
Varina, G.B. Psychological peculiarities of the sanogenic potential of rescuers working at the State Emergency Service of Ukraine. *The scientific work discusses approaches to research on rescuers' sanogenic potential and its formation. Basing on the analysed specifics of rescuers' professional work and the psychological concept of sanogenesis, we propose the psychological model of the specialists' sanogenic potential; this model bring together the characteristics of the specialists' professional work, their personal traits, the subjective-activity level of a personality, as well as the personal level. The empirical study shows that the majority of the study participants have low levels of emotional resilience and sanogenic potential, in general. The respondents showed high anxiety in general, hyperthymia combined with rapid exhaustion, low stress tolerance, high anxiety about their work, and sensitivity to failures. The article proposes the main direction of psychological support for rescuers on the base of the stress management technologies.*

Key words: *sanogenic potential, emotional stability, stress management, stress tolerance, adaptation, work in extreme situations.*

Відомості про автора

Варіна Г.Б., Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра психології

Varina, Hanna, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

E-mail: psiholgmdpu@gmail.com

УДК 159.953.3

Войтенко О.В.

РОЛЬ ПАМ'ЯТІ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ

Войтенко О.В. Роль пам'яті у формуванні емоційного компоненту літературної творчості. *Стаття присвячена узагальненню результатів дослідження регулятивних функцій мнемічної системи у структурі літературної творчості молодших підлітків. Регулятивні функції визначаються як специфічний аспект прояву пам'яті, який полягає в побудові та регуляції діяльності, що виконується, на відміну від*

когнітивних функцій, які забезпечують запам'ятовування, перетворення, збереження й актуалізацію інформації у формі відтворення та впізнання, що складає традиційний аспект вивчення пам'яті. Розширено уявлення про роль пам'яті у формуванні емоційного компоненту літературної творчості.

Ключові слова: пам'ять, регулятивні функції пам'яті, творча діяльність, молодші підлітки.

Войтенко Е.В. Роль памяти в формировании эмоционального компонента литературного творчества. Стаття посвящена обобщению результатов исследования регулятивных функций мнемической системы в структуре литературного творчества младших подростков. Регулятивные функции определяются как специфический аспект проявления памяти, который заключается в построении и регуляции выполняемой деятельности, в отличие от когнитивных функций, обеспечивающих запоминание, преобразование, хранение и актуализацию информации в форме воспроизведения и узнавания, что составляет традиционный аспект изучения памяти. Расширено представление о роли памяти в формировании эмоционального компонента литературного творчества.

Ключевые слова: память, регулятивные функции памяти, творческая деятельность, младшие подростки.

Постановка наукової проблеми. У сучасному суспільстві, коли освоюються нові галузі знань і з'являється все більше потреб у нових технологіях і нестандартних рішеннях, як ніколи раніше в історії виникає необхідність у творчих особистостях. Лише творча особистість спроможна розробляти нові теорії, пропонувати нові напрямки розвитку, знаходити оригінальні шляхи виходу зі складних ситуацій. Тому одним із найважливіших завдань психологічної науки на сучасному етапі її розвитку є вирішення проблеми розвитку творчого способу мислення. Нові умови і перспективи розвитку суспільства, загальні тенденції науково-технічного й економічного

прогресу висувають нові вимоги до підготовки підростаючого покоління.

У пошуку шляхів формування творчої особистості нами був обраний один конкретний аспект – роль пам'яті в літературній творчості молодших підлітків. У світлі сучасних знань функціонування пам'яті розглядається як найважливіша умова ефективності цілеспрямованої діяльності людини. Специфічний аспект прояву пам'яті, який полягає в побудові та регуляції діяльності, що виконується, визначається як регулятивні функції пам'яті, на відміну від когнітивних функцій, які забезпечують запам'ятовування, перетворення, збереження й актуалізацію інформації у формі відтворення та впізнання, що складає традиційний аспект вивчення пам'яті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення функціонування пам'яті у взаємодії зі всіма структурними компонентами діяльності характерне для більшості сучасних вчених (С.П. Бочарова, Л.М. Веккер, Р.М. Грановська, В.П. Зінченко, Т.П. Зінченко, М.А. Кузнєцов, В.Я. Ляудіс, Г.К. Середа, Т.Б. Хомуленко та ін.). Пам'ять сьогодні розглядається як один із центральних механізмів регулювання діяльності. Сучасні дослідження багаторазово підкреслювали роль пам'яті як наскрізної та базової функції в організації ансамблю психічних процесів, тому що у структурі будь-якої дії пам'ять є обов'язковим і найважливішим компонентом, який містить еталони, коди та засоби діяльності – основу функціонування інших компонентів діяльності (Б.Ф. Ломов, Р.М. Грановська, Л.М. Веккер). Продуктивні (регулятивні) та когнітивні функції пам'яті розглядаються в єдності, а також простежується їх роль в організації повного операційного складу цілісної діяльності, всіх основних її компонентів: сенсорних, інтелектуальних, моторно-мовних (С.П. Бочарова). Заснований на такому підході аналіз функцій пам'яті

у структурі конкретних видів діяльності наочно характеризує її як базову функціональну систему, яка забезпечує регулювання та організацію діяльності. Питаннями функціонування емоційного досвіду особистості займалися О.Ю.Артем'єва, Г.М.Бреслав, Л.М.Веккер, В.К.Вілюнас, Є.П.Ільїн, Ю.М.Кулюткін, А.А.Ухтомський та ін. Розкриваються механізми функціонування емоційного досвіду в структурі інтелекту й соціальних здібностей, у мовленні, у навчальній діяльності, у процесі психотерапії. Однак аналіз наявних у літературі даних показав, що роль пам'яті у формуванні емоційного компонента творчої діяльності залишається нерозкритою.

Мета статті полягає в узагальненні та інтерпретації результатів дослідження ролі пам'яті у формуванні емоційного компонента літературної творчості молодших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Даний етап нашого дослідження був організований, виходячи з позицій сучасного системного підходу, згідно якого пам'ять як базова підструктура будь-якої діяльності, в тому числі і творчої, значною мірою детермінує і її перебіг, і її результат. Основне наше припущення полягало в тому, що пам'ять – це активний процес, який включається як необхідний елемент у протікання всіх інших психічних процесів у структурі літературної творчості, виконуючи не тільки функцію зберігання, але також функцію відбору та активного перетворення сприйнятої людиною інформації, регулюючи цю діяльність.

Вивчення регулятивних функцій пам'яті в процесі літературно-творчої діяльності школярів привело нас до ідеї продіагностувати рівень емоційного інтелекту (як набору навичок, що мають відношення до адекватної ідентифікації своїх і чужих емоцій, вираження емоцій і їх регулювання) та проаналізувати його зв'язок з успішністю літературної

творчості досліджуваних. Нашим завданням стало створення компактного опитувальника, який би відповідав поставленій нами дослідницькій меті та який можна було б застосовувати для роботи з молодшими підлітками. Існуючі версії тестових методик не до кінця відповідали цьому завданню, так як були або занадто громіздкими (MSCEIT), або призначені для практичних цілей підбору та оцінки персоналу (Є.О. Орел) і не могли бути застосовані до респондентів-школярів, що володіють недостатнім ще культурним і соціальним досвідом.

При розробці даної анкети бралися до уваги: методика М. Холла [1]; методика для вимірювання емоційного інтелекту EmIQ, запропонована Є.О. Орел [6], а також російськомовна адаптація тесту MSCEIT V2.0, розроблена О.О. Сергієнко, І.І. Ветровою [4] та методика вимірювання соціального інтелекту у школярів Т.М. Тихомирової і Д.В. Ушакова [7]. Всі ці тести мають схожу факторну структуру: вони в обов'язковому порядку вимірюють здатність розпізнавати свої і чужі емоції, рівень рефлексії, здатність розуміти доречність конкретних почуттів в заданій ситуації, а також здатність контролювати емоції і керувати ними. Додаткові шкали залежать від завдань дослідників: в деяких тестах вимірюється рівень мотивації та активності респондента (Є.О. Орел), в інших – використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності (MSCEIT V2.0).

При розробці анкети ми спиралися на модель емоційного інтелекту Д.В. Люсіна [3]. Емоційний інтелект визначається ним як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними, яка передбачає актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, пов'язаних один з одним.

Анкета являє собою опис різних ситуацій, дійовою особою в яких може бути як сам респондент, так і деякі герої. У цих завданнях

респонденту потрібно або вибрати найбільш адекватний, з його точки зору, варіант власної поведінки, або оцінити почуття та мотиви вчинків дійових осіб. Така кейсова форма подачі матеріалу дозволяє наблизитися до ситуацій реальної людської взаємодії і пред'являє наступні вимоги до інтелекту досліджуваних: розуміння ситуативної обумовленості емоцій, когнітивне розуміння змісту ситуації і наявність досвіду переживання схожих внутрішніх станів.

Анкета складається з чотирьох шкал: вона вимірює здатність розпізнавати свої і чужі емоції, рівень емпатії, здатність розуміти доречність конкретних почуттів у заданій ситуації, а також здатність контролювати емоції і керувати ними. На основі аналізу наявних у літературі даних було виділено наступні фактори:

1. Самоконтроль: шкала відображає здатність респондента управляти своїми емоціями, утримувати їх під контролем і бачити наслідки, які можуть спричинити прояви тих чи інших емоцій.

2. Вираження емоцій: шкала відображає здатність респондента адекватно виражати свої емоції, вибирати коректний рівень експресії емоцій і належним чином реагувати на прояви емоцій у інших людей.

3. Соціальна чуйність: шкала відображає здатність респондента правильно розуміти й оцінювати мотиви, які стоять за поведінкою оточуючих його людей і адекватно на них реагувати на основі цього розуміння.

4. Розуміння й аналіз емоцій: вивчалось розуміння перебігу емоцій у часі, а також розуміння того, як емоції слідують одна за одною, змінюють одна одну; здатність розрізняти змішані та складні почуття, здатність розпізнавати і розуміти свої емоції, а також вміння приймати себе та свої недоліки і не дозволяти негативним емоціям керувати своїм життям.

Усі ситуації були пред'явлені експертам для оцінювання різних варіантів відповідей. В якості експертів виступили 3 людини з вищою психологічною освітою. Експертів просили оцінити адекватність різних запропонованих на вибір способів поведінки для вирішення описаних ситуацій, а також провести якісний аналіз ступеня представленості елементів вимірюваної властивості в цих завданнях. Був проведений аналіз узгодженості експертних оцінок за допомогою коефіцієнта α Кронбаха ($\alpha > 0,8$). Оцінки експертів використовувалися для отримання еталонної відповіді. За результатами експертних оцінок відповідей були складені ключі. Підрахунок балів проводився наступним чином: за ключову відповідь нараховувалося 5 балів, за протилежну – 1 бал. Проміжні відповіді оцінювалися в 4, 3 і 2 бали відповідно.

Розроблена нами допоміжна анкета визначення емоційного інтелекту досліджуваних була застосована для оцінки навичок ідентифікації своїх і чужих емоцій, вираження емоцій і їх регулювання. Одержані результати були співставлені нами з оцінками мнемічних здібностей, оцінками результатів літературної творчості та креативності підлітків, що дозволило виявити певні зв'язки.

Загальний обсяг вибірки склав 140 осіб учнів середньої школи у віці від 10 до 12 років, із них дітей 10 років – 38%, 11 років – 49%, 12 років – 13%, учнів 5-го класу – 51%, 6-го класу – 49%. Для виявлення існуючих взаємозв'язків використовувався коефіцієнт кореляції Спірмена. Даний коефіцієнт був обраний, щоб уникнути помилок, пов'язаних із відмінністю розподілу масиву емпіричних даних від нормального розподілу [5].

Було з'ясовано, що результати оцінки емоційного інтелекту корелюють з якістю твору-оповідання ($r = 0,17$; $p \leq 0,05$) та твору-опису ($r = 0,19$; $p \leq 0,05$). Розроблена нами анкета вимірює здатність розпізнавати свої та чужі емоції, рівень емпатії, здатність розуміти

доречність конкретних почуттів у заданій ситуації, а також здатність контролювати свої емоції та керувати ними. Така здатність формується в практиці соціальної взаємодії, і наявність подібного емоційного досвіду стає інформаційною базою для творчої роботи над оповіданням та описом. Відсутність зв'язку емоційного інтелекту з оцінками твору-роздуму можна пояснити, виходячи зі специфіки цього творчого завдання: даний вид роботи вимагає актуалізації, в першу чергу, фактичних знань для побудови аргументації на користь висунутої тези.

Аналіз кореляцій також виявив наявність взаємозв'язку між результатами оцінки емоційного інтелекту та оцінками креативності за тестом Д. Джонсона ($r = 0,26$; $p \leq 0,01$). Наявність такого зв'язку можна пояснити специфікою експрес-методики Джонсона: тест являє собою зовнішню експертну оцінку творчих проявів за результатами спостережень за соціальними взаємодіями досліджуваних у тому чи іншому оточуючому їх середовищі (в класі, під час виконання будь-якої діяльності, на заняттях і т.д.). Прояв емоційного інтелекту реалізується в аналогічних умовах як основа ефективної організації поведінки. Як відомо, ситуації соціальної взаємодії в силу їх різноманітних особливостей незалежно від волі партнерів перетворюються для них у творчу задачу, успішність розв'язання якої визначається актуалізацією низки умінь і навичок, які формуються в сфері соціально-психологічної практики. Більш ефективні форми організації поведінки, в тому числі і такі, що творчо виробляються індивідом, отримують більш високу оцінку з точки зору емоційного інтелекту та вимагають, відповідно, більш високого рівня розвитку креативності.

Був виявлений слабкий, але значимий зв'язок емоційного інтелекту з якістю побудови образу ліричного героя за методикою Г.М. Кудіної

($r = 0,19$; $p \leq 0,05$). Розуміння ліричного твору неможливо без різнобічної емоційної активності читача, його здатності переживати та відчувати зміст твору, співпереживати його героям. Проте емоційний вплив лірики можливий лише в тому випадку, якщо читач раніше пережив щось подібне до того, що він у даний момент сприймає. У процесі читання аналіз ситуації, що сприймається, відбувається через зіставлення її з прототипом у пам'яті читача: чим ближче ситуація до прототипу, що викликає радість, гнів або співчуття, тим більшою мірою розвиваються відповідні реакції. Попередній емоційний досвід, таким чином, включений у структуру психологічного механізму художнього сприйняття: він забезпечує емоційну залученість у події, що робить можливим співпереживання героям твору [2]. Оцінка та узагальнення елементів тексту відбувається також на основі життєвого «типізованого» досвіду читача, так званої «логіки взаємин»: чим більше продумані й узагальнені життєві враження, тим легше використовує їх читач при розумінні тексту, тим більш вірно він оцінює та узагальнює все те, що зображує письменник. Таким чином, успішність виконання завдань за методикою Кудіної не лише залежала від обсягу попереднього емоційного досвіду, але і відобразила здатність досліджуваних відтворювати, інтегрувати та використовувати свій досвід (в широкому сенсі слова) у вирішенні поставлених завдань.

Емоційний інтелект позитивно пов'язаний з результатами переказу текстів усіх типів: розповідного тексту ($r = 0,25$; $p \leq 0,01$), розповідного тексту з елементами роздуму ($r = 0,22$; $p \leq 0,01$), розповідного тексту з елементами опису ($r = 0,28$; $p \leq 0,001$). Переказ тексту – це творча робота зі сприйняття, осмислення, передачі змісту тексту, а також його художньо-стилістичних особливостей. Так, щоб забезпечити у відтворенні тексту достатню повноту, завершеність, послідовність,

зв'язність викладу, потрібно розуміння тексту, встановлення зв'язків між усіма його елементами, тобто наявність концептуальної моделі об'єкта, що запам'ятовується, в нашому випадку – епізоду літературного твору. Розуміння спирається на знання відповідного семантичного контексту, що представляє собою інтегрований блок інформації в пам'яті, актуалізація якого сприяє більш адекватній інтерпретації тексту дітьми.

Переказ вимагає від учнів актуалізації також їх читацького досвіду, знання того, що художній текст не лише малює картину світу, є засобом зображення певної обстановки, внутрішнього стану або зовнішності героя, але і передає настрій, що викликається цією «картиною» у розповідача, його ставлення, оцінку того, про що він говорить. І це ставлення, настрій, оцінки далеко не завжди прямо названі в тексті: нерідко читачеві необхідно вгадати, визначити їх на підставі особливих орієнтирів автора. Актуалізація наявного емоційного та читацького досвіду забезпечувала учням розуміння позиції автора в запропонованому тексті. Якщо під час роботи над переказом текст був збережений не повністю, допомагала ерудиція: особисті враження або додаткові знання в даній області.

Прояв емоційного інтелекту як набору навичок і когнітивних процесів, що мають відношення до адекватної ідентифікації емоцій, також спирається на наявність певного емоційного досвіду, який забезпечує соціальну чуйність, визначає розуміння й аналіз емоцій та стає інформаційною базою для творчої роботи над переказом.

Таким чином, пам'ять у структурі творчої діяльності з написання переказів будь-якого типу функціонує на всіх етапах роботи з текстом, виконуючи регулятивні функції породження та смислової інтеграції окремих операцій і дій в єдину систему: організує логічну обробку тексту

в процесі його осмислення та запам'ятовування послідовності його елементів, забезпечує розуміння позиції автора і емоційний відгук.

Цікавою картиною для аналізу стали результати порівняння вибірки на основі її поділу за якістю творчих робіт. Щоб уникнути помилки, пов'язаної з нормальністю розподілу, використовувався U критерій Манна-Уїтні. Цей критерій використовується для порівняння незалежних вибірок і так само, як коефіцієнт Спірмена, заснований на рангах [5].

Всі оцінки дітей за твір-розповідь, твір-роздум і твір-опис значимо і позитивно корелюють між собою ($r =$ від 0,31 до 0,4; $p \leq 0,001$). Виходячи з цього, можна підсумувати бали, щоб отримати загальний показник. Враховуючи відповідність розподілу емпіричного масиву даних за цим показником нормальному розподілу ($W = 0,98$; $p \leq 0,1127$), можна було використовувати показники середнього та стандартного відхилення для розбиття вибірки на 3 групи: з високим, середнім і низьким значенням показника. При цьому межею низьких балів стало 20 балів, межею високих – 28 балів. Відповідно до закону нормального розподілу, в інтервал середніх балів потрапила більшість дітей – 64,3%, в інтервал низьких балів – 21,4%, в інтервал високих балів – 14,3%. Для отримання найбільш яскравих відмінностей були використані лише дві контрастні групи – з низьким та високим рівнем показника. Після видалення середніх значень, вибірка скоротилася до 50 осіб. Щодо цієї вибірки, частка учнів 5-го класу з низькими показниками становить 20%, учнів 5-го класу з високими показниками – 18%, учнів 6-го класу з низькими показниками – 40%, учнів 6-го класу з високими показниками – 22%. Тест хі-квадрат показав, що розподіл високих і низьких балів не залежить від класу навчання ($\chi^2 = 0,28$; $p \leq 0,592$). Таким чином, можна стверджувати, що учні 5 і 6-го класів не відрізняються за цим показником. Виявлені

за іншими показниками дослідження відмінності представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Відмінності між результатами тестування (представленими в середніх балах) досліджуваних із низькими та високими оцінками творів

Показники	Низькі (N=30)	Високі (N=20)	U	p
Вербальна креативність (Тест Е. Торренса)	37,8	37,2	306,5	-
Образна креативність (Тест Е. Торренса)	43,7	44,0	268,5	-
Самооцінка креативності (О.Є. Тунік)	57,0	59,3	279,0	-
Особистісна креативність (Д. Джонсон)	23,6	3,6 ³	84,5	0,001
Вербальна креативність (Індекс оригінальності)	0,5	0,6	281,0	-
Вербальна креативність (Індекс унікальності)	2,8	3,3	261,5	-
Якість визначення ліричного героя	2,8	3,7	202,0	0,05
Якість визначення ліричного сюжету	2,8	3,5	234,5	-
Якість визначення емоційного тону тексту	2,5	3,2	194,5	0,05
Емоційний інтелект	74,7	82,1	172,5	0,01
Якість переказу розповідного тексту	7,5	9,6	67,0	0,001
Якість переказу розповідного тексту з елементами роздуму	7,0	9,1	96,5	0,001
Якість переказу розповідного тексту з елементами опису	6,1	9,3	52,0	0,001
Мнемічні здібності (Р. Амтхауер)	0,7	0,8	181,5	0,05
Опосередковане запам'ятовування (Кз1)	0,6	0,8	170,5	0,01
Опосередковане запам'ятовування (Кз2)	1,0	0,9	226,0	-

Представлені у таблиці дані свідчать про те, що діти з високою здатністю до продукування текстів набагато більш креативні за результатами тесту Д. Джонсона ($U = 84,5$; $p \leq 0,001$); мають більш високий рівень літературного розвитку: краще визначають ліричного героя ($U = 202$; $p \leq 0,04$) і емоційний тон тексту ($U = 194,5$; $p \leq 0,029$)

за методикою Г.М. Кудіної; мають більш високий емоційний інтелект ($U = 172,5$; $p \leq 0,01$); більш високі оцінки переказу текстів різних типів: розповідного тексту ($U = 67$; $p \leq 0,001$), розповідного тексту з елементами роздуму ($U = 96,5$; $p \leq 0,001$) і розповідного тексту з елементами опису ($U = 52,0$; $p \leq 0,001$); мають більш високий коефіцієнт запам'ятовування за тестом Р. Амтхауера ($U = 181,5$; $p \leq 0,05$) і більш високий коефіцієнт відтворення слів у довільному порядку (Кз1) за методом парних асоціацій ($U = 170,5$; $p \leq 0,01$).

Таким чином, на основі аналізу даних таблиці як умови успішного виконання підлітками творчих робіт можна виділити наявність емоційного інтелекту, від якого залежить адекватність інтерпретації літературного твору; особистісну креативність як здатність продукувати нові ідеї, спираючись на власні знання; наявність читацького досвіду, який забезпечує достатній рівень літературного розвитку; наявність мнемічних здібностей, здатність до опосередкованого запам'ятовування, які сприяють узагальненню та систематизації досвіду і підвищують готовність пам'яті до його відтворення у зв'язку з поставленим завданням. Отже, загальними характеристиками цих умов є різні аспекти функціонування пам'яті.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, виявлені кореляції дозволяють стверджувати, що пам'ять у структурі творчої діяльності функціонує на всіх етапах роботи з текстом, виконуючи регулятивні функції породження та смислової інтеграції окремих операцій і дій в єдину систему: наявність певного емоційного досвіду стає інформаційною базою для творчої роботи над оповіданням та описом; попередній емоційний досвід включений у структуру психологічного механізму художнього сприйняття: він забезпечує емоційну залученість у події, що робить можливим співпереживання героям твору; успішність виконання творчих завдань

відображає здатність досліджуваних відтворювати, інтегрувати та використовувати свій попередній емоційний досвід (в широкому сенсі слова) у вирішенні поставлених завдань. Актуалізація наявного емоційного та читацького досвіду забезпечує учням розуміння позиції автора в запропонованому тексті.

Перспективи дослідження. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні регулятивних механізмів мнемічних здібностей як індивідуальних особливостей пам'яті у різних видах творчої діяльності учнів.

Список використаних джерел:

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2001. – С. 633-634.
2. Кузнєцов М. А. Емоційна пам'ять у мнемічній системі особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора псих. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. А. Кузнєцов. – Х., 2008. – 46 с.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования. – М. : ИП РАН, 2004. С. 29-36.
4. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М. : ИП РАН, 2010. – 176 с. – (Серия «Методы психологии»).
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
6. Орел Е. А. Опыт разработки теста эмоционального интеллекта ЭMIQ // Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 297-308. – (Интеграция академической и университетской психологии).
7. Тихомирова Т. Н. Измерение социального интеллекта у школьников / Т. Н. Тихомирова, Д. В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М. : ИП РАН, 2009. – С. 332-348. – (Интеграция академической и университетской психологии).

Spysok vykorystanykh dzherel:

1. Ylyn E. P. Эмотсыы у чувства / E. P. Ylyn. – SPb : Pyter, 2001. – S. 633-634.
2. Kuznietsov M. A. Emotsiina pamiat u mnemichnii systemi osobystosti: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora psyk. nauk : spets. 19.00.01 «Zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii» / M. A. Kuznietsov. – Kh., 2008. – 46 s.
3. Liusyn D. V. Sovremennye predstavleniya ob эмотсыоналном yntellekte / D. V. Liusyn // Sotsyalnyi yntellekt : Teoryia, yzmerenye, yssledovaniya. – M. : YP RAN, 2004. S. 29-36.
4. Serhyenko E. A. Test Dzh. Мәiera, P. Sәloveia y D. Karuzo «Эмотсыоналний yntellekt» (MSCEIT v. 2.0). Rukovodstvo / E. A. Serhyenko, Y. Y. Vetrova. – M. : YP RAN, 2010. – 176 s. – (Seriya «Metody psykholohyy»).
5. Sydorenko E. V. Metody matematycheskoi obrabotky v psykholohyy / E. V. Sydorenko. – SPb.: ООО «Rech», 2003. – 350 s.
6. Orel E.A. Опыт razrabotky testa эмотсыоналноho yntellekta ЭmlQ // Sotsyalnyi y эмотсыоналнии yntellekt : ot protsessov k yzmereniyam. – M. : Ynstytut psykholohyy RAN, 2009. – S. 297-308. – (Yntehratsiia akademycheskoi y unyversytetskoi psykholohyy).
7. Tykhomyrova T.N. Yzmerenye sotsyalnoho yntellekta u shkolykov / T. N. Tykhomyrova, D.V. Ushakov // Sotsyalnyi y эмотсыоналний yntellekt: ot protsessov k yzmereniyam. – M.: YP RAN, 2009. – S. 332-348. – (Yntehratsiia akademycheskoi y unyversytetskoi psykholohyy).

Voytenko, O.V. The memory role in formation of the emotional component of creative writing. *The article generalizes the results obtained at the research on the regulatory mnemonic functions in the structure of younger adolescents' creative writings. These regulatory functions means a specific aspect of memory, participating in construction and regulation of a performed activity, contrary to the cognitive functions, such as information storing, transforming, preserving and actuation in the form of reproduction and recognition, that forms the traditional aspect of research on memory. The article expands understanding of the memory role in formation the emotional component of creative writings.*

Key words: *memory, regulatory memory functions, creative activity, younger adolescents.*

Відомості про автора

Войтенко Олена Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Університету ДФС України

Voytenko O.V., PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor of the Department of Psychology and Sociology, the State DFS University of Ukraine

E-mail: evoytenko73@gmail.com

УДК 159.923

Hrys,A.M.

THE UNDERLYING MECHANISMS OF FUNCTIONING OF THE SELF-IMAGE OF SOCIALLY DISADVANTAGED MINORS

Hrys,A.M. *The underlying mechanisms of functioning of the self-image of socially disadvantaged minors.* The article reveals the deep psychological mechanisms of functioning of the self-image of socially disadvantaged minors, which can be directly applied in the psychological practice of dealing with the specified category of children.

A fragment of work with the application of the author's model has been demonstrated, which simultaneously gives directions to psychologists and other specialists involved in the process of re-socialization of persons with deviant behavior.

The proposed variant of work with socially disadvantaged minors makes it possible to both identify a psycho-diagnostic tool in accordance with the type of the deviants' personality disorders and to select psychological techniques and methods of working with them.

The content of certain theoretical concepts has been revealed that form the basis of the creation of the author's model, in particular, those dealing with disorders of the self-image and other structures.

In each particular case of working with a deviant adolescent or a group of persons with deviant behavior, there will be revealed a unique system of interconnections and interdependencies between the self-image and a psychological trauma; the self-image and a system of relations; the self-image and emotions; the self-image and values and attitudes; the self-image and the psyche's protective mechanisms; the self-image and character; the self-image and behavior.

At the same time, it is also noticed that interactions can be found in practice, for example, between relationships and character, between a trauma and