. В першу чергу, це багатоаспектність змісту самооцінки, адже вона охоплює світ цінностей, стосунків, можливостей тощо. Єдина цілісна самооцінка особистості формується на основі окремих сторін її психічного життя (часткових самооцінок). Кожен з компонентів, що відображає ступінь знання особистістю відповідних її якостей і ставлення до них, має свою лінію розвитку і може перебувати на неоднакових рівнях стійкості, адекватності, зрілості, через що процес утворення загальної самооцінки має суперечливий і нерівномірний характер. Це підтверджується даними стосовно вибіркового відхилення у кожній групі (у групі А – 0,831; Б – 0,740; С – 0,592; Д – 0,621; Е – 0,451). Тобто найбільш суперечливою, конфліктною є самооцінка занижена та низька. Додаткову інформацію можна було б отримати, провівши порівняння особливостей загальної та часткових самооцінок, але це вже є темою окремого дослідження.

Можна стверджувати, що на рівень самооцінки впливає попередній досвід соціальних взаємодій: чим успішнішим він був, тим більшою є вірогідність підвищення позитивного ставлення до себе. У нашому випадку це можна пояснити на прикладі престижності фа-

культету. По-перше, вступний конкурс відразу "відлякує" осіб з низькою самооцінкою (і вони вибирають факультет заочного навчання або переходять туди на навчання, не справившись з навчанням на стаціонарі), а по-друге, факт вступу на такий факультет може її підвищити. Тому, можливо, ми маємо таку різницю у рівнях самооцінки між факультетами.

Припускаємо ми також і можливість переважання в самооцінці різних рівнів усвідомлення. Тобто знання про себе (як результат самоаналізу) й емоційно-ціннісне ставлення до себе мають неоднаковий ступінь яскравості і виразності. Тому інколи переважання експресивного моменту у складі самооцінки позбавляє її внутрішньої логіки, аргументованості, послідовності, співвіднесеності зі справжніми особливостями особистості, що зумовлює її неадекватність (як у бік зниження, так і підвищення).

Отже, ми назвали декілька можливих причин описаної вище структури самооцінок студентів різних факультетів. Швидше за все ні одна з них не є самостійним чинником формування самооцінки, а діє комплекс зазначених причин.

Таким чином, описавши особливості розв'язування інтелектуальних завдань та самооцінки студентів різних факультетів, перейдемо до визначення їх взаємозв'язку. Для цього порівняємо показники самооцінки студентів, які мають високі результати (група 1) та нижчі за норму показники (група 2) за тестом Кеттела. Кількісні результати цього етапу дослідження представлені на рис. 1.

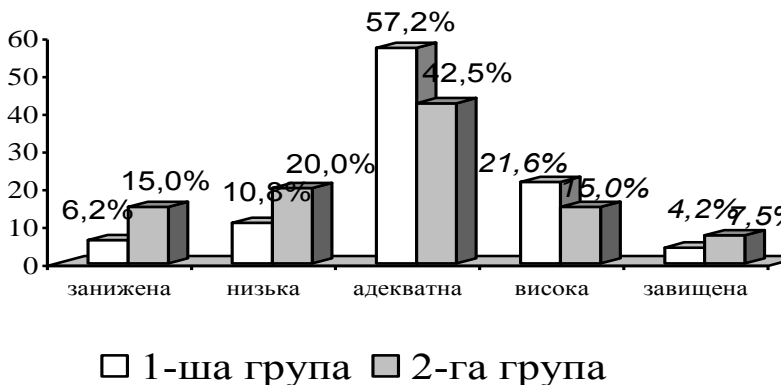


Рис. 1 – Особливості самооцінки студентів з різною успішністю розв'язування мисленнєвих задач

Кількісні дані свідчать, що середній бал самооцінки у виділених групах мало відрізняється. І в тому, і в іншому випадку цей показник відноситься до середини шкали самооцінки, що ускладнює інтерпретацію, але отриманий він у названих групах за рахунок різних даних, про що свідчать показники вибірових відхилень (у першій групі він дорівнює 0,32, у другій – 0,61) та аналіз індивідуальних протоколів. Досліджувані з високим рівнем розумового розвитку частіше демонструють адекватну самооцінку (89,2% випадків: 10,8% – низьку, 57,2% – адекватну, 21,6% – високу), тоді як серед студентів з низьким рівнем мають адекватну самооцінку лише у 77,5% (20,0% – низьку, 42,5% – середню, 15,0% – високу). Показники неадекватного ставлення до себе (і заниженого, і завищеного) приблизно вдвічі більші у другій групі.

Інтерпретацію цих даних можна базувати на висновках про рівні усвідомлення самооцінки студентами названих груп. Відомо, що вона має дві сторони, спирається, з одного боку, на те, що людина знає про себе, а з іншого – на те, як вона до цього ставиться.

Ми вважаємо, що у самооцінці представників першої групи переважає когнітивний компонент як результат самоаналізу, як знання про власні особливості. У студентів групи 2, швидше за все, більш яскравим і виразним є емоційно-ціннісний компонент як прояв ставлення до власної персони. А, як показано у багатьох дослідженнях, переважає експресивного компонента у складі самооцінки часто позбавляє її аргументованості, відповідності реальним фактам і зумовлює неадекватність.

Встановлено, що у студентів, які успішно розв'язують мисленеві задачі, самооцінка загалом є вищою порівняно з тими, хто має низькі показники інтелекту.

У першій групі високу самооцінку мають 21,6% респондентів, а завищену – 4,2% (25,8% вибірки). У другій групі ці показники менші: 15,0% – висока, 7,5% – завищена, що в сумі становить 22,5%. Саме позитивне оцінювання своєї особистості, як твердять більшість дослідників, які займалися вивченням цього питання, сприяє розвитку реалістичних уявлень про себе і навколишній світ, достатньої критичності, бо така людина є більш відкритою новому досвіду і здатною формувати адекватні програми власної поведінки. Тобто і це є важливим у руслі нашого дослідження, особи з високою самооцінкою і високим інтелектуальним рівнем – це люди, які краще соціалізуються, є більш лабільними у відносинах з навколишнім світом і власним Я.

Отже, ми виявили особливості самооцінки студентів з різними рівнями успішності при розв'язанні мисленнєвих задач, зумовлених комплексом зазначених вище факторів. Різниця між наведеними даними є статистично значущою на рівні $p=0,01$ за критерієм Вілкоксона – Манна – Уїтні, що дає нам підстави стверджувати наявність статистично значущого зв'язку між показниками когнітивного (інтелектуального) та особистісного (самооцінки) розвитку у студентів УЦЗУ.

Висновки. Таким чином, ми досягли поставленої мети і показали наявність тісного зв'язку між когнітивними та особистісними компонентами структури психічного студентів УЦЗУ. Отримані нами дані стосовно здатності студентів різних факультетів до розв'язування завдань та особливості їх самооцінки. Використання їх в навчально-виховному процесі в УЦЗУ дасть можливість покращити якість підготовки спеціалістів для МНС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возрастная психология: личность от молодости до старости / [Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М.]. – М. : Педагогическое общ-во России, Изд. Дом "Ноосфера", 1999. – 272 с.
2. Ермолаева М. В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: учеб. пособие. – М. : Издательство Московского психолого-социального института / Ермолаева М.В. - Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 280 с.
3. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури / Максименко С.Д. – К. : Либідь, 1998. – 226 с.
4. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / Моляко В.А. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.
5. Петренко Г. Г. Розв'язання задач – інтелектуальний чинник формування особистості / Г.Г. Петренко // Науковий вісник ХДПУ. Психологічні науки. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 3 – С. 3-6.
6. Психологічна енциклопедія / [автор – упорядник Степанов О.М]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

УДК 159.9:163

Хворост М. Ю., ад'юнкт кафедри загальної психології, Університет цивільного захисту України

ИНТЕГРАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕФЕКТИВНОГО МОЛОДОГО КЕРІВНИКА МНС УКРАЇНИ