

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

На правах рукопису

ЗАРІЧАНСЬКИЙ ОЛЕГ АНАТОЛІЙОВИЧ

УДК 371.134;347.132.17

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ
ПІДРОЗДІЛІВ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор **Козяр М. М.**

Львів – 2009

З М І С Т

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІДРОЗДІЛІВ ІЗ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	11
1. 1. Психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій як педагогічна проблема	11
1. 2. Особливості психолого-педагогічної підготовки до професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.....	34
1. 3. Формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки	56
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	75
2. 1. Компонентний склад різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій	75
2. 2. Умови й етапи формування психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій	87
Висновки до другого розділу.....	109
РОЗДІЛ 3. ВПРОВАДЖЕННЯ Й АПРОБАЦІЯ НА ПРАКТИЦІ СИСТЕМИ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІДРОЗДІЛІВ ІЗ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ	112
3. 1. Впровадження системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки у навчальне середовище вищих навчальних закладів.....	112
3. 2. Організація та результати дослідно-експериментальної роботи.....	139
Висновки до третього розділу.....	173
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	175
ДОДАТКИ.....	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	269

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. На сучасному етапі професійна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій пов'язана з новими підходами до розуміння ролі особистості людини в екстремальних ситуаціях, що виникають під час виконання професійних функцій. Це вимагає переосмислення досвіду психолого-педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. Для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій значущість психолого-педагогічної підготовки суттєво залежить від характеру професійних функцій конкретної спеціальності. Зміст професійної діяльності в екстремальних умовах, її особливості, зокрема “надзвичайно висока складність, небезпечність, фізична та психічна насиченість передбачають високу громадянську свідомість і відповідальність, справжню фахову майстерність, морально-психологічну готовність, психічну стійкість і надійність фахівців з надзвичайних ситуацій до роботи на межі людських можливостей” (М. Козяр). Це зумовлює значущість проблеми психолого-педагогічної підготовки для подальшого розвитку теорії та практики навчання і виховання у професійній підготовці фахівців, діяльність яких пов'язана з екстремальними ситуаціями.

Актуальність дослідження проблеми психолого-педагогічної підготовки фахівців зумовлюється необхідністю наповнення процесу навчання у вищих навчальних закладах психолого-педагогічним змістом, котрий орієнтований на безпосередній розвиток людини і відповідає потребам її самореалізації, що дозволяє курсантам визначити свої потенційні можливості у професійній діяльності ще під час навчання. Нині психологічна підготовка фахівців непедагогічного профілю значно більше досліджена, але це фактично професійно-психологічна підготовка, яка пов'язана зі змістом суто спеціальних дисциплін. Водночас педагогічна підготовка фахівців, які не займаються безпосередньо викладацькою діяльністю, вивчена значно менше.

Вона стосується, у першу чергу, педагогічних знань і вмінь начальницького складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що дослідження присвячено проблемам: формування готовності до діяльності в екстремальних умовах (О. Бикова, М. Д'яченко, С. Будник, М. Козяр, М. Логачов, В. Мозговий, В. Пономаренко, О. Самонов); екстремальної психології та педагогіки (О. Столяренко, С. Яворський); професійної підготовки пожежників (М. Коваль, О. Горохівський, І. Колодій, О. Парубок); системного підходу до організації змісту навчання (В. Безпалько, В. Губанов, В. Захаров, Т. Ільїна, А. Коваленко, О. Леонт'єв, З. Решетова, Ю. Татур), психолого-педагогічної діяльності фахівців (Н. Бордовская, В. Гузеєв, Р. Гуревич, Н. Кузьміна, А. Реан, В. Сластьонін, Н. Мойсеюк, В. Семиченко, М. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Шахов), психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів (В. Голиков, М. Логачов, С. Миронець, Л. Мотозюк) та організації навчального процесу в силових структурах (О. Барабанщиков, М. Варій, Н. Гупан, В. Молотай, Н. Мороз, В. Ягупов) та ін.

Водночас проблема формування цілісної системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій залишається практично недослідженою. Недостатня увага приділяється як педагогічній підготовці, так і психологічній підтримці педагогічної діяльності начальницького складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Це зумовило наявність низки суперечностей між сучасними вимогами до психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і реальним станом навчання психолого-педагогічних дисциплін; багатофункціональністю професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій та уніфікованістю курсів психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах; зростаючими вимогами суспільства до особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і недостатнім рівнем системності змісту їх психолого-педагогічної підготовки. Ці суперечності окреслюють проблему розробки різнорівневої системи психоло-

го-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробленість і потреби практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження ***“Формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій”***.

Зв’язок теми роботи з науковими напрямами, планами, темами. Тема дисертації пов’язана з планом науково-дослідних робіт Львівського державного університету безпеки життєдіяльності МНС України в дослідженні теми “Розробка моделей, методик та засобів вдосконалення професійної підготовки фахівців підрозділів МНС з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій” (0107U009841).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Львівського державного університету безпеки життєдіяльності МНС України (протокол № 8 від 28.03.2007 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 5 від 20.06.2007 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, розробці й експериментальній перевірці моделі різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Згідно з метою дослідження було визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу стану досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці з’ясувати особливості психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і на основі обраних загальнонаукових підходів побудувати відповідну структурну модель.

2. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій на основі опису компонентного складу; рівні і показники, критерії сформованості компонентів, а також етапи

формування цієї системи.

3. Сформувати та описати систему різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій у навчальному середовищі на прикладі спеціального курсу та розробити відповідне методичне забезпечення.

4. Експериментально перевірити ефективність системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій у практиці роботи вищих навчальних закладів. Укласти методичні рекомендації для викладачів і курсантів.

Гіпотеза дослідження: успішність психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій підвищується шляхом формування різнорівневої системи за таких умов: єдність психологічної та педагогічної складових на основі інтегративного та системного підходів, різнорівневість психолого-педагогічної підготовки на основі диференційованого та прогностичного підходу, аксіологічність психолого-педагогічної підготовки на основі особистісного та культурологічного підходу.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення щодо багаторівневості професійної освіти; системний, діяльнісний, інтегративний, диференційований, синергетичний, структурно-функціональний, культурологічний, особистісний і прогностичний підходи; наукові теорії моделювання й управління, філософські положення про взаємну зумовленість і цілісність процесів; сучасні досягнення психолого-педагогічних наук, зокрема теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, В. Загвязинський), та теорії систем (Л. Берталанфі,

I. Блауберг, Е. Юдін, J. Giarratano, Т. McFarland, R. Parker, E. Polak, G. Riley, J. W. Sutherland, L. A. Zadeh), теоретичні основи особистісно-гуманітарного підходу (Г. Балл, О. Вербицький, О. Вознюк); питання психологічної та педагогічної підготовки фахівців (О. Винославська, Л. Карамушка, Л. Кизименко, В. Козаков, Д. Чернілевський, М. Фоміна); наукові праці з професійної педагогіки (С. Батишев, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Клочко, І. Козловська, А. Коломієць, Н. Ничкало, С. Сисоєва, С. Шапоринський) та ін.

Комплексний підхід до вивчення проблеми зумовив застосування таких **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури з метою виявлення практичного стану проблеми; аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення з метою здійснення теоретичного аналізу проблеми й обґрунтування виявлених особливостей; *емпіричні*: анкетування, тестування, бесіда, інтерв'ю, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент із метою апробації системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій; *статистичні*: методи математичної і статистичної обробки результатів педагогічного експерименту для забезпечення його достовірності для опрацювання одержаних даних і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними процесами.

Експериментальна база дослідження: Академія пожежної безпеки імені героїв Чорнобиля (м. Черкаси), Львівський державний університет безпеки життєдіяльності МНС України, Івано-Франківський університет права імені Короля Данила Галицького, Вінницьке вище професійне училище цивільного захисту, навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Рівненської області. В експериментальній роботі брали участь 686 курсантів, 37 викладачів, 9 експертів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і розробле-

но відповідну структурну модель; *конкретизовано* компоненти системи та критерії сформованості психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій; *уточнено* сутність і виявлено особливості психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій; *дістали подальшого розвитку* теоретичні засади професійно спрямованого викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблено варіативну складову психолого-педагогічної підготовки в межах спеціального курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій на основі діагностики інтересів щодо видів професійної діяльності в контексті психолого-педагогічної підготовки з метою узагальнення та диференціації психолого-педагогічних знань курсантів; підготовлене відповідне науково-методичне забезпечення та методичні рекомендації для викладачів і курсантів.

Результати дослідження можуть бути **використані** у процесі складання навчальних програм і посібників із метою вдосконалення навчального процесу, проведення науково-педагогічних досліджень, під час написання курсових і дипломних робіт, а також у процесі розробки матеріалів для підвищення кваліфікації викладачів і фахівців.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Академії пожежної безпеки імені героїв Чорнобиля (м. Черкаси) (довідка № 3/1393 від 26.09.2008), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності МНС України (довідка № 2/1375 від 11.09.2008), Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького (довідка № 157/1 від 21.09.2008), Вінницького вищого професійного училища цивільного захисту (довідка № 735-15/0300 від 15.07.2008), навчально-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Рівненської області (довідка № 246 від 24.09.2008), про що свідчать відповідні акти впровадження, представлені у додатках до дисертації.

Особистий внесок автора. Основні результати роботи одержані автором особисто. У праці, написаній у співавторстві з М. М. Козяром, здобувачем здійснено аналіз щодо значущості психолого-педагогічної складової у професійно-психологічній підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на 14 – ти науково-практичних конференціях, серед них 6 – ти *міжнародних*: “Проблеми гуманітарної підготовки працівників ОВС в умовах європейської інтеграції” (Івано-Франківськ, 2003), “Професійна освіта і сучасний ринок праці: методологія, теорія, практика” (Львів, 2004), “Проблеми професійного становлення молоді на основі духовно-моральних цінностей” (Вінниця, 2006), “Професійна освіта і сучасний ринок праці: методологія, теорія, практика” (Львів, 2007), “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія досвід, проблеми” (Вінниця, 2008), “Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації” (Вінниця, 2008); 6 – ти *всеукраїнських*: “Українська педагогіка на межі тисячоліть” (Івано-Франківськ, 2003), “Потенціал людини: духовний, психічний і творчий вимір” (Львів, 2005), Всеукраїнський Педагогічний Конгрес (Львів, 2005), “Освітні і культурологічні традиції Львівської Ставропігії: педагогіка, духовність, творчість” (Львів, 2006), “Регіональні аспекти професійної орієнтації в умовах профільного навчання” (Львів, 2008); “Проблеми становлення сучасних концепцій освіти і виховання” (Львів, 2008); 2 – ох *регіональних*: “Інтеграційні процеси у професійній освіті” (Львів, 2003), “Розвиток професійно-технічної освіти на регіональному рівні: проблеми, рішення, перспективи” (Львів, 2005), а також *звітних наукових конференціях ВНЗ, науково-методичних семінарах кафедр* тощо.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 12 – ти наукових і науково-методичних працях, у тому числі: 6 статей у провідних наукових фахових виданнях України і Росії (з них 5 одноосібних); 1 методич-

ний посібник, 5 брошур із методичними рекомендаціями та методичними матеріалами. Загальний обсяг особистого внеску – 12,7 авт. арк.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (289 найменувань, із них 22 – іноземними мовами), 8 додатків на 89 сторінках. Її повний обсяг – 300 сторінок, основна частина – 178 сторінок. Робота містить 16 рисунків на 7 сторінках і 12 таблиць на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІДРОЗДІЛІВ ІЗ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У першому розділі розглядається психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій як педагогічна проблема. Визначаються особливості психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій та підходи до формування її системи. Розробляється структурна модель різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

1. 1. Психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій як педагогічна проблема

Ефективність взаємозв'язку ринку праці та системи підготовки фахівців визначається тим, наскільки освіта зорієнтована на особистість, на досягнення нею рівня професійної компетентності. На особливу увагу заслуговує дослідження сучасного стану підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій до діяльності в екстремальних умовах. Як зазначає М. Козяр, початок ХХІ ст. відзначається неухильним збільшенням числа стихійних лих, аварій і катастроф. Їх наслідки стають усе більш масштабними і небезпечними для людини. Самі ж “екстремальні ситуації потребують посилення уваги, оскільки невпинно зростає їх кількість, небезпечність, складність і т. ін. Щороку в них гине значна кількість людей, а ліквідація їх наслідків вимагає значних затрат. “Відтак і економіка країни, і громадяни зазнають величезних матеріальних збитків” [113, с. 5].

Водночас проблемі психолого-педагогічній підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій до професійно-екстремальної

діяльності в наукових дослідженнях приділена недостатня увага. Так, в опублікованих працях “детально описуються екстремальні ситуації, зміст правових документів, технічні засоби безпеки, проблеми безпечного середовища та умов праці, організаційні заходи під час надзвичайних та аварійних ситуацій, а також ліквідації їхніх наслідків. Проте людина, яка є головною дійовою особою в екстремальних ситуаціях, відсунута в них на периферію й ніби знаходиться осторонь” [113, с. 6]. У цьому контексті дослідження цілісної підготовки до професійно-екстремального виду діяльності, безпеки та виживання в екстремальних ситуаціях є нагальними.

Загальним недоліком планування професійної підготовки є: “безсистемність, епізодичність заходів, що плануються; недостатня їхня спрямованість; відсутність (за окремими винятками) у планах таких елементів організації професійної підготовки, як аналіз результатів, коригування стану, упровадження досвіду передових командирів” [53, с. 301].

Дослідження останніх років доводять, що професійна підготовка має різнорівневий характер [66], вона впливає на життєві ролі та кар’єру [286], її якість можна підвищити шляхом моделювання [198].

Під час професійної підготовки важливим є формування професійної усталеності курсантів (В. Дяченко [64]), професійної уяви (К. Дем’янюк [58]), професійно-моральної стійкості (Г. Штефаніч [255]), професійно-патріотична підготовка (Я. Зорій [85]), формування професійно-психологічних якостей (В. Зонь [84]). Дослідники наголшують на важливості професійно-соціальної зрілості (Г. Яворська [259]), забезпеченні психолого-педагогічних умов адаптації майбутніх офіцерів до професійної діяльності (В. Павлушенко [168]). При підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій слід враховувати професійне і особистісне самовизначення [182], професійне самовдосконалення [62], формування творчого ставлення [248] та розвиток синдрому “професійного вигорання” [73; 162].

У процесі підготовки офіцерів важливим є прогнозування підготовки в умовах вищих навчальних закладів (О. Удовиця [236]), управління

пізнавальною діяльністю (П. Стефаненко [221]). Результати порівняння знань дидактики й основ педагогіки випускників військових академій і педагогічного університету показують, що назріла необхідність створення при академіях груп, що готують викладачів для військових ВНЗ [167].

Розвиток вищої школи в сучасних умовах здійснюється в рамках вироблення нової стратегії та визначення на її основі головних напрямів діяльності військових вищих навчальних закладів з урахуванням ступеня і глибини багатопланових структурних перетворень і змін. Вони відображаються у приведенні системи військової освіти у відповідність із реаліями військової організації держави; у створюваній сучасною дійсністю “напругою” (інтелектуальним, духовним, емоційним, фізичним станом) науково-педагогічного складу військових навчальних закладів і слухачів (курсантів); у життєвих ритмах, культурологічних чинниках, психологічному кліматі, когнітивних і мотиваційно-потребнісних резервах особистісного зростання (відновленні критеріїв моральності, формуванні духовного здоров’я) [45, с. 61-62].

У роботі “Психолого-педагогічні основи діяльності командира” розглядаються різні аспекти підготовки керівного складу армії: “без підготовленого у морально-політичному, військовому, технічному та психолого-педагогічному аспектах керівного складу неможливо створити і зміцнити сучасну армію” [65, с. 3].

Особливості підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій досліджуються науковцями за різними напрямками: психічні негативні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації (С. Миронець [149]), психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятівників (Г. Грибенюк [51]), зарубіжний та історичний досвід підготовки пожежників (В. Артамонов [166]) та ін.

Під час професійної підготовки формується морально-психологічна стійкість особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Цю проблему досліджував М. Крупчак, який вважає, що істотним недоліком є

орієнтація викладання лише на формування у курсантів і слухачів міцних науково-наочних знань, зазубрюванні великої кількості відомостей, на репродукційному підході, що обмежує особистісне і професійне становлення. Тому “випускники, будучи навіть теоретично підготовленими в конкретній області знань, не готові психологічно до професійної діяльності. Тому в процес навчання необхідно упроваджувати нові технології, все більше пропонувати завдань не на відтворення відомостей, отриманих від викладача, з підручників, а на кмітливість. Інформація ж повинна бути не тільки почута, записана і повторена, але і якимось пережита з включенням мотиваційної, емоційної і вольової сфер учнів. Загалом вона повинна стати для них особистісно значущою. Дуже важливо, щоб навчання включало ще і практичний елемент – оволодіння різними вміннями” [129, с. 28].

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ґрунтовно досліджені М. Козяром. Професійну діяльність в екстремальних умовах він розглядає як “специфічний вид суспільно корисної, але небезпечної для здоров’я і життя діяльності, яку виконують у надзвичайних ситуаціях спеціально підготовлені фахівці” [113, с. 56-57]. Її основними ознаками є: відсутність достовірної інформації про тенденції розвитку НС та невизначеність її результатів; відсутність визначених технологій і виробленого алгоритму дій ліквідації НС; узалежненість дій фахівців від змін НС; обмеження часу на прийняття рішення; потреба адекватних знань, навичок і вмінь; постійна загроза здоров’ю і життю фахівців; наявність необхідних індивідуально-психологічних і соціально-психологічних параметрів; значне психічне, психофізіологічне і фізичне навантаження; нестандартність дій, у яких мають проявлятися вольові якості фахівця тощо. У цьому контексті стає зрозумілим доцільність вивчення курсу “Екстремальна психологія” та “Гуманістичні основи професійної діяльності в екстремальних умовах фахівців із надзвичайних ситуацій”. Останній передбачає формування загальнолюдських цінностей, патріотизму, національної свідомості, норм поведінки, моральних принципів,

а також підвищення мотивації, зміцнення дисципліни та підтримання готовності до екстремальної діяльності, покращення стосунків у самому підрозділі тощо.

Формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів у процесі вивчення спеціальних дисциплін досліджував О. Горохівський. На його думку, пізнавальна активність курсантів визначається низкою чинників, серед яких варто виділити: різний обсяг навчальних годин, виділений на вивчення предметів різних циклів (гуманітарна і соціально-економічна підготовка – 20%; природничонаукова підготовка – 25%; професійна і практична підготовка – 55% навчального часу підготовки), ставлення курсантів до різних дисциплін (за принципом “професійно значуща” / “не дуже значуща”, однаковості вимог до оцінки знань курсантів із дисциплін різних циклів, особистості керівника заняття тощо.

Специфіку підготовки курсантів у ВНЗ Міністерства з надзвичайних ситуацій визначають такі предмети: історія України, психолого-педагогічні основи діяльності працівника МНС України, соціологія, культурологія та інші (цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін); хімія, фізика, вища математика, теоретична механіка, інженерна і комп’ютерна графіка (цикл природничонаукових дисциплін); теорія розвитку і припинення горіння, підготовка пожежного-рятувальника, безпека життєдіяльності, медицина надзвичайних ситуацій, основи електроніки і зв’язок тощо (цикл професійних і практичних дисциплін). Вирішення проблеми результативності навчання в подібних нерівних умовах дослідник вбачає у реалізації особливостей пізнавальної активності курсантів, перша група яких пов’язана зі змістом навчальних дисциплін (специфічний зміст навчальних предметів кожного з циклів сам по собі зумовлює особливості пізнавальної діяльності курсантів; друга – з організацією та методикою викладання (зміст впливає як на змістову сторону методів, та і на форми, прийоми і способи навчання), третя – із

психолого-педагогічними особливостями вивчення предметів різних циклів [49, с. 65-66].

Пізнавальна активність курсантів, майбутня діяльність яких пов'язана з ліквідацією надзвичайних ситуацій, підвищується під час навчальної практики та стажування у пожежно-рятувальних частинах. Ці різновиди практики, будучи за своєю суттю аналогом професійної діяльності, особливо стажування, дозволяють курсанту ще під час навчання максимально наблизитися до реальної службово-бойової дійсності.

Важливою для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є педагогічна підготовка, адже “у системах, які утворені людьми і обслуговують людей, завжди є елемент педагогіки. Педагогічні чинники утворюють у кожній організації педагогічну підсистему управління, що впливає на інші його підсистеми (адміністративну, правову, інформаційну, психологічну, виробничу, комерційну, фінансову, інноваційну), ефективність управління і діяльність організації в цілому. Ця підсистема особливої природи, зі своїми закономірностями, і управління, менеджмент, щоб бути ефективними, повинні включати управління нею у вигляді реалізації педагогічної функції управління, покликаної бути соціально орієнтованою, гуманною, демократичною, людяною” [222, с. 350]. Реалізація педагогічної функції пов'язана з самоудосконаленням; організацією ефективної педагогічної роботи з персоналом і колективом; здійсненням взаємодії із зовнішнім середовищем і забезпеченням сприятливих соціально-педагогічних впливів. Усе це зумовлює необхідність поглибленого вивчення педагогіки. Основними педагогічними властивостями є вихованість (схильність і вміння правильно оцінювати себе в соціумі, в думках дивитися на себе з боку, очима інших людей, передбачати своє майбутнє і скеровувати свої зусилля в нього), освіченість (результат цілеспрямованої освіти людини, зумовленої процесами і результатами його виховання, навчання і розвитку), навченість (сукупність знань, навичок і вмінь із різних питань, якими володіє людина), розвиненість (якісний і кількісний показник здібностей та індивідуальних особливостей).

На сучасному етапі провідними шляхами підвищення ефективності діяльності системи освіти відповідно до визначених цілей [199, с. 192] є: фундаменталізація змісту освіти; забезпечення випереджального характеру всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; формування системи освіти як безперервної; активізація гуманного і творчого начала в освіті; формування у процесі навчання цінностей мирного співіснування та міжнародного співробітництва; формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати в колективі, прийняття відповідальності за індивідуальні та колективні рішення; запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвивального навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій; забезпечення більшої доступності освіти для населення планети шляхом широкого використання можливостей дистанційної освіти та самоосвіти із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій. У цьому процесі важливим є створення відповідного інформаційного освітнього середовища в навчальному закладі [93].

Організаційно-педагогічні умови оптимізації освіти військових досліджував В. Дияк, який виявив чинники, що спричиняють істотний вплив на даний процес, зокрема створення гуманітарного освітнього середовища. Дослідник визначив організаційно-педагогічні умови викладання дисциплін у вищих військових навчальних закладах: адекватність змісту навчальної дисципліни військовій діяльності; розробка комплексу заходів із добору та структурування змісту навчальної дисципліни; раціональне використання технічних засобів навчання та наявність відповідної матеріально-технічної бази; удосконалення контролю й оцінювання рівня навченості курсантів. Під оптимізацією структури навчальної дисципліни цей науковець розуміє визначення структурних елементів, що утворюють навчальну дисципліну; застосування процедур оптимізації до кожного зі структурних елементів; встановлення та підтримку в оптимальному стані зв'язків і відносин між

елементами структури навчальної дисципліни відповідно до інтегративних критеріїв оцінки ефективності її побудови [61, с. 7-8].

При підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій важливою є педагогічна майстерність [173], педагогічна соціальна психологія [186], психологічна структура педагогічної діяльності [204], підвищення кваліфікації та акмеологічна підготовка педагогічних кадрів [91], підготовка студентів до виховної діяльності [234], професійне становлення педагога [245], професійно-психологічна спрямованість особистості [265].

Особливості індивідуального стилю педагогічної діяльності у військовому навчальному закладі досліджував А. Войтович. Він виділив сім функцій педагогічної діяльності: адаптаційна, коригувальна, розвиваюча, формуюча, комунікаційна, організаційна і перцептивна. Кожна з функцій виконує в навчальному процесі свою роль [37, с. 6]: адаптаційна усуває чи мінімізує невідповідність між умовами педагогічної діяльності й особистісними установками, рівнем знань, навичок і вмінь викладача; коригувальна передбачає удосконалення системи відносин викладача під впливом ситуаційних факторів; розвиваюча забезпечує постійне удосконалення діяльності й особистості педагога, на основі чого розвивається його стиль; формуюча впливає на формування поведінки, сприйняття й оцінювання інформації під час взаємодії педагога і курсантів; комунікативна проявляється у процесі педагогічного спілкування між суб'єктами процесу навчання; перцептивна простежується у процесі сприйняття суб'єктами педагогічної взаємодії один одного й умов діяльності.

Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів досліджував В. Зелений [83], морально-естетичне виховання – Н. Карпунова [99], особливості педагогічної підготовки у непедагогічних вищих навчальних закладах – О. Капітанець [96], виховання моральних орієнтацій – О. Тогочинський [232], особистісно орієнтоване виховання – С. Левченко [134], В. Тітяєв [229].

При підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій гостро стоїть проблема патріотичного виховання. Ю. Красильник [124]

пропонує її вирішення засобами української етнопедагогіки за умов організації етнопедагогічної підготовки військових педагогів, визначення змісту етнопедагогічного виховання у світоглядному, військово-професійному формуванні воїна, індивідуально-психологічних особливостей воїнів, активізації елементів самоуправління, удосконалення процесу самовиховання патріотичних якостей тощо.

Важливими є інші аспекти виховання, а саме: виховання у курсантів відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків (М. Козяр [112]), вияв психологічних особливостей формування професійних якостей офіцерів-вихователів у процесі фахової підготовки (О. Сегеда [200]), формування в офіцерів умінь проектування виховного процесу (Є. Литвиновський [137]) та ін.

Серед особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій проблема психолого-педагогічної підготовки надзвичайно важлива для майбутніх офіцерів поженої безпеки. Питання адаптації пожежників до професійної діяльності досліджував М. Крупчак. Процес звикання фахівців цієї галузі до дещо інших вимог і норм їх службової діяльності у складі міністерства з надзвичайних ситуацій “ускладнений наявністю в середовищі пожежників нерозумінням окремих нововведень. Деякі з них бачать нечіткість в організації своєї службової діяльності. Наприклад, багатьом незрозумілі цілі проведення стройових оглядів особового складу і техніки: таке в середовищі вогнеборців не практикувалося, хоча у пожежників служба вважається роботою, хоча всі вони “при погонах” [127, с. 29]. Важливим показником є психологічна стійкість пожежників, а високий статус професії пожежника втілює мужність, волю, совість і спрямованість на велику суспільно значущу працю. М. Крупчак вважає за доцільне розробити концепцію підвищення кваліфікації співробітників пожежної охорони з урахуванням специфіки Міністерства з надзвичайних ситуацій на основі перспективних напрямів розвитку особистості та її професійного вдосконалення. Періодична перепідготовка фахівців допоможе їх адаптації, професійному зростанню в

новому відомстві, а отже, розширить службові перспективи. Очевидно, що слід враховувати вік конкретного фахівця, його досвід, суспільний і професійний статус, а також його світогляд, стереотипи, традиції, установки тощо.

Цікавим є історичний досвід підготовки пожежників [3; 154]. Першими були курси пожежних техніків, що передбачали дворічне навчання та навчальну програму, яка містила понад двадцять предметів. Курсанти вивчали пристрій пожежних машин, теорію горіння, електротехніку, фізику, математику, іпологию (вчення про коня) й інші дисципліни. Практичні заняття проводилися з хімії, надання першої медичної допомоги, ремонту пожежної техніки тощо. Така всебічна підготовка дозволяла не лише освоювати вимоги служби, але і набувати навичок керівника команди – брандмейстера. Практичні та теоретичні заняття підкріплювалися виховною роботою. Крім спеціальної бібліотеки, лабораторії та фізичного кабінету, в будівлі курсів для пропаганди пожежної справи і підвищення професійного кругозору курсантів був обладнаний музей. Випускники технікуму після шестимісячного стажування з пожежної спеціальності готували дипломний проект. Після його захисту їм присвоювалася кваліфікація “пожежний технік”, видавалися диплом і спеціальний нагрудний знак [3, с. 134-138].

На сьогодні методик підготовки пожежників, що базуються на практичному досвіді, є достатньо. Завдяки їх практичному використанню й аналізу різних аспектів діяльності пожежників у екстремальних умовах підготовка цих фахівців є однією з найрозробленіших у галузі з надзвичайних ситуацій. Хоча психолого-педагогічне обґрунтування розпочато О. Самоновим лише в 1980 р. [196], надбання останніх десятиріч свідчить про те, “що багато психологів і педагогів, які мають відповідну базову освіту, добре освоюють специфіку відомчих екстремальних проблем. Проте у них простежується тяжіння до розробки загальних питань, які мають теоретичне чи загальне значення, але мало стосуються проблем конкретного відомства. Але й досі психологам і педагогам, на жаль, бракує знань про специфіку,

завдання, умови, труднощі, способи дій фахівців даного відомства, бо вони часто не мають власного досвіду практичної роботи у цій сфері” [113, с. 113]. Володіючи відповідними знаннями в галузі психології та будучи внутрішньо готовими до виникнення надзвичайних ситуацій, фахівець може передбачити їх розвиток. Як наслідок – надзвичайні ситуації втрачають ефект раптовості, невизначеності й некерованості.

Актуальність даної проблеми сьогодні зумовила появу досліджень педагогічних і психологічних аспектів підготовки пожежників, про що свідчать праці Л. Ішичкіної [90], М. Коваля [104], М. Козяра [112] та ін.

Для майбутньої діяльності пожежників важлива психологічна підготовка. Завдяки їй фахівець зможе виконувати службово-бойові завдання як у звичайній обстановці, так і в умовах екстремальних ситуацій. При цьому “необхідно виділяти спеціальну психологічну підготовку до виконання службових завдань: вироблення стійкості психіки до психогенних подразників, загартування й цільову психологічну підготовку до конкретного завдання, що передбачає підйом функціональної активності психіки курсантів, вироблення чіткої установки на майбутню діяльність, з’ясування її завдань, вірну оцінку обстановки. Доцільно також, щоб створювана обстановка була на межі труднощів, що забезпечує виникнення того рівня напруженості, при якому найінтенсивніше відбувається формування психологічної стійкості” [49, с. 70].

Проблема психологічної підготовки до майбутньої професійної діяльності є не новою. Так, досліджувався такий її аспект, як психічний розвиток особистості під час навчально-виховного процесу (Г. Костюк [122]).

В. Семиченко у статті “Курс психології в підготовці майбутніх викладачів вузів непедагогічного профілю” [203, с. 65] виділяє основні завдання курсу психології, які далі розвиває у своєму дисертаційному дослідженні О. Вознюк [36], яка серед основних завдань курсу виділяє такі: формувати у слухачів курсу бачення педагогічного факту в світлі психологічних знань; сприяти розвитку педагогічної рефлексії як здатності

аналізувати свою діяльність і коректувати її здійснення; формувати “почуття ситуації”, навчати виділяти й усвідомлювати нюанси, що визначають зміст, тон, стиль, емоційну насиченість, вибір вербальних і невербальних засобів будь-якої взаємодії; навчати усвідомлювати множинність факторів, які визначають характер ситуації, виділяти з них головні, працювати на перспективу; працювати в умовах моделювання педагогічних ситуацій, навчаючись зберігати єдину логіку поведінки і вчинків, утримувати і спрямовувати хід процесу взаємодії та досягнення відповідності з поставленою метою, не відволікаючись на емоційно яскраві та привабливі “побічні” шляхи розвитку ситуації; навчати переборювати як зовнішній опір, так і власні індивідуальні особливості у тому випадку, коли вони перешкоджають досягненню педагогічної мети, і одночасно максимально використовувати індивідуальні можливості та здібності, а також умови, які надаються ситуацією; навчати шукати способи втілення психологічних знань у життя.

Дослідження психологічної підготовки фахівців продовжуються у таких напрямках, як психологічна адаптація до екстремальних ситуацій (В. Антипов [5]), організаційно-управлінські аспекти соціально-психологічної адаптації молодих офіцерів (І. Каськов [100]), психологічна культура особистості у міждисциплінарному контексті (В. Рибалка [189]), психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях (М. Логачов [140]), психологічне прогнозування надійності діяльності офіцерів (Ю. Галімов [42]), психологічний аспект діяльності фахівця (Г. Зараковський [74]), психологічний вплив командира на підлеглих у військово-професійній діяльності (Ф. Кривда [125], О. Мателюк [147]), психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України (А. Журавель [70]), психологічні аспекти стресів праці (В. Мозговий [152], М. Frankenhauser [272]), психологічні особливості кар’єрних орієнтацій військовослужбовців (А. Поплавська [177]), психологічні особливості формування ефективного стилю управління в начальників навчальних прикордонних підрозділів

(А. Воєдило [35]), психологічні передумови задоволеності молодих військових фахівців службовою діяльністю (О. Васильєва [28]), психологічні та соціальні дисципліни як важливий чинник системного підходу підготовки спеціалістів (Л. Сорокіна, К. Богомаз [212]), психологічні умови формування культури міжособистісних відносин у курсантів (Г. Топольницька [233]), індивідуально-психологічні особливості поведінки рятувальників у стресогенних обставинах (О. Собченко [211]), психологічна готовність формування майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності (Л. Матохнюк [148]), основи соціальної психології військового колективу (М. Варій [26]), психологія діяльності та навчальний менеджмент (В. Козаков [106]), педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах (О. Марченко [146]), психологія праці (Р. Spector [284]), викладання психології праці та організаційної психології (Л. Карамушка, М. Малигіна [97]), навчальні програми з психології праці та організацій у Європі (R. Roe [281]), методологічні та методичні особливості викладання психології (Н. Коломінський [118]), комплексні дослідження здібностей і схильностей (Е. Голубєва [215]), проблеми викладання психології у зарубіжжі (В. Попова [178]) та ін.

Дослідження в сучасній зарубіжній психології спрямовані на проблему вивчення структури інтелектуальної сфери людини зсередини. Вивчення психічних носіїв дозволяє зрозуміти психологічну структуру інтелекту і використати ці знання на практиці під час навчання [267; 285], а також особливості наукового мислення (L. Schauble, R. Glaser [283]), взаємозв'язок мислення та розвитку (D. Halpern [275]), інтелектуальні стилі (R. Sternberg [285]). Все більше актуалізується психологія праці й організацій (B. Wilpert [287]). Принципового значення набуває розмежування пізнання і знання та розроблення стратегій для покращення мислення (J. Rouse [282]). Вивчення понятійних психічних структур дало можливість наблизитися до розуміння

формування понять у свідомості людини, що, на думку Р. Глейзера, є важливим у навчанні [274].

Початки дослідження психолого-педагогічної підготовки були закладені у військовій педагогіці у 1950-х рр., потім її ідеї були розвинені, що звело психологічну підготовку воїнів у ранг педагогічної категорії нарівні з вихованням, навчанням і освітою. Ця підготовка розвивалася у зв'язку з “вираженим психологічним аспектом у цих видах професійної діяльності та зростанням її труднощів за відсутності у професіонала відповідної підготовленості. Вона іменувалася емоційно-вольовою, психологічною, професійно-психологічною. На практиці для її здійснення було потрібно розробити особливу педагогічну систему, що має свої мету, завдання, зміст, організацію, методичку, забезпечення. Доведено, що професійна майстерність у багатьох фахівців неповноцінна, якщо її компонентами не є професійно-психологічна і професійно-педагогічна підготовленості” [222, с. 345]. За О. Столяренком, професійно-психологічна підготовленість містить: професійно-психологічні знання (конкретні знання про психологічні труднощі дій у реальних ситуаціях, їх причини, способи їх запобігання і подолання); професійно-психологічні навички й уміння (освоєні професіоналом способи дій, орієнтовані на практичне урахування психологічних аспектів, зокрема уміння здійснювати психологічний аналіз, складати психологічний портрет, встановлювати психологічний контакт, психологічно грамотно вести спілкування, виконувати психологічну дію тощо); професійно розвинені психологічні якості та здібності, потрібні для успішного подолання психологічних труднощів; професійно-психологічну стійкість у складних ситуаціях.

В. Козаков, вказуючи, що педагогіка – це наука, чим вона відрізняється від самої освіти, яка є її предметом, зазначає, що педагогіка як наука про освіту має створювати систему знань про тенденції, закономірності розвитку людини в процесі засвоєння нею суспільного досвіду (культури людства). Предметами “педагогічного знання можуть бути, наприклад, педагогіка

родинного виховання, педагогіка дошкільна, педагогіка школи, навчальний менеджмент, освітній менеджмент, соціальна педагогіка тощо” [108, с. 29].

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін курсантами ВНЗ Міністерства з надзвичайних ситуацій є підґрунтям для оволодіння ними ще одним видом діяльності – спеціальністю викладача. Викладацька діяльність оцінюється частиною курсантів як можлива, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу вважається необхідною складовою майбутньої професійної діяльності за основним фахом. За результатами проведеного теоретичного пошуку Л. Грущенко зазначає, що “професійно орієнтоване ставлення ... до дисциплін психолого-педагогічного циклу розглядається як складне системне утворення, структура якого визначається проєкціями основних систем життєдіяльності (поточного життєзабезпечення, особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення)” [52, с. 15]. Розкриття значущості психолого-педагогічних дисциплін у процесі їх вивчення є важливим як для майбутньої педагогічної діяльності, так і для організації діяльності за фахом, міжособистісної взаємодії, а також для вирішення навчальних проблем.

Ми спираємося у своїй роботі на такі дослідження у напрямі оптимізації психолого-педагогічної підготовки: концептуальні основи викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу в технічному ВНЗ (Л. Кизименко, В. Ткаченко [101]), психолого-педагогічна підготовка в непедагогічних університетах (В. Козаков [107]), психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-керівників засобами активних методів навчання (М. Фоміна [244]), психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців (Н. Денисова [59], Т. Поясок [179], В. Федорчук [242], В. Козаков, Д. Дзвінчук [108]), змістове наповнення психолого-педагогічних дисциплін у контексті гуманізації суспільства (В. Ткаченко, З. Романець [230]), формування психологічної культури студентів як пріоритетне завдання викладання психолого-педагогічних дисциплін (Н. Старовойтенко,

Ю. Кравченко [217]), формування суб'єктності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін (С. Пелипчук [174]).

Психолого-педагогічна підготовка сприяє гуманізації підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Вона розглядається в контексті психолого-педагогічних орієнтирів (Г. Балл [10]) та як запорука виховання творчої та духовно багатой особистості (С. Гончаренко [47]). Поряд із гуманізацією досліджується формування естетичного ставлення до людини у курсантів вищих навчальних закладів (Н. Могілевська [151]), формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів (О. Вознюк [36]).

Говорячи про розбудову чи модернізацію освіти, “ми найчастіше говоримо про зміни у змісті освіти, але не про нові підходи до розв’язання найголовнішого, пріоритетного завдання – добре виховувати шкільну молодь. При цьому не слід чекати, поки зміняться соціально-економічні умови, поки будуть прийняті всі необхідні та більш-менш розумні нормативно-правові акти. Сходження до цієї мети, компоненти якої взаємопов’язані, практично не залежить сьогодні від таких зовнішніх обставин, як нові програми, навчальні плани, посібники тощо: вона визначається передусім нашим бажанням, професіоналізмом, громадянською відповідальністю” [47, с. 19-20].

На наш погляд, при підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій процес навчання можна оптимізувати, якщо також використовувати результати досліджень щодо впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій (Д. Таушан [228], М. Козяр, А. Кузик [111]), диференціацію в діалозі “людина – комп’ютер” (D. Egan [270]), диференційований підхід у вивченні основ штучного інтелекту в курсі інформатики (О. Спірін [214]). Результативним шляхом є інтегративний підхід до підготовки фахівців (Л. Сліпчишин [208], І. Козловська [109]).

В основу дослідження рівня психолого-педагогічної підготовки закладені такі ідеї: спільної діяльності, спілкування, взаємодії (Д. Леонт’єв [136]), конкретні випадки з практичної діяльності як один із засобів навчання (G. Bower, M. Clark [267]), епістемологія як філософська теорія знання

(В. Петрушенко [175]), педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців (В. Є. Воловник [38]), експертні системи (J. Giarratano, G. Riley [273], J. Ramsky, N. Balyk [280], D. O'Leary [279], T. McFarland, R. Parker [278]), а також системне педагогічне дослідження (Н. Кузьміна [131]) та ін.

Теоретичні основи підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій закладені дослідженнями у галузі професійної педагогіки: формування організаторських здібностей у майбутніх керівників підрозділів (психологічний аспект) Л. Мотозюк [159], психолого-педагогічні аспекти компетентнісного підходу до підготовки офіцерів В. Голюков [45]. Окремою проблемою, тісно пов'язаною з психолого-педагогічною підготовкою, є комунікативна компетентність особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій: М. Коваль [104], В. Назаренко [161], О. Уваркіна [235], І. Радомський [184], В. Карачун [98], М. Ісаєнко [89], О. Мисечко [150]. Етико-правова підготовка майбутнього офіцера в умовах вищого військового навчального закладу досліджувалася Д. Коваленко [103]. Дидактичні умови професійної підготовки фахівців пожежної безпеки досліджено О. Парубоком [169; 170], зокрема методика проведення ділових ігор зі спеціальних дисциплін протипожежної спрямованості. Організація ігрової взаємодії курсантів на основі принципу діалогічного спілкування є необхідною умовою розв'язання навчальних проблем, підготовки і прийняття узгоджених рішень, розвитку пізнавальної активності курсантів.

Інші аспекти професійної підготовки досліджувалися у наукових працях щодо педагогічного управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій (П. Вишневський [33]), активного навчання у вищій школі: контекстний підхід (А. Вербицький [29]), загального процесу навчання (Дж. Брунер [20]), педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих навчальних закладах (Г. Васильєв [27]), формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера

(А. Видай [30]), педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності (В. Уліч [239]) та ін.

Значна увага у науково-педагогічній літературі приділяється принципам побудови змісту загальної та професійної підготовки фахівців. Розглядаючи принцип як “вимогу до розгортання самого знання у систему” [243, с. 410], можна передбачити порядок досягнення цілей і завдань психолого-педагогічної підготовки. Завдяки цим принципам теоретичні положення змісту підготовки логічно пов’язані між собою, що дозволяє передбачити результати цієї підготовки. Водночас, у дидактиці виділяють дидактичне поняття “принципи навчання”. Його трактування є однозначним, оскільки до цього часу не визначені вихідні та наукові основи для утворення системи принципів навчання, немає основи для їх підпорядкованості й ієрархізації. Дотримання різних концепцій і використання джерел під час виведення принципів навчання (наприклад, досвіду навчальної діяльності в одному випадку, теорії пізнання або закономірностей функціонування психіки людини чи закономірності навчання) є, на думку В. Ягупова [261], поясненням сучасного стану розуміння принципів навчання в дидактиці.

В основу одних із принципів побудови змісту психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій покладено закономірності формування змісту педагогіки і психології як наук. Теоретико-методологічною основою інших принципів покладено закономірності навчання, виховання та розвитку особистості.

Специфічними педагогічними закономірностями професійної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій можна вважати: “єдність виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти), розвитку і формування; відповідність навчально-виховних впливів і навчальної діяльності фахівців їхнім духовним потребам, пізнавальним, психічним і фізичним можливостям, ступеню згуртованості підрозділу; моделювання (відтворення) у процесі професійної підготовки та умов професійної діяльності в екстремальних умовах” [113, с. 152].

Як зазначає В. Козаков, перший крок у розв'язанні цієї проблеми – це розробка основних принципів психолого-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах: пріоритетність досягнення афективних цілей при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу (позитивне ставлення до цього виду підготовки на основі адаптованого до нових умов змісту, форм і методів цієї підготовки); бінарність когнітивних навчальних цілей; ступеневість змісту предметного пізнання; технологічність навчання і підготовки до діяльності економіста в якості викладача економіки [106, с. 7]. На його думку, завдяки принципу бінарності засвоєні знання з психолого-педагогічних дисциплін створюють базу для майбутньої професійної діяльності та забезпечують достатню і необхідну підготовку для її здійснення. Реалізація цього принципу стає можливою завдяки спорідненості структури психолого-педагогічних завдань професійної підготовки та викладання. Суб'єкти діяльності, цілі, мотиви, планування й організація, предмет, процес, дії, результат, контроль, умови, засоби, прийняття рішення тощо є основними поняттями як для менеджменту, так і для навчання. Реалізація принципу бінарності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін і фундаменталізація підготовки фахівців є взаємопов'язаними поняттями, оскільки завдяки цьому покращується, перш за все, фахова діяльність і створюються передумови для викладацької діяльності.

Визначаючи принцип ступеневості змісту предметного пізнання, В. Козаков та Д. Дзвінчук [108] реалізують його у процесі навчання на основі співвідношень “загальне – особливе – окреме”. Для цього вони виділяють аспекти діяльності фахівця: для “загального” притаманні психологічні аспекти, присутні в будь-якій діяльності (оскільки психіка суб'єктів діяльності й у педагогіці, й у спеціальній підготовці є визначальною для її результативності й ефективності); для “особливого” – психолого-педагогічні аспекти, які викладач як менеджер використовує під час організації, планування, мотивації тієї чи іншої діяльності різних суб'єктів; для “окремого” – методичні, дидактичні та виховні аспекти.

Наступним ці дослідники визначають принцип технологічності підготовки. Цей принцип базується на уявленні про технологію як “поєднання кваліфікованих навичок і вмінь, засобів, методів, відповідних знань, що необхідні для здійснення бажаних перетворень в інформації, у предметах, у людях. Реалізація цього принципу свідчить про розуміння того, що очікувані результати у будь-якій сфері діяльності можна досягти лише за умов наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а реалізувати – лише після оволодіння певною технікою. Зокрема виявлено, що студенти негативно сприймають дисципліни, у назві яких є термін педагогіка” [108, с. 28-30].

Дослідження цього феномена (анкетування, спостереження, бесіди) дозволили встановити, що спрацьовують (щонайменше) дві психологічні властивості суб’єктів навчання. До першої відноситься експектація студентів, тобто їх очікування, що базується на підсвідомому формуванні оціночного судження про навчальний предмет, зокрема педагогіку. Сам цей термін “педагогіка” викликає у студентів непедагогічних ВНЗ негативне ставлення до дисципліни в цілому та відносить її до “фахово малонеобхідних”. До другої – психологічна установка суб’єкта навчання до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу [106].

Психолого-педагогічна підготовка є одним із потужних засобів гуманізації навчального процесу і професійної підготовки фахівців. “Гуманізувати треба не навчальний предмет (у цьому відношенні всі предмети рівні), а процес освіти. Це означає, що повага до особистості повинна проявлятися у всьому: в якості програм, підручників, приладів, які ми йому пропонуємо, в оцінці його успіхів, у повазі до його права бути конструктором процесу своєї освіти, у стилі спілкування. Із суті гуманізації (“олюднення”) освіти випливає, що вона зачіпає зміну не лише змісту освіти, але й методів, орієнтуючи їх на звеличення, розвиток особистості та ґрунтується на трьох принципах у розумінні людини: цінність особистості (внутрішні стандарти і закони важливіші за зовнішні, тому що вони дають

можливість реалізуватися особистості, вплинути на наші взаємини з іншими); непередбачуваність особистості (кожна людина повинна мати право вибору в поведінці, мисленні, прийнятті рішень); формування творчої, духовно багаті особистості, розвиток здібностей дітей повинно йти паралельно з їхнім моральним вихованням, розвитком світогляду, становленням характеру” [47, с. 23].

Варто погодитися з В. А. Козаковим, який стверджує: “Чи можна щось ефективно змінити в людині, якщо вона не знає себе (психологія) і якщо вона не здатна змінювати інших (педагогіка) та себе (самоосвіта)? Отже, масова психолого-педагогічна підготовка – необхідна умова, один із найреальніших шляхів гуманізації суспільства” [107, с. 39].

Водночас, педагогічна діяльність має високий ступінь організації, який базується на специфічній системі відносин, що утворюють педагогічну систему. Доведено, що якість процесу навчання залежить від умов, чинників і взаємодій, у яких він перебігає, а саме: від функціонування цілісної педагогічної системи [206].

Ми використовуємо основні положення дослідження А. Лігоцького щодо формування системи різнорівневої підготовки фахівців [138] і проектування сучасних освітніх систем [139]. Оскільки через свою діяльність спеціаліст інтегрується в суспільство, то загальнолюдські цінності (духовність, гуманістичність, моральність) повинні домінувати у прийнятті виробничих рішень. Надання переваг формуванню морально-етичних норм, критеріїв і обмежень дозволяє упорядкувати систему професійних цінностей та, водночас, гуманізувати процес освіти. У цьому контексті здійснення спеціальної підготовки має відбуватися паралельно до процесів гуманізації особистості, а не домінувати над ними. Упровадження цього підходу під час проектування системи вищої освіти зумовлює підготовку спеціалістів, основною вимогою до яких стає професійно-психологічна придатність.

Концепція системогенези професійної діяльності є однією з провідних у вивченні психологічних особливостей діяльності. Ця концепція пропонує

професійну діяльність вивчати з позицій триєдиного бачення (системного, генетичного і власне психологічного), розглядати як систему, яка виражає структуру основних складових діяльності з їхніми різноманітними взаємозв'язками, з позицій сформованого уявлення про ідеальний об'єкт психологічного аналізу. У цій концепції В. Шадріков компоненти структури професійної діяльності розглядає як складові єдиного цілого, а далі вивчає розвиток створеної системи та кожної з її складових [251]. Результати дослідження показали, що розвиток складових підпорядковується розвитку системи в цілому. Концептуальний і прикладний зміст поняття “психологічна система діяльності” полягають у розкритті основних складових діяльності та у здійсненні аналізу їхньої структури.

Б. Ломов розробив концепцію системного підходу в психології [142; 143], а також систему психологічних категорій (особистість, діяльність, відображення тощо), що визначає закономірності формування суб'єкта праці та прояви його активності. У статті “Системний підхід і система детермінізму в психології” дослідник виділив низку “системотвірних” компонентів системи діяльності, до яких відніс “мотив, мету, планування діяльності, опрацювання поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірку результатів і корекцію дій” [144, с. 216]. Слід зауважити, що компоненти системи не є ізольованими “блоками” діяльності, вони є частинами цілого та виконують у підготовці, організації та виконанні діяльності різні регулятивні функції психічного.

На думку М. Козяра, кожний із зазначених компонентів впливає на формування професійної придатності та бере участь у регуляції процесу становлення психологічної системи діяльності. Тому в концептуальному аспекті вчений робить висновок, що підготовку до діяльності варто розглядати у кількох значеннях, наприклад, як: цілісний педагогічний процес, що включає виховання, навчання, освіту, розвиток, морально-психічну підготовку, самовиховання, самоосвіту та формування; окремий вид підготовки (морально-психічної, психологічної, тактичної, оперативно-

тактичної, технічної, гуманітарної, радіотехнічної, інженерної тощо); процес підготовки професіонала; розвиток особистості професіонала; професійний розвиток фахівця і колективу. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах – “складний вид діяльності, який має багаторівневий і багатосистемний характер. У педагогічному вимірі вона становить професійно-екстремальний педагогічний процес, який інтегрує навчання (самоосвіту), виховання (самовиховання), розвиток, формування, морально-психологічну і психологічну підготовку. Разом з тим професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах фахівців з НС – це цілісна педагогічна система, яка за метою, завданнями і змістом містить низку взаємопов’язаних підсистем” [113, с. 136]. Полісистемність професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах проявляється у можливості виділення в ній різних підсистем (видів) базової професійно-екстремальної, контекстно-екстремальної та постекстремальної підготовки.

В. Стрельніков обґрунтовує концепцію проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів, маючи на меті з’ясувати суть цього поняття, виокремити суб’єкт, об’єкт, предмет і продукт дидактичного проектування, виділити принципи, засоби, методи, етапи, механізми проектувальної діяльності науково-педагогічних працівників. Він зазначає, що ефективність процедури проектування системи залежить від того, чи потрібні додаткові ресурси, чи можна застосувати опрацьований проект для підготовки фахівців інших категорій, чи є потенційні можливості для зниження затрат на його запровадження без втрати якості дидактичної системи [225].

Далі В. Стрельніков аналізує необхідність поєднання у процесі проектування дидактичної системи двох сучасних підходів – системного і синергетичного, вказуючи, що системні дослідження виникли в науці як реакція на світ, який катастрофічно ускладнюється, а людина змушена наполегливіше втручатися у функціонування середовища, яке складається з багатьох взаємодіючих систем. Тому проектування дидактичної системи

потребує урізноманітнення інструментарію для її пізнання й удосконалення. Водночас, співвідношення між системністю і синергетизмом у методології науки не постійне, воно визначається багатьма чинниками і залежить від багатьох причин (стан розвитку теорії, її затребуваність практикою, чіткість основ побудови концепції тощо).

Таким чином, можна зробити висновок, що психологічно-професійна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій досліджувалася досить ґрунтовно. Доведено, що психолого-педагогічні знання є важливим аспектом професійної діяльності фахівців цього напрямку. Водночас, проблема формування цілісної системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій залишається недостатньо дослідженою. На сьогодні мало досліджень аксіологічних аспектів фахової підготовки курсантів, недостатня увага надається психологічній підтримці педагогічної діяльності керівного складу, недослідженими є особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах.

1. 2. Особливості психолого-педагогічної підготовки до професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій

У контексті нових економічних реалій і сучасних завдань, що постають перед підрозділами МНС України, виникла потреба в розробленні й обґрунтуванні системи професійної підготовки до діяльності в надзвичайних ситуаціях. Розроблення й обґрунтування системи професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах стосується різних підрозділів цієї служби, зокрема фахівців із пожежної безпеки.

Великою життєвою справою людини є вдалий вибір професійної діяльності. Його вдалість залежить від оптимального поєднання здатностей людини до конкретної професії та усталених для цієї професії індивідуальних

і змінних рис особистості [149]. Результат взаємодії психічних функцій (нейродинамічної, сенсорної, вербально-логічної та інших) і органічних потреб особистості виявляється у задатках і темпераменті професійної діяльності. Водночас, В. Сластьонін доводить, що однакового рівня діяльності можна досягти з різними ступенями задатків і рухливості нервових процесів – у процесі професійної діяльності відбувається компенсація типологічних якостей, яка уможливорює набуття професійності різними шляхами [142].

Наукові розробки Є. Рогова показують, що здійснюється цей процес за трьома напрямками: змінюється вся система діяльності, її функції та ієрархічна побудова; удосконалюється особистість суб'єкта (моторика, емоційний стан, форми спілкування, професійна свідомість), відбувається формування професійного світогляду; змінюються відповідні компоненти установки суб'єкта у його взаєминах з об'єктом діяльності, що виявляється у когнітивній сфері (рівень поінформованості про об'єкт діяльності, ступінь усвідомлення її значущості), емоційній сфері (інтерес до об'єкта, потреба у взаємодії, отримання задоволення від неї, незважаючи на труднощі), практичній сфері (усвідомлення своїх реальних можливостей впливу на об'єкт) [133, с. 147].

Якщо вибір професійної діяльності постійно знаходиться в гармонії з великою метою, то шанси людини бути щасливою збільшуються. Невдалий вибір заняття може спричинити духовну дисгармонію: людині високих запитів іноді важко реалізувати себе в ньому, і вона або шукає себе в іншій сфері, або ж впадає у стан апатії чи депресії [32]. Перед тим, як обрати фах діяльності в екстремальних умовах, кожний член підрозділу з надзвичайних ситуацій повинен обдумати, чи здатний він виконувати цю роботу, чи здатний він нести відповідальність за наслідки своїх дій, чи здатний він боротися з фізичними та моральними труднощами.

Зупинимося на особливостях діяльності однієї зі структур підрозділів із надзвичайних ситуацій – фахівців протипожежної справи. Діяльність цих фахівців завжди відбувається в екстремальних умовах. Брак знань із закономірностей і параметрів процесів горіння, гасіння твердих, рідких і газоподібних речовин і матеріалів, поведінки будівельних матеріалів і конструкцій в умовах високих температур, дії небезпечних факторів пожежі на живі організми, функціонування пожежної служби тощо може призвести до непоправного. Такі жорсткі вимоги до професійної компетентності майбутніх працівників протипожежної справи потребують нового, нестандартного бачення підготовки її особового складу, яке стосується як посилення практичного спрямування підготовки, так і застосування фахівцями знань, умінь і навичок на якісно новому рівні.

Діяльність в екстремальних умовах потребує визначення способів діяльності, планування дій. Ці процеси супроводить мислення. Психологія нагромадила чимало даних про його діяльність, але тут ми торкнемось одного з його аспектів, які педагогіка повинна брати до уваги, дбаючи про розвиток діяльнісних можливостей людини.

Для діяльності в екстремальних умовах важливим є “критичний хист”, критичність мислення в контекстно-екстремальних умовах, здатність ставити все під сумнів, бо це – передумова знаходження істини, правильності рішення. Критичність мислення допомагає знаходити те єдине правильне рішення, яке рятує життя людей і забезпечує виживання рятувальника. Розвинутість мислення характеризується самостійністю, продуктивністю, творчістю, нестандартністю. Процес становлення самостійності в діяльності виховується лише у процесі самостійної діяльності, що ініціюється самим курсантом.

Одним з аспектів вирішення поставлених завдань фахової підготовки курсантів МНС, зокрема пожежно-технічних навчальних закладів, є пошук активних підходів до організації їх навчання, поєднання форм, методів і засобів активізації пізнавальної діяльності, які дозволять більш продуктивно

засвоювати матеріал, набувати практичних навичок, розвивати творче мислення та самостійність [154; 169]. Аналогічні підходи мають використовуватися і при підготовці особового складу інших підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Поняття “підготовка” тісно пов’язане з поняттям “діяльність”. Останнє настільки широке і змістовне (про це свідчать численні класифікації діяльності, в основу яких покладено різні ознаки, що відображають її розмаїття), що потребує розкриття різних його аспектів. Наприклад, діяльність розглядається як “система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток” [131, с. 82]. Тому проведення психологічного аналізу цього поняття шляхом вивчення окремих компонентів психологічної системи діяльності є доцільним.

Розглянемо це більш детально. Під впливом власної діяльності людина певною мірою трансформується, перетворюється та розвивається як особистість. У теорії діяльності виділено її макроструктуру (основними компонентами якої є мотивована діяльність, цілеспрямовані дії й умови досягнення конкретної мети) та форми (зовнішня і внутрішня). Взаємопереходи між формами діяльності є наочною діяльністю людини. Спільність макроструктури зовнішньої (практичної) і внутрішньої (теоретичної) діяльності дозволяє аналізувати наочну діяльність, відволікаючись від форми, в якій вона відбувається [136, с. 155]. Наприклад: а) діяльність є системою, що містить дві групи елементів, які “взаємозв’язані між собою: організаційну (суб’єкт, процес, предмет, умови, продукт діяльності) і соціально-психологічну (мета, мотив, спосіб, результат)” [106, с. 21]; б) діяльність є структурою, в якій: з одного боку, виділяються потреби, емоції, завдання, дії, мотиви дій, засоби, які використовуються в діях, плани (перцептивні, мнемічні, креативні, мислення), процеси пізнання, свобода (В. Давидов [54]), з іншого – пропонується фахівцям визначити своє місце (Г. Щедровицький [257]); в) у діяльності вирізняють різновиди, які відповідають компонентам досвіду, таким, як пізнавальний, комунікативний,

естетичний і фізичної діяльності (В. Ледньов [135]); г) діяльність – спосіб буття людини, тому діяльність завжди є суб'єктною (зауважимо, що не може бути безсуб'єктної діяльності) [191]; д) діяльність передбачає взаємодію суб'єкта з об'єктом, тобто вона обов'язково предметна, змістова [191]; е) діяльність майже завжди творча, самостійна [192]; є) діяльність людини характеризується чотирма підсистемами ознак: морфологічною (структурні суб'єктні ознаки); аксіологічною (цінності, цілі, потреби); праксіологічною (ресурсні, виконавські ознаки); онтологічною (когнітивні й інші індивідуальні ознаки – Г. Суходольський [226]).

З точки зору психології професійна діяльність розглядається як єдність мети, мотивів, дій (операцій) і результату, де системоутвірною характеристикою діяльності є мета. В основі діяльності лежить психологічний образ, який містить у собі уявлення про програму діяльності. “Успішність діяльності визначають адекватність, повнота, динамічність, адаптивність цього уявлення про реальний зміст і процес діяльності. Якість уявлень про програму діяльності характеризує рівень професіоналізації суб'єкта, його досвід і ступінь професійної підготовленості” [113, с. 50]. Важливою характеристикою діяльності людини є готовність до її здійснення. Остання розглядається як відповідний стан свідомості, як здатність виявляти активність, спрямовану на перетворення і привласнення предметів і явищ навколишнього середовища, як здатність вибору смислів життєдіяльності у процесі соціальної взаємодії.

Таким чином, готовність особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій до професійної діяльності ми трактуємо як наявність спеціальних знань і вмінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування.

Професійна підготовка з позицій психології трактується як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та

професійно значущими знаннями, вміннями і навичками. Сутність професійної підготовки з позицій педагогіки полягає в набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуалізованих знань, умінь і формування необхідних особистісних професійних якостей [254].

Метою професійної підготовки є формування належного системного мислення і творчого потенціалу спеціалістів, високих моральних якостей і організаційних здібностей [139, с. 32]. Так, “підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання й корекції, а також у відповідності їх структурних компонентів” [94, с. 64].

Феномен готовності виступає найбільш узагальненою характеристикою якості результату підготовки фахівця до виконання означеної діяльності, а сама готовність трактується як: інтегративна якість особистості з багатокomпонентною і багаторівневою структурою (Т. Койчева [115]); установка до певного виду діяльності (при цьому установка на діяльність розглядається як певний рівень стану готовності, зокрема, Д. Узнадзе визначає установку як готовність до активності у відповідному напрямі сфери діяльності [238]); цілісна, самоорганізуюча багатоступенева і багаторівнева система особистісних якостей і властивостей особистості, що забезпечують успішний початок, ведення і завершення певного виду діяльності (тому готовність – категорія відносна і в різних педагогічних системах може мати різний ступінь виявлення, який також характеризується рівнем готовності [4]). Аналогічні підходи до розуміння поняття готовності зустрічаються у більшості довідкових джерел.

Нині психологи використовують два підходи до трактування поняття “готовність до діяльності”. “Перший – виділяє психологічну готовність як певний психічний стан особистості, як “оперативний спокій”, “передстартовий стан”, “мобілізаційну готовність”, “пильність” тощо. Інший підхід розглядає готовність як складні особистісні утворення, багатопланову і

багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту більш-менш успішно здійснювати діяльність” [4, с. 239]. Готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів і потреб у даній діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють різновиди й аспекти готовності до діяльності. Так, Л. Кондрашова визначає морально-психологічну готовність. Вона трактує її як “складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки на усвідомлення функцій праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, які виникають при вирішенні професійних завдань та досягненні спланованих результатів” [119, с. 9]. Теоретичний аспект готовності “визначається через систему знань, умінь, навичок та способів діяльності, практичний аспект готовності – через систему сформованих умінь. Теоретична діяльність передбачає наявність аналітичних, проєктивних, рефлексивних умінь” [171, с. 43].

Окрім виділення поняття “готовність до діяльності”, у сучасній психолого-педагогічній літературі виділяють проблему “професійної готовності”. Для її аналізу також обрано два основні підходи. Перший характеризує її як певний функціональний стан; другий – як підготовленість фахівця до діяльності. Р. Ваврик розрізняє теоретико-педагогічну, практично-педагогічну, психологічну, військово-спеціальну готовність [23].

Особливими видами (напрямами) професійної підготовки, за О. Столяренко [222, с. 341], вважаються такі: спеціальна (стосується актуальних питань вирішення спеціальних професійних завдань, підвищення професійної майстерності працівників і на цій основі підвищення продуктивності, якості праці й ефективності інновацій); професійно-педагогічна (озброює керівників і співробітників мінімумом педагогічних знань, необхідних для правильного обліку педагогічного чинника у своїй

професійній діяльності); професійно-психологічна (проводиться з метою підготовки до успішного подолання працівниками психологічних труднощів у роботі); групова (готує спеціальні групи і персонал до злагоджених сумісних дій); організаційна (має завдання організаційного навчання співробітників, привчання їх до строгого і точного дотримання організаційного порядку і дисципліни в роботі); безпека праці (націлена на профілактику травм, загибелі тих, що працюють, а також аварій і поломок; важлива новація в ній – підготовка до забезпечення особистісної професійної безпеки як особливої підготовки осіб, чия діяльність постійно пов'язана із загрозою для життя); екстремальна (спеціально підвищує підготовленість працівників на випадок аварій, катастроф, стихійних лих та інших складних і небезпечних ситуацій); управлінська (різновид професійно-педагогічної, яка формує і вдосконалює підготовленість керівників із питань педагогіки управління). Зауважимо, що приведені виділення різновидів професійної підготовки здійснювалося на різних основах.

Професійний розвиток тісно пов'язаний із проблемою розвитку людини і визначається як “цілеспрямований процес зміни свідомості індивіда, який виникає унаслідок ... розділення себе на об'єкт і суб'єкт, пошуку свого місця в суспільному розподілі праці, творчої перепідготовки себе самого і свого матеріального, суспільного і культурного середовища” [269, с. 29]. К. Чарнецькі поділяє умови професійного розвитку на три великі групи: а) об'єктивні: історичні, політичні, економічні, технічні, культурологічні та суспільні; б) суб'єктивні: біологічні (соматичні, моторні, психомоторні тощо), генетичні; вік; здобутий суспільний досвід індивіда та той, що використовується на практиці; робота і діяльність у певній сфері; планування майбутнього; визначення ближніх і дальніх цілей; зацікавленість (інтереси, здібності й таланти; плани і прагнення до розвитку в даному напрямі; мотивація виконуваних дій; знання і навички; світогляд і переконання та ін.; в) реляційні (умови, що перебувають посередині між об'єктивними і суб'єктивними): особиста свідомо цілеспрямована і дієва активність індивіда;

виконувані ним чітко визначені, принципові та послідовні дії спрямовані на досягнення заданої мети і самореалізацію. Лише активна основа суб'єкта щодо оточення, в якому він живе і розвивається, веде до дієвого професійного розвитку особистості [249].

Додаткова інформація іноді впливає на людину неконструктивно, а то і просто негативно. Це стосується і підготовки курсантів Міністерства з надзвичайних ситуацій. Для викладацького складу ВНЗ цієї галузі виникає проблема не стільки “давати” курсантам енциклопедичні знання, насичені “цінною” інформацією, скільки виробити в них уміння реалізації системи дій на практиці.

У психології стан мобілізації сил організму називається стресом. Його слід оцінювати як нормальну реакцію на погрози і життєві труднощі, зокрема виконання професійних завдань. Проте надмірний і тривалий стрес викликає зміни в організмі, самопочутті та поведінці. Переживання стресу, немодифікованого власною активністю, є простором, на якому виникає і розвивається синдром професійного вигорання. Процеси, які визначають професійне вигорання, – це невідповідність професійної підготовки і професійного вдосконалення у професійній діяльності, вузькопрофесійна орієнтація, неусвідомлений вибір професії, зниження мотивації у професійній діяльності, труднощі професійного, економічного й управлінського характеру.

Професіоналізм людини в будь-якій галузі багато в чому починається з уміння ефективно керувати собою, своїми емоціями, з упевненості у собі, з усвідомлення власних цілей, вірного розподілу свого часу, вміння вчасно знімати стреси, звільнитися від власних тривог, страхів та особистісних проблем і обмежень у професійній діяльності. Оволодіння цими знаннями робить людину більш гнучкою, здатною до нововведень, подолання різних труднощів, які зустрічаються у її особистісній і професійній життєдіяльності. Для того, щоб бути успішним в обраній професії, необхідно починати з вивчення себе, своїх можливостей, виявлення власних проблем та обмежень,

що можуть заважати професійному саморозвитку. З часом перевтома, надмірне стресове напруження й емоційне виснаження викличуть синдром “професійного вигорання”, унаслідок чого професійна діяльність стане неефективною.

Вигорання – це складний психофізіологічний феномен емоційного, розумового і фізичного виснаження, втрати сприйняття власної особистості та зниження самовизначення особистісних досягнень [276]. Повернути людину, що “вигоріла”, до нормального способу життя дуже важко. Тому особливо актуально постає питання профілактики цього синдрому. Ще у період навчання курсанти повинні оволодівати знаннями з психогігієни власної професійної діяльності, щоб не допускати емоційного та фізичного перевантаження. Тому що від цього буде залежати як їх професійний розвиток, так і їх самопочуття та взаєностосунки з оточуючими [73, с. 75].

Існує низка особистісних чинників, що викликають синдром вигорання: екстраверсія – інтроверсія, реактивність, вік, стаж, рівень самооцінки, тип реакції на стрес, сила нервової системи, рівень емпатії, мотивація, стиль керівництва, ступінь тривожності, стиль поведінки у стресовій ситуації, локус контролю та ін. У літературі також наголошується на позитивному зв’язку синдрому психічного вигорання з ролевими й організаційними чинниками [163, с. 45].

У синдромі вигорання можна виділити “кризу середнього віку”, яка стосується швидше осіб розумової праці, ніж людей, зайнятих фізичною працею. Мета в останніх завжди “перед носом”, і вона завжди конкретна.

Для відновлення і підвищення працездатності, продовження професійного довголіття кожному необхідні знання про профілактику й усунення проявів психічного вигорання. Працівники можуть уникнути вигорання, якщо “навчаться реалістично підходити до своєї діяльності та цілей, сприятимуть зміні характеру або організації своєї роботи, давати обдумані зобов’язання, прагнути відокремлювати своє особисте життя від роботи і формувати інтереси, що не стосуються власної професії” [105, с. 70].

Окрім поняття “професійне вигорання”, у психології існує поняття “професійна деформація”, яке в широкому сенсі трактується як зміни особистісних якостей людини, що виникли під впливом професійної діяльності [224]. Цей феномен формується під впливом соціально-психологічних та особистісних чинників. Принцип зворотного зв’язку пояснює зміни особистісних якостей фахівця, що розвинулися під впливом професійної деформації.

Дослідження, проведені Ю. Александровим [2] щодо наявності взаємозв’язку між виникненням синдрому “емоційного вигорання” та появою змін особистісних якостей під впливом службової діяльності, підтверджують його наявність. 29% співробітників ОВС синдром “емоційного вигорання” вважають сформованим і пов’язують із наявними у їх службовій діяльності фізичними і нервово-психічними перевантаженнями емоційної сфери.

Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах знайшла віддзеркалення в новому напрямі педагогіки – екстремальній психопедагогіці. На думку О. Столяренка, “екстремальна підготовка – це система цілеспрямованої педагогічної та психологічної роботи, яка забезпечує належний рівень підготовленості людини, груп до зустрічі з екстремальними ситуаціями й успішного подолання труднощів реалізації життєвих і професійних намірів” [223, с. 209]. Виходячи з означення, можна говорити про психолого-педагогічну природу екстремальної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Екстремальна підготовка орієнтована на дію в екстремальних умовах і забезпечення безпеки фахівцям у них. Важкі, екстремальні, надзвичайні ситуації небезпечні для людини. Непідготовленість до них може спричинити значні психологічні перевантаження (стрес, психічне напруження, зрив психічної діяльності), викликати негативні емоції та стани (тривогу, страх, боязкість, нерішучість, паніку, істерику, заціпеніння тощо), які знижують якість навіть професійних дій до нуля, викликають заціпеніння або істерику. Нині доведено, що екстремальність є об’єктивно-суб’єктивним феноменом.

Одна і та ж обстановка однією людиною може сприйматися як нестерпна, другою – як складна, третьою – як нормальна, четвертим – як легка. Вирішальне значення в цьому має особистісна екстремально-психологічна підготовленість: чим менше індивід підготовлений, тим важче йому, тим частіше він наражається на помилку, тим важчим стає наслідок.

Екстремальна підготовленість, за О. Столяренком [222], містить загальну екстремальну підготовленість (знання і розуміння екстремальності, її впливу на людину, необхідності та способів особистісної підготовки); спеціальну екстремальну підготовленість (підготовленість до певних екстремальних ситуацій і дій); екстремальну вихованість (готовність до зустрічі з труднощами, упевненість у собі, самовладання, стійкість, оптимізм навіть при тимчасових невдачах); екстремальну навченість (відповідні знання, навички, уміння і натренованість у виконанні звичайних дій в екстремальних умовах); екстремальну розвиненість (якості, здібності).

Розглянемо роль педагогічної підготовки у професійній діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. У широкому розумінні педагогіка – це: “явище життя, наука, навчальна дисципліна, практика. Об’єкт педагогіки – ті явища дійсності, яку зумовлюють розвиток людського індивіда у процесі цілеспрямованої діяльності суспільства. Предмет педагогіки – освіта як реальний цілісний педагогічний процес, цілеспрямовано організований у спеціальних соціальних установах” [171, с. 60]. Можна виділити технологічну і теоретичну функції педагогіки. Технологічна функція педагогіки має такі рівні: проєктивний (розробка науково-методичного забезпечення, яке втілює концепції та теорії); перетворювальний (впровадження педагогічної науки в практику); рефлексивний (оцінка впливу результатів наукових досліджень на практиці та їх корекція). Теоретична функція педагогіки має такі рівні: описовий (опис досвіду); діагностичний (вияв стану педагогічного процесу); прогностичний (експериментальне дослідження педагогічної діяльності та побудова на цій основі моделей перетворення цієї діяльності).

Педагогічна підготовка має загальнопрофесійний характер, бо потрібна людям практично всіх професій, де робота пов'язана з людьми. Вона потрібна як кожній людині (для самореалізації, самостановлення і самоутвердження), так і всім людям, щоб соціальне середовище було гуманне, моральне.

Педагогічну компетентність О. Столяренко [222] поділяє на такі види: обов'язкова мінімальна педагогічна освіченість; поглиблена функціональна педагогічна освіченість і педагогічна освіченість (для педагогів).

На його думку, педагогічна підготовленість фахівця містить: розуміння залежності життєвого успіху, долі, самореалізації та самоутвердження в житті, суспільстві, оточенні від рівня вихованості, освіченості, навченості, розвиненості та переконаності у вирішальній ролі власних зусиль; знання основних педагогічних закономірностей, принципів, потенційних можливостей, шляхів, форм і методів формування особистості, її властивостей і якостей, здобування освіти, праці, дозвілля, обставин життя; потреба й уміння будувати відносини з людьми на принципах гуманізму, демократії, педагогіки, пошани їх особистісної гідності, прав та інтересів; уявлення про психологічні та педагогічні передумови забезпечення здорового способу життя, підготовки до поведінки в екстремальних життєвих ситуаціях; уміння здійснювати елементарний педагогічний аналіз побутових, сімейних, освітніх, навчальних, трудових, екстремальних виховних ситуацій; уміння виявляти основні попередні та діючі причини й умови особливостей педагогічної сформованості особистості, її достоїнств і педагогічної занедбаності; уміння елементарно правильно користуватися основними методами навчання і виховання, прийомами педагогічного такту і техніки, виконувати основні педагогічні дії (педагогічне спостереження, педагогічне спілкування, педагогічна поведінка, підготовка й ухвалення педагогічного рішення, розробка плану педагогічних дій, педагогічний контроль і оцінка тощо); уміння обґрунтовано розробляти систему основних педагогічних заходів щодо оптимізації індивідуальної роботи і роботи з групою; уміння

правильно здійснювати самооцінку своєї вихованості, освіти, навченості та розвиненості [222, с. 24-26].

У професійній діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій важливу роль відіграє принцип прикладу і авторитету командира (керівника підрозділу). Авторитет командира, якого поважають за розум і справедливість, у чюю безкорисливість, доброзичливість і щирість вірять, хто сам поводитьься так, як закликає поводитися інших, є підставою для наслідування, беззаперечного виконання наказів. Підлеглі радо прислухаються до порад такого керівника.

Принцип свідомості й активності підкреслює, що виховання повинне здійснюватися на рівні свідомості та самосвідомості. Пріоритет належить методам переконання, роз'яснення, обґрунтування, порівняння, доведення. Це не означає, що виховання повинне бути винятково словесним, хоча є люди, які наївно вважають, що чим більше говорити правильні слова, тим правильнішою буде поведінка вихованців. Принцип свідомості припускає необхідність говорити правду, не обходити гострі питання, не допускати розбіжності між словом і справою, тим, у чому переконують людину, і тим, у чому її переконує досвід, спостережуване в житті. Суперечності, неспівпадіння, лукавство, замовчування недопустимі.

Активізація самосвідомості, самооцінок курсантів ВНЗ із надзвичайних ситуацій – ще один додаток цього принципу. Курсант не для інших, а для себе самого повинен бути порядним, вимогливим, дивитися на себе очима інших людей. Завищена самооцінка, самолюбівання, зарозумілість, несамокритичність, примітивні уявлення про достоїнства, звалювання причин своїх невдач на інших затримують особистісний розвиток.

У професійній діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій важливим є виховання колективу. Тому особливу увагу звертаємо на педагогічний принцип виховання колективу. Цей принцип утілюється в колективі та через колектив. Його реалізація припускає перетворення групи людей (зокрема особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій) у

згуртовану, дружну, навчальну, професійну “сім’ю” зі здоровим, оптимістичним, діловим морально-психологічним кліматом, колективістськими стосунками, нормами поведінки, товариською вимогливістю і допомогою. Колектив, що прагне допомогти своїм членам, самовиховується, а будь-який із членів, що прагне допомогти колективу, намагається зробити його власне таким. Колектив не обмежує людину, а є реальним полем для прояву його задатків, самоствердження й індивідуального самовираження: лише у колективі індивід отримує кошти, що дають можливість усестороннього розвитку своїх задатків, тому лише в колективі можлива особистісна свобода.

Принцип гнучкого комплексування методів і такту у вихованні реалізується за такими правилами: не пригнічувати активність людей своєю надмірною активністю; бути вимогливим, але справедливим і уважним; впливаючи на курсантів, проявляти наполегливість, невідступність, твердість, рішучість, але не придушувати волю, самостійність, без самодурства і приниження особистості; уміти повчати, радити, робити зауваження без прояву зарозумілості, переваги, “якання” і нав’язливого моралізування; бути простим, природним, доступним, але без награної фамільярності, панібратства; довіряти, але не потурати; бути щедрим на похвалу, але без захвалювання; бути добрим, але без лібералізму і прояву слабкості в досягненні педагогічної мети; бути уважним, чуйним, дбайливим, але не хвалитися, не нагадувати весь час про це; прагнути використовувати найбільш м’які способи дій (рекомендації, ради і в доречних випадках навіть прохання), але строго індивідуально і не зупинятися, коли це виявляється необхідним, перед використанням категоричніших і строгіших; застосовувати гумор, жарт, іронію, але без вульгарності, знущання, образ та ін. Розвиток нових напрямів педагогічної науки, зокрема галузевої педагогіки, охоплюють такі проблеми: загальні питання сучасної вищої системи освіти; психологічні аспекти навчально-виховного процесу у вищій школі; методика викладання спеціальних дисциплін; системний підхід у дидактиці; методи активізації

пізнавальної діяльності та ін. Все це сприяє поширенню педагогічних знань. На думку А. Слободянюка, на заваді стоять “різні суб’єктивні й об’єктивні перепони: стереотип мислення щодо другорядності гуманітаризації вищої технічної освіти; обмежена кількість обов’язкових годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; брак альтернативних курсів педагогічної спрямованості тощо” [209, с. 12]. Концепція “педагогічного резерву” [10, с. 9] передбачає створення наскрізного курсу психолого-педагогічної підготовки.

Зростаючий обсяг завдань істотно змінює характер діяльності керівного офіцерського складу, його підготовки. Сучасні фахівці підрозділів із надзвичайних ситуацій “повинні уміти творчо вирішувати завдання, мислити нестандартно, бути рішучими, забезпечувати необхідні умови для ефективного виконання оперативно-службових завдань підпорядкованим колективом. На всіх етапах професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах начальник, як педагог, поєднує функції вчителя, вихователя й керівника навчально-виховної роботи” [113, с. 146].

Для успішного здійснення своїх обов’язків офіцерам таких підрозділів необхідно мати: знання про взаємодію, взаємовідносини між людьми (міжособистісні, особистісно-групові, колективні, суспільні тощо); уяву про “ядро колективу”, його організованість, спрямованість, інтелектуальність, емоційну і вольову комунікативність тощо; уяву й основні теоретичні відомості про діяльність, її структуру, мету і мотиви. Керівний склад підрозділів із надзвичайних ситуацій повинен уміти: формувати орієнтовну основу власних дій, оцінювати ступінь досягнення окремих і загальних цілей власної діяльності, здійснювати корекцію цілі діяльності та її структуру з метою підвищення безпеки й ефективності діяльності тощо. Поряд зі знаннями й уміннями керівник цих підрозділів повинен володіти такими якостями: аналітичне мислення, компетентність, мистецтво спілкування, вміння налагоджувати контакт, наполегливість у досягненні запланованого, організаційні здібності тощо.

До концептуальних основ педагогіки управління можна віднести те, що педагогіка й управління належать соціальним системам, що складаються з людей. Професійна готовність офіцера до педагогічної діяльності невіддільна від його особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, мотивацій, настанов, ціннісних орієнтацій, педагогічної спрямованості, аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаційно-мобілізаційних, методично-технологічних, розвиваючих, орієнтуючих і комунікативних навичок і вмінь. Вона включає такі складові: теоретико-педагогічну, практично-педагогічну, військово-спеціальну, моральну, психологічну і фізичну готовності. У цілому професійна готовність до педагогічної діяльності оцінюється через рівень розвитку теоретико-педагогічних і практично-педагогічних умінь, а також військово-спеціальних, моральних, психологічних і фізичних здатностей, які виявляються у процесі розв'язання різноманітних педагогічних завдань [23].

Особливостями навчально-виховної роботи офіцера є вивчення і врахування великого розмаїття індивідуальних і групових соціально-психологічних, професійних та інших особливостей підлеглих, а саме: навчання однакових (а нерідко і старших) за віком, що мають значний службовий і життєвий досвід підлеглих; поєднання завдань професійної підготовки з виконанням інших функціональних обов'язків; здійснення всебічного психолого-педагогічного аналізу конкретних ситуацій своєї навчально-виховної діяльності, взаємовідносин з особовим складом; створення обстановки, близької до бойової, на заняттях, в організації всіх видів діяльності особового складу; забезпечення єдності слова і справи у процесі виконання своїх обов'язків [53].

Рівень професійно-педагогічної підготовленості визначається розумінням існування педагогічних наслідків рішень і дій, що зачіпають інтереси інших людей; уміння передбачати не лише безпосередні, але і відстрочені педагогічні наслідки, уникати негативу [222, с. 26].

У процесі навчання майбутній фахівець хоче не лише знати про психологію людини загалом, але й як вона “працює” у конкретній професійній діяльності. Саме тому завдання психолога-викладача полягає в тому, щоб він був обізнаний із психологічними особливостями, змістом, структурою майбутньої професійної діяльності [118]. Професійно спрямоване вивчення основних тем із загальної психології та включення в її курс прикладних розділів, які за змістом є наближеними до сфери професійної діяльності, можуть покращити рівень психолого-педагогічної підготовки фахівця певної галузі.

Сьогодні психологія праці й організаційна психологія як самостійний психологічний напрям містить у собі три основні галузі, які тісно взаємодіють між собою: психологію праці, психологію персоналу та власне організаційну психологію [97, с. 92]. В американському варіанті психологію праці та психологію персоналу об'єднують у промислову психологію, відводячи організаційній психології всю ту ж важливу роль, що і європейці.

Для усього особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій професійно важливими є знання про резерви психіки людини, психологічні стани особистості, її самопрограмування. Аналіз інтегрованого курсу “Психологія і педагогіка”, розробленого для студентів вищих технічних навчальних закладів О. Вознюк [36], дозволяє провести деякі аналогії між майбутніми інженерами та фахівцями з надзвичайних ситуацій щодо їх знань, умінь і навичок. У своїй діяльності останні повинні вміти: визначати фактори, що порушують відчуття психологічного комфорту; встановлювати рівень відповідності власних індивідуально-типологічних особливостей рис характеру, інтересів, здібностей, переконань і цінностей наявним умовам професійної діяльності; здійснювати корекцію власних індивідуально-типологічних особливостей рис характеру, інтересів, здібностей, переконань і цінностей при виникненні ознак фрустрації, депресії, психоемоційної напруги й інших негативних переживань тощо. Від офіцера підрозділів із надзвичайних ситуацій більшою мірою вимагається володіти здатністю

спиратися на самого себе, з більшою відповідальністю ставитися до себе, своєї кар'єри та потенціалу. Почуття обов'язку, наполегливість і організаційна зібраність виступають передумовами психологічної мобілізації, яка спрямована на тимчасову активізацію можливостей особистості та має створювати її оптимальну психологічну орієнтацію на здійснення професійної діяльності.

При вивченні психології праці особовим складом підрозділів із надзвичайних ситуацій важливими є розгляд питань, що стосуються раціональної організації робочого середовища, виконання завдань, втомлюваності та виникнення помилок, стресових ситуацій із підвищеною загрозою для життя та реакції на них, самопочуття людини та її психічного здоров'я, психологічні проблеми, які виникають унаслідок професійної діяльності тощо.

Зазначимо, що важливим аспектом психологічної підготовки є знання про бар'єри спілкування – ситуативні, емоційні, біологічні, лінгвістичні, естетичні, етичні, гносеологічні [204, с. 106].

З погляду термінології і з огляду на усталену прагматичність і традиційність доцільність психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій не є самоочевидною. Природно виникає питання: “навіщо “навантажувати” курсантів “зайвими” навчальними предметами (“прагматизм”); по-друге, психолого-педагогічна підготовка є атрибутивним явищем педагогічної освіти, отже, нею мають опікуватися ті, хто обрав цю професію (“традиційність”)” [107, с. 38]. Відповідаючи на поставлені питання, В. Козаков зазначає, що “загальна психолого-педагогічна підготовка може відіграти провідну роль у поліпшенні якості освіти через професіоналізацію діяльності. Психолого-педагогічна фундаменталізація підготовки фахівця дає необхідні й достатні умови для того, щоб подальша професійна діяльність здійснювалася за формулою: “Пізнай себе – пізнай інших – дій компетентно” [107, с. 42].

Вітчизняна статистика є незадовільною на фоні зарубіжного досвіду, який свідчить, що дисципліну “Людські стосунки” вже давно більшість студентів провідних університетів світу включає до своїх індивідуальних планів [31; 271].

На сучасному етапі психолого-педагогічна підготовка набуває професійно-діяльнісного характеру. Це реалізується через розширення програм і варіативних спецкурсів; орієнтування психологічної підготовки на розв’язання педагогічних завдань та опора педагогічних курсів на психологічні знання [59].

Основи психології та педагогіки покликані слугувати завданням гуманізації освіти, однак загальноприйняті програми цього курсу фактично просто перелічують розділи психології та педагогіки як наук, не пов’язуючи їх зі спрямуванням фахової підготовки студентів, оскільки, наприклад, класична педагогіка, зокрема дидактика, викладання її принципів, методів, закономірностей не знаходить належного сприйняття як чогось необхідного для майбутньої професії [230, с. 132].

Резервами оптимізації психолого-педагогічної підготовки є особистісно-діялісна спрямованість змісту, методики, організації вивчення психологічних дисциплін; концептуальна єдність змісту і методики навчання; проблемно-методологічний характер викладу матеріалу; розвиваючий, акмеологічний характер навчальних програм, форм і методів навчання; індивідуалізація та диференціація; моделювання психолого-технічних і соціально-психологічних аспектів майбутньої практичної діяльності; наступність і взаємозв’язок навчальних дисциплін, змісту, форм і методів навчання [118, с. 99].

Спеціалізація психолого-педагогічних дисципліни не як якісно відмінних, а як однорідних об’єктів дозволяє інтегрувати спеціально-наукові, психолого-педагогічні, методичні та дидактичні знання, щоб їх використовувати для професійного самовдосконалення [12].

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін у непрофільному ВНЗ наштовхується на значні складності. Іноді у студентів виникає стан внутрішнього протесту й опору через відсутність, в їх розумінні, реальних перспектив конкретного застосування цих знань на практиці. Однак у певної кількості студентів (біля 20%) заняття з психолого-педагогічних дисциплін викликають підвищений інтерес [190, с. 213].

Психолого-педагогічна підготовка впливає практично на всі компоненти професійної діяльності: ціннісні орієнтації, професійну етику, загальні здібності, спеціальні здібності, професійно значущі якості особистості, професійно необхідні знання, сферу професійної компетентності, професійні навички, професійні вміння, професійну техніку. На думку Ю. Горбенко, існує принципова відмінність у становленні ціннісних орієнтацій курсантів ВВНЗ і студентів ВНЗ у процесі їхньої професійної підготовки. Вона визначається за кінцевими результатами підготовки студентів до праці та життя, курсантів – до бойових дій і здатності пожертвувати своїм життям [48].

Педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій належить до поглиблено функціональної, бо їхня майбутня професійна діяльність має педагогічну функцію.

На нашу думку, в професійній діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій важливе місце відводиться таким видам діяльності, як виховання, освіта, навчання, розвиток і самовдосконалення, які є педагогічною діяльністю. Тому педагогіка – єдина наука, яка досліджує цю діяльність і є системоутвірною у їхній професійній підготовці.

Педагогічна підготовка – це особистісні знання та вміння офіцера у професійній діяльності стосовно себе і підлеглих. У професійній підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій психологічні та педагогічні аспекти тісно пов'язані між собою.

На нашу думку, говорячи про психолого-педагогічну підготовку особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, мова має йти не про

психологічну підготовку до виконання суто професійних обов'язків, а про педагогічний аспект діяльності з його психологічною підтримкою.

Педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій – це сукупність знань, умінь і ціннісних орієнтацій щодо навчання, виховання, розвитку й управління діяльністю курсантів чи підлеглих. Вона містить знання з теорії навчання, знання з теорії виховання, знання з теорії розвитку в процесі навчання та виховання, знання з теорії управління людьми чи установами, уміння навчати, уміння виховувати, уміння розвивати здатності особистості у процесі навчання, уміння управляти людьми чи установами, загальнолюдські та професійні цінності тощо.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки психологічна підготовка фахівців непедагогічного профілю значно більше досліджена, але це фактично професійно-психологічна підготовка, тобто та підготовка, яка пов'язана зі змістом суто спеціальних дисциплін.

Водночас педагогічна підготовка фахівців, які не займаються безпосередньо педагогічною, викладацькою діяльністю, вивчена значно менше.

Вона стосується, у першу чергу, знань і вмінь начальницького складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, його педагогічної компетенції стосовно себе і підлеглих.

Традиційні підходи до педагогіки представляють її вузькопрофесійно, однак педагогічна підготовка з відповідним психологічним обґрунтуванням відображає широке значення педагогіки і в різних обсягах необхідна для кожного офіцера підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Психологічна підготовка у професійному сенсі передбачає формування поведінки особистості у надзвичайних ситуаціях, підготовку особистого складу до прийняття рішень і розв'язання конкретних професійних завдань.

Психологічна ж підготовка у педагогічному сенсі спрямована на інші цілі, зокрема на формування педагогічних знань, умінь, культури

начальницького складу підрозділів із надзвичайних ситуацій за відповідного психологічного обґрунтування професійної діяльності.

Аналіз словосполучення “психолого-педагогічна підготовка” передбачає чітке визначення. Його можна розуміти як сукупність психологічних і педагогічних дисциплін у навчальному процесі, педагогіку на основі психології з професійним спрямуванням психології, перетин понять “педагогічний” та “психологічний”, педагогічну психологію тощо. Якщо розуміти його як сукупність психологічного і педагогічного, то отримуємо дуже великий обсяг поняття (уся психологія та уся педагогіка). Якщо брати лише перетин понять, то маємо неповне узгодження з професійною підготовкою. Якщо орієнтуватися на педагогічну психологію, то маємо нівелювання педагогічної складової на фоні психологічної. Якщо на чоло поставити педагогіку, то вона тоді має включати і соціальну педагогіку.

Тому першим наближенням до визначення поняття “психолого-педагогічна підготовка фахівця” можна вважати таке: на основі психологічних знань формуються педагогічним шляхом інтегровані знання, уміння, навички, цінності. Таким чином, психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців – це процес і результат оволодіння знаннями, уміннями і навичками щодо професійного навчання, виховання, освіти та розвитку з відповідною психологічною підтримкою.

1.3. Підходи до формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки

На сучасному етапі об'єктами людської діяльності є складні динамічні системи, перенасичені внутрішніми і зовнішніми зв'язками, які неможливо досліджувати методами лише однієї науки. Оскільки один і той же об'єкт, як правило, досліджується групою наук [263], то зростання інтересу до системного підходу в усіх галузях життя суспільства, зокрема в педагогіці, як

засобу дослідження певної цілісності об'єктів [21] та опису явищ об'єктивної дійсності стає зрозумілим.

Формування дидактичної системи у професійній освіті, яка сама по собі є складною динамічною системою, підпорядковується загальним закономірностям, незважаючи на особливості підготовки певних категорій фахівців. Тож і формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій підпорядковується цим закономірностям і вимагає урахування низки чинників: розуміння терміна “система”, дотримання вимог формування дидактичної системи (визначення мети, системотвірного чинника, елементів, встановлення зв'язків (зовнішніх, внутрішніх), урахування умов функціонування системи та впливу на неї чинників зовнішнього середовища (зокрема ставлення курсантів вищих навчальних закладів до цього різновиду підготовки) тощо.

У педагогіці переважно досліджуються ідеальні системи, у нашому випадку це система психолого-педагогічної підготовки фахівців. Такі системи відносяться до складних (із дуже великою кількістю елементів) та динамічних (які постійно зазнають зовнішніх і внутрішніх змін) систем.

Переваги, які витікають із застосування системної методології, виникають із її загальних основних правил, до яких потрібно віднести: урахування і представлення великої складності проблем і великої різноманітності причин, які їх зумовлюють; урахування процесів і змін, які відбуваються в об'єкті дослідження, а також у його оточенні; прагнення до точнішого аналізу і високої ефективності рішення; оцінка рішень за допомогою застосування кожного разу повніших критеріїв якості; доповнення неповної інформації про досліджувану проблему [34, с. 31].

Нами визначено підходи до формування системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій: системний; інтегративний; диференційований; прогностичний; особистісний; культурологічний.

Системний підхід є провідним і забезпечує цілісність психолого-педагогічних знань, умінь і цінностей курсантів. Як загальнонауковий спосіб бачення та перетворення дійсності системний підхід, застосовуваний на всіх рівнях пізнання та діяльності, передбачає "...пояснення зовнішньої функції внутрішньою організацією чи внутрішніми механізмами" [197, с. 29]. В основі системного підходу лежить відмова від односторонніх, лінійно-причинних методів дослідження [187], звертається увага на інтегровані властивості об'єкта, їх походження, зв'язки і структуру об'єкта.

Системний підхід спрямований на такі дослідження: зв'язок між структурою і функцією системи; взаємодія системи як цілого з навколишнім середовищем [139, с. 90]. В основу системного підходу покладено врахування всіх етапів "життєвого циклу" системи [9, с. 22].

Основними принципами системного підходу до аналізу педагогічних явищ є: принцип кінцевої мети (абсолютний пріоритет кінцевої (глобальної) мети); принцип єдності (загальний розгляд системи як цілого і як сукупності частин (елементів)); принцип зв'язку (розгляд будь-якої частини сумісний із її зв'язками, з оточенням); принцип ієрархії (введення ієрархії частин (елементів) і (або) їх ранжування); принцип функціональності (загальний розгляд структури і функції з пріоритетом функції над структурою); принцип розвитку (врахування змінності системи, її здатність до розвитку, розширення, заміни елементів, накопичення інформації); принцип невизначеності (облік невизначеності та випадковостей у системі) [39, с. 13-14] та принцип системності (М. Козяр).

Завдяки системному підходу більш ефективно реалізується принцип системності під час формування знань, умінь і навичок фахівців із надзвичайних ситуацій, інтеграційні зв'язки професійної підготовки і діяльності в екстремальних умовах фахівців Міністерства з надзвичайних ситуацій. Цей підхід дає можливість сформувати в особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій цілісну готовність до професійної діяльності.

До застосування системного методу висуваються такі вимоги: системи повинні бути відокремлені, враховуючи виконувані функції; система повинна бути чітко визначена, щоб знати, які елементи до неї належать; визначення системи повинне бути незмінним протягом усього періоду дослідження, а елементи системи під час системних досліджень повинні весь час належати лише тій же системі; поділ системи на підсистеми повинен бути повним, тобто кожен елемент цієї системи повинен належати якійсь із її підсистем; системи повинні бути відокремлені, тобто, якщо елемент належить одній системі, то він не може належати ніякій іншій [277]. На практиці порядок системного методу часто порушується.

Системність може виступати в чотирьох взаємодоповнювальних аспектах: єдність міждисциплінарного підходу у вигляді логічного синтезу; поєднання теоретичного й емпіричного знання в аналізі системних утворень; діалектичне взаємопроникнення модельно-пояснювального процесу і явищ педагогічної практики; поєднання інтеграційних і диференційованих процесів у дослідженні педагогічних систем [14, с. 103].

Інтегративний підхід застосовується до формування різнорівневої системи і визначає структуру її цілей, елементи змісту освіти, проектування конкретних навчальних планів і програм, окремі цілі управління діяльністю, критерії сформованості компонентів, методи контролю та способи оцінки процесу навчання. Процесуальна сторона розробки системи містить уявлення про очікуваний результат навчання, засоби діагностики поточного стану, множину засобів навчання і критерії вибору оптимальних способів дій для даних конкретних умов.

Диференційований підхід є основою поділу на рівні змісту психолого-педагогічної підготовки в контексті напряму майбутньої професійної діяльності. Такиим чином, необхідна і доцільна різнорівнева психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Об'єктивною основою диференціації науки є структурна неоднорідність і невичерпність матеріального світу, існування безлічі якісно різноманітних станів і законів руху матерії, а також ускладнення існуючих зв'язків, зростання інформації. Негативними рисами диференціації є однобічний підхід до досліджень, надмірна спеціалізація, обмеження, паралелізм і дублювання в дослідженнях, виникнення бар'єру між різними науками.

Диференціація та інтеграція йдуть у протилежних напрямках. Логічною основою для їх єдності на всіх етапах є дія закону єдності та боротьби протилежностей у конкретних проявах: аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування та конкретизація тощо. Однак на різних історичних етапах переважає той чи інший метод. Через необхідність вивчення складних комплексних інтегрованих систем один і той же об'єкт досліджується цілою групою наук. Унаслідок цього процес диференціації науки має зворотним боком інтеграцію. Інтеграція певним чином знімає однобічність і роз'єднаність у дослідженні складного об'єкта. Це пов'язано з тим, що, у свою чергу, диференціація знань, сприяючи щораз дрібнішому поділу об'єкта за вузької спеціалізації, приходить до заперечення самої себе саме через інтеграцію. “Диференціація пов'язана з вивченням елементів системи, а інтеграція – з дослідженням систем елементів” [216, с. 38].

Отже, під час переходу системи з одного рівня на інший (вищий) збільшується її різноманітність, зростає кількість елементів (диференціація) і ускладнюються зв'язки (інтеграція). Нижча система, включаючись у вищу, диференціює на нові елементи, які водночас інтегруються у нову цілісність. На вищих рівнях синтез розвинений більше, ніж на нижчих.

Теоретично обґрунтовано, що інтеграція передбачає інтеграцію: диференціація не фігурує на рівні системи, але зберігається на рівні елементів і впливає на результат інтеграції. Диференціація передбачає виділення елементів змісту певної системи, а інтеграція – систематизацію цього змісту, утримання елементів у єдиному цілому. Взаємодоповнення процесів інтеграції та диференціації дозволяє визначити роль і значущість їхніх

компонентів у взаємозв'язку під час структурування знань. Наприклад, роль елементів, визначених у диференціації як кінцевого результату процесу, при інтеграції є вихідною, характеризує її початковий етап.

Диференціація створює передумови для розгортання інтеграції, вона є формою прояву інтеграції, у свою чергу, інтеграція створює основу для поглиблення диференціації. Ці процеси не просто існують паралельно чи чергуються в розвитку наук чи суспільства, вони тісно пов'язані між собою і переходять один в одного. Проте процеси інтеграції та диференціації підпорядковуються кожен своїм специфічним законам, виконують у пізнанні чи житті суспільства свої функції. Тому й інтеграція, і диференціація є відносно самостійними процесами.

Прогностичний підхід передбачає можливі напрями майбутньої професійної діяльності курсантів і рівневість їх психолого-педагогічної підготовки. Нині для професійної освіти одним із перспективних завдань є розроблення змісту освіти на основі принципу прогностичності. “Інтенсивні тенденції розвитку економіки зобов'язують працівників освіти сприйняти нові вимоги в справі підготовки спеціалістів і здійснити адекватні норми в освітянській діяльності. Адже цілком очевидно, що якість підготовки спеціалістів ... відстає від прогресу науки і нових технологій. І чим швидше прогресують ці напрями, тим помітніше відставання в якості підготовки спеціалістів. ... Освіта не виконує функцій прогностичності. Включення нового матеріалу в навчальні програми підготовки спеціалістів ведеться з великим запізненням” [250, с. 100]. Таке відставання пояснюється інформаційно-часовим роз'єднанням отримання й освоєння суспільством нового знання.

Відібраний на основі прогностичного підходу зміст психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій якнайповніше урахує схильність особистості до певного виду психолого-педагогічної діяльності.

Одним зі шляхів урахування прогностичного підходу під час вивчення курсантами МНС змісту психолого-педагогічних дисциплін є поєднання диференційованого підходу з інтегративним. При цьому “особистісно орієнтоване навчання за своєю суттю припускає необхідність диференційованого навчання, орієнтації на особистість *курсанта* (курсив наш – О. З.), його інтелектуальний і моральний розвиток, розвиток цілісної особистості, а не її окремих якостей” [227, с. 34].

Особистісний підхід передбачає інтеграцію особистісних педагогічних і психологічних якостей фахівця на основі завдань професійної діяльності. Реалізація особистісного підходу в навчальному процесі виділила проблему особистісно орієнтованого навчання, яка містить цілий комплекс найважливіших питань. Серед них у педагогічних дослідженнях виділено такі: індивідуалізація навчання з урахуванням психолого-педагогічних особливостей студентів / курсантів, психолого-педагогічна діагностика різних аспектів, виявлення та підвищення мотивації учіння, використання суб’єктного досвіду учнів у процесі їх навчання та ін. Особистісно орієнтоване навчання передбачає за своєю суттю диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студента, а також його підготовки з даного предмета, його здібностей і задатків.

Визнання людини як особистості та найвищої цінності в суспільстві передбачає формування в неї високих моральних та інтелектуальних якостей. Водночас, процес формування моральних якостей ускладнюється “неоднозначністю ціннісних орієнтацій, складністю ієрархізації та взаємозв’язку загальнолюдських, національних і особистісних цінностей, неструктурованістю аксіологічного простору суспільства, оскільки саме цінності, що домінують, визначають цілі та зміст виховання” [46, с. 126]. Підтвердженням цього може слугувати аналіз ціннісних орієнтацій: ціннісні орієнтації інтерпретуються: як процес, у результаті якого відбувається ієрархізація цінностей, та спосіб диференціації об’єктів за значущістю (А. Петровський); як різновид диспозиційних утворень (В. Ядов); як система

установок щодо дійсності (О. Асмолов, Г. Андреева, Ф. Басін, Д. Узнадзе); як усвідомлення особистістю свого ставлення до суспільства, до самої себе, до оточуючої дійсності (В. Сусленко); як вибіркова система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей (В. Войтко); як компоненти усвідомленої картини майбутнього (І. Головаха); як загальний прийнятий смисл життя (О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв) та ін.

Культурологічний підхід, поряд з особистісним, слугує для забезпечення аксіологічного аспекту психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Культурологічний підхід психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає інтеграцію педагогічної навченості, освіченості, вихованості та розвиненості начальницького складу на основі осмислення та розуміння психологічних основ педагогічно коректної поведінки з урахуванням ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів, що забезпечує формування відповідних професійних якостей.

До інтелектуально-стимулюючих якостей особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій можна віднести тверді переконання, право на творчу індивідуальність, сміливість при захисті своїх ідей, науково-педагогічну пильність, інтенсивну розумову діяльність.

Моральна відповідальність тісно пов'язана з уявленням про свободу людини. Цілком очевидно, що, не маючи свободи, людська особистість не була б у змозі відповідати за свої вчинки: вона буда б або вираженням чужої волі, провідником і знаряддям якої виявилася дана особа, або ж результатом сліпого випадку, проявом байдужої гри природних сил. Серед чинників, які слід враховувати при розгляді проблем, пов'язаних із моральною відповідальністю фахівців із надзвичайних ситуацій, – повнота обізнаності з реальними обставинами ситуації, причинами і правильністю поведінкового акту, адекватність усвідомлення алгоритму поведінки, урахування внутрішнього стану рятувальника, його здатність до відповідної дії, ймо-

вірність бажаних і небажаних результатів останньої, актуальність альтернативних варіантів поведінки тощо. Нагромаджений потенціал моральної відповідальності створює своєрідне смислове поле, що має два виміри та дві вісі координат. За ними визначають два аспекти відповідальності: відповідальність за і відповідальність перед ким [100, с. 192].

Процес формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є процесом поетапного формування його світогляду. Професійну відповідальність О. Кривошеєва визначає як інтегральну якість особистості, що включає в себе усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками роботи, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи [126]. Справедливість характеризує відповідність між гідністю людей і їх суспільним визнанням, правами й обов'язками; педагогічна справедливість має специфічні риси, будучи своєрідним мірилом об'єктивності [143].

Психологічно і педагогічно невідготовлений керівник часто викликає у підлеглих стрес. Дослідження свідчать, що найтипівішими недоліками управління, які породжують психологічні труднощі та проблеми у відносинах між керівником групи і групою (колективом) у цілому, є педагогічні деформації [113, с. 318]. Управління в умовах надзвичайних ситуацій має свої особливості: воно більш дієве, відзначається особливою чіткістю, продуманістю, передбачливістю, організованістю, упевненістю, не передбачає примушення підлеглих до виконання обов'язків. Воно передбачає створення таких умов, у яких фахівці з надзвичайних ситуацій самі хотіли б працювати добре. Управління в соціальних системах, до яких відноситься і пропонована нами система різнорівневої психолого-педагогічної підготовки, має тісний зв'язок із питаннями і проблемами психології та педагогіки: мотивацією, мобілізацією людей, організацією та вдосконалюванням їхньої діяльності, створенням умов для високої продуктивності праці, забезпечення

безпеки, виховання і навчання. Весь комплекс психологічних і педагогічних факторів позначається на ефективності управління та реагує на його здійснення. До організаційних елементів діяльності, які виступають чинниками екстремального ризику, належить, насамперед, ступінь неорганізованості цієї діяльності [113, с. 76].

На основі системного, інтегративного, диференційованого, прогностичного, особистісного, культурологічного підходів формуємо систему різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Під час формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій на основі зазначених вище підходів ми дотримувалися такої послідовності: встановлення складових елементів, що входять до структури досліджуваного педагогічного процесу; вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від усіх інших, і на цій підставі – виявлення основних елементів із провідними зв'язками і залежностями; побудова моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю; розкриття залежності створеної системи від зовнішніх умов (оскільки лише в цьому випадку система буде функціонувати); опис елемента системи дається у контексті її цілісності з деталізацією специфічних функцій усередині єдиного цілого; властивості досліджуваного процесу, явища впливають не лише з сумування властивостей його елементів, а й із особливостей системи в цілому, самої структури системи [172, с. 26].

Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність, причому сукупність елементів змістом системи, а сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішньою формою або структурою системи. При переході до структурного опису системи головний акцент робиться не на способі зв'язків між елементами об'єкта, а на особливому типі відношень між елементами структури.

Поняття впорядкованості у загальносистемному сенсі містить такі більш загальні поняття: композиція елементів, функціональна залежність тощо. Це створює додаткову ознаку для об'єднаних елементів, а наростання зв'язків приводить до утворення системи [241]. Під системою загалом розуміють ціле, що складається зі з'єднаних частин, множини елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури. Розташування елементів у системі та встановлення зв'язків між ними визначається властивостями, заданими системоутвірним чинником [237, с. 42].

Систему не можна вивчити і модернізувати, якщо не звернутися до функціональної ознаки кінцевого результату. Опис системи здійснюється за трьома зрізами: структурним (визначимо елементи, встановимо зв'язки між ними); функціональним (визначимо функціонування системи та її розвиток); управлінськими (за яким буде здійснюватися регулювання системи підготовки фахівців).

Психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій вимагає комплексного підходу до визначення змісту дисциплін. Зміст кожної з дисциплін визначає зорієнтована на кінцеві результати цільова програма, яка не лише поєднує незалежні одна від одної автономні дисципліни, а й забезпечує органічну змістову єдність підготовки.

Загальною метою системи психолого-педагогічної підготовки фахівців із надзвичайних ситуацій є розвиток їхньої особистості, професійної та психолого-педагогічної культури. Результатом формування такої системи стане забезпечення психологічної підтримки (знання психології) педагогічних механізмів професійної діяльності (професійно спрямованих педагогічних умінь) фахівців із надзвичайних ситуацій.

Розглядаючи систему психолого-педагогічної підготовки фахівців із надзвичайних ситуацій, варто зупинитися на понятті “педагогічна система”. Це поняття у педагогічну термінологію ввела Н. В. Кузьміна, яка трактує його як “множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів,

що підлягають меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей” [132, с. 10]. У дослідженні “Психологічна структура діяльності вчителя і формування його діяльності” дослідниця виділила притаманні лише педагогічній системі структурні компоненти: мету (як початкова точка утворення педагогічної системи); навчальну інформацію (наявність інформаційного потоку є умовою функціонування системи); засоби педагогічного спілкування (без яких організація діяльності студентів із засвоєння навчальної інформації стає неможливою); студенти (ті, для кого і створюється педагогічна система); викладачі (організатори навчальної діяльності). Від знань останніх залежить результативність системи. Інваріантність моделі властива дидактичним системам, що мають ієрархічне підпорядкування (система нижчого порядку підпорядкована системі вищого порядку), взаємозв’язок із зовнішнім середовищем і можуть перебудовуватися під його впливом, відповідаючи його потребам.

До функціональних компонентів дидактичної системи вчена відносить: гностичний (знання навчального матеріалу, вміння та навички знаходити необхідну інформацію); проектувальний (перспективне планування завдань, засобів їх розв’язання); конструктивний (композиційна побудова інформації); комунікативний (дії щодо встановлення взаємин учасників процесу навчання); організаційний (реалізує навчання за допомогою спеціальної організації) [130]. У пропонованій Н. Кузьміною дидактичній системі основна роль відведена викладачеві, а все інше “обертається” навколо нього. Сучасний навчальний процес будується на основі “суб’єкт-суб’єктних” взаємин і особистісно-центрованого навчання.

Одним із аспектів підтвердження функціонування дидактичних систем є формування різних видів дидактичних комплексів за структурними та функціональними елементами педагогічної системи (Б. Камінський [95]). Так, структурні елементи визначають зміст, методи, засоби та форми навчання, функціональні (які зумовлюють взаємодію структурних елементів) – поєднують гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні та

комунікативні компоненти. Гностичний елемент спрямований на узагальнення та систематизацію наукових знань. Проектувальний елемент пов'язаний із проектуванням розвитку педагогічних систем і врахуванням потреб виробництва і суспільства, науково-методичними дослідженнями змісту діяльності педагогічних систем, розвитком засобів педагогічної комунікації для забезпечення способів функціонування систем. Конструктивний елемент визначає розробку та видання навчальних посібників для учнів і педагогів, розробку методичних посібників для фахівців із надзвичайних ситуацій, формування критеріїв ефективності діяльності тощо. Організаційний елемент враховує особливості діяльності дидактичних комплексів, тобто навчального плану, програм тощо. Комунікативний елемент визначається регламентацією і регулюванням відносин між дидактичним комплексом та адміністративними органами управління. Значущість функціональних і структурних елементів дидактичного комплексу залежить від характеру закономірностей навчання, з якими вони пов'язані. Їх оптимальне співвідношення є однією з важливих умов ефективності навчально-виховного процесу.

На формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки впливають різні чинники. Серед них варто виділити ставлення курсантів вищих навчальних закладів МНС до цієї складової професійної підготовки, яке зумовлюється як “загальним визнанням необхідності психолого-педагогічних знань в сучасному суспільстві, так і мотивами вивчення відповідних навчальних дисциплін. Ці чинники є взаємопов'язаними, адже, з одного боку, ставлення *курсантів* (курсив наш – О. З.) до психолого-педагогічної підготовки як необхідної професійної складової впливає на оцінку відповідних навчальних дисциплін, з іншого – розвиток професійно орієнтованого ставлення до дисциплін психолого-педагогічного циклу залежить від педагогічних умов їх викладання” [52, с. 3]. Водночас, кожен конкретну навчальну ситуацію слід розглядати як своєрідну, неповторну, на чому й наголошується у сучасних психолого-педагогічних

дослідженнях. Важко собі уявити повторення абсолютно схожих навчальних ситуацій в абсолютно тотожних умовах їх виникнення та перебігу. Тому введений у систему освіти принцип невизначеності є дієвим і стосується низки навчальних параметрів і параметрів управління [56]. Завдяки цьому принципу результати взаємодії та розвитку гуманітарних систем не можуть передбачатися у деталях.

У нашому дослідженні ми розглядаємо з точки зору системного аналізу психолого-педагогічний об'єкт – психолого-педагогічну підготовку особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, яка входить до системи більш високого ієрархічного порядку – професійної підготовки, яка, у свою чергу, входить до системи вищої педагогічної освіти. Таким чином, система, її підсистеми та надсистеми створюють ієрархію – розташування частин від нижчого до вищого, які орієнтовані на забезпечення педагогічного порядку і досягнення максимальної ефективності.

У такій системі передбачається декілька рівнів психолого-педагогічної підготовки (від мінімального до факультативного) з урахуванням чинника значущості психолого-педагогічних знань для всіх можливих напрямів професійної діяльності майбутнього офіцера.

Під час побудови дидактичної системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ми використовували методи системного аналізу, зокрема методи декомпозиції (поділу системи на частини) та композиції (за допомогою якого потім комплектувалася система). Оскільки запропонована нами система є складною, то обсяг інформації щодо її елементів і зв'язків між ними був значним, що не дозволяло цілісно і повністю сприйняти систему. Використання методу декомпозиції для впровадження системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки дозволить оптимально її структурувати та представити у вигляді моделі.

Під час формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ми

використовуємо структурно-функціональний аналіз. Для складної інтегрованої системи різнорівневої підготовки фахівців зв'язок між структурою і функціонуванням є неоднозначним. Структурний аналіз відображає онтологічний аспект систем. Насамперед, перш ніж система почне працювати, її слід спроектувати, тобто потрібно реалізувати однозначний зв'язок між об'єктивно необхідними елементами. Структурний аналіз – це природний і необхідний етап дослідження системи, тобто виявлення її конструкції, найбільш сталого змісту системи.

Зазначимо, що структурний аналіз не абстрагує елементи і структуру системи від їхніх функцій. Поняття структури системи тут несе основне навантаження; функціональна суть компонентів (а звідси й неможливість зрозуміти їх поза взаємозв'язком із ширшим цілим) ніби постулює, виступає однією з вихідних передумов. Важливою рисою структурного аналізу є те, що він пропонує диференційоване, розчленоване вивчення будови системи.

Саме структура надає системам певної цілісності та дозволяє виявити стійкі властивості, які роблять об'єкти системами. До основних властивостей структури системи різнорівневої фахової підготовки відносять: ієрархічність, автономність, складність, адаптивність, соціально-професійну зорієнтованість, а також педагогічну цілеспрямованість, інваріантність, оптимальність, системну ефективність, стійкість, якість.

Структура передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами системи, причому структура може виступати і як спосіб організації різних систем. Вона виражає інваріантний бік системи та є виявом спільності, подібності різнорідних систем. Структура – це взаємозв'язок, який характеризує будову системи, її ескіз, модель, ідеалізований образ. Структура – це те, що поєднує окремі частини (елементи системи) в єдине гармонійне ціле. Вона створюється через взаємодію елементів. Завдяки циклічності дії об'єднавчих сил структура стає стійким утворенням.

Поняття “структура” розвивається через поняття “елемент”. Елементи – це відносно неподільні частини системи, які за своїми індивідуальними

властивостями якісно відрізняються від системи як цілого та один від одного. Під час переходу до структурного опису системи акцент робиться не на способі зв'язків, а на особливому типі відношень між елементами структури. Структуру системи можна означити як вид чи закон композиції (впорядкованості) елементів, який зберігається стосовно певних визначених змін. Отже, структура передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами системи, причому структура може виступати і як спосіб організації різних систем. Вона виражає інваріантний бік системи та є виявом спільності, подібності різнорідних систем [241, с. 104].

Під час формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій на основі структурно-функціонального аналізу головний акцент робиться не на способі зв'язків, а на особливому типі відносин між елементами структури.

Використання структурно-функціонального аналізу в процесі формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій забезпечує функціональну повноту системи (максимальне урахування усіх функцій і можливостей психолого-педагогічної підготовки) та її структурну визначеність (урахування всіх структурних компонентів).

У побудованій нами моделі різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій відображено важливі структурні компоненти, між якими існує закономірний зв'язок і різнорівнева взаємодія, які мають освітні якості та дозволяють цій системі успішно функціонувати. Кожний із компонентів впливає на формування психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і бере участь у регуляції процесу моделювання. Модель представлена на рис. 1.1.

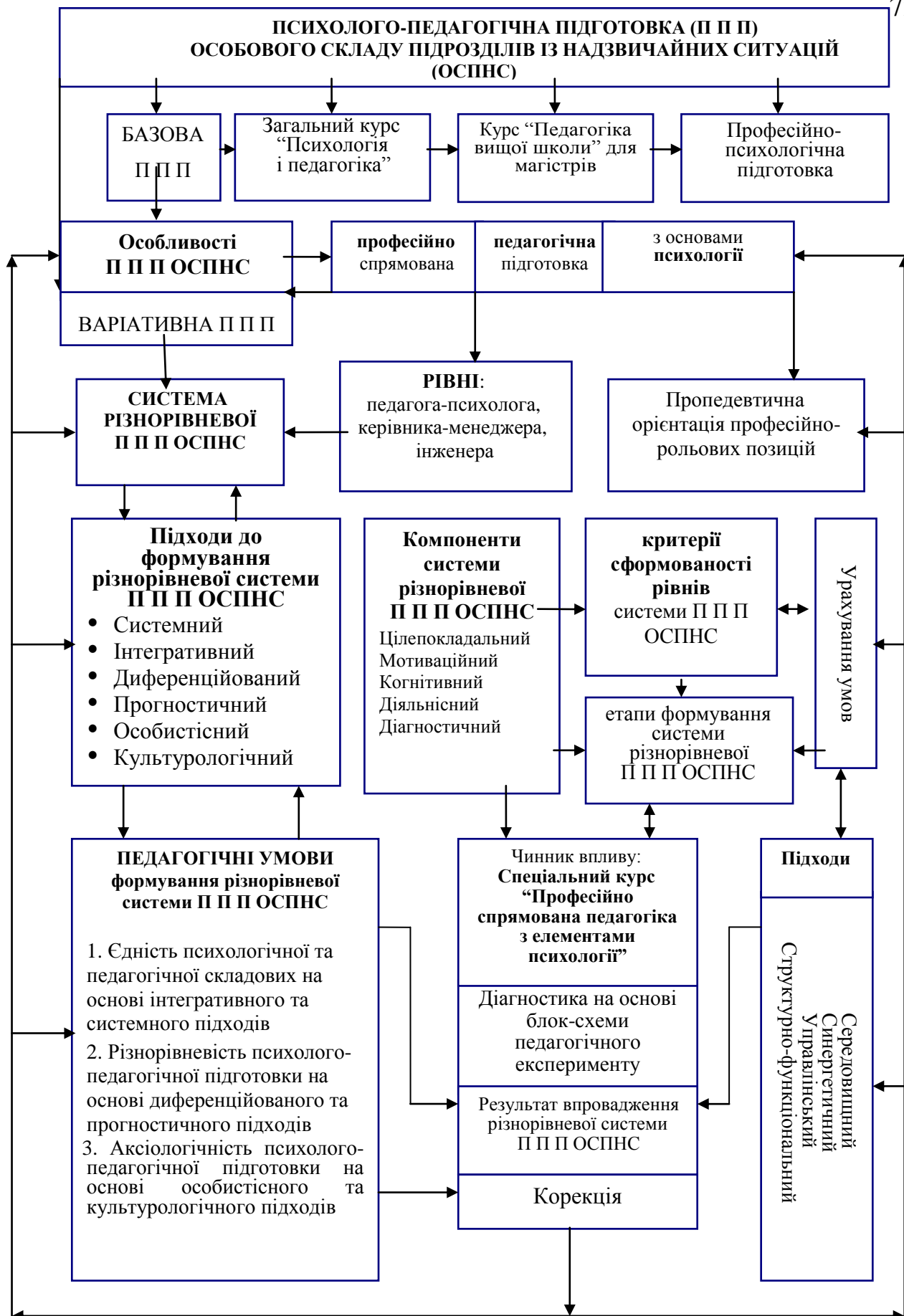


Рис. 1.1. Структурна модель різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій

Слід зазначити, що побудова системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки передбачає створення майбутніх процесів і явищ. Найкраще функціонування системи можна зрозуміти, коли представити її як модель. Тому моделювання “необхідне для розуміння того, як влаштована дидактична система (структура, властивості, закони розвитку і взаємодії зі світом); управління проектуванням дидактичної системи і визначення найкращих його способів за умови дії певних чинників; прогнозування наслідків реалізації даних способів і форм впливу на дидактичну систему” [225, с. 135].

Перед детальним розглядом компонентів системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, обумовимо, що: система є організованою сукупністю елементів, із яких утворюються певні компоненти; кожний із компонентів має бути зрозумілим сам по собі, без детального знання інших компонентів.

Висновки до першого розділу

Психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій розглядається як процес і результат оволодіння знаннями, вміннями і навичками щодо професійного навчання, виховання, освіти та розвитку з відповідною психологічною підтримкою. Різнорівневність психолого-педагогічної підготовки є тим аспектом, через який здійснюється професіоналізація підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Умовно-пропедевтична орієнтація підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає такі професійно-рольові позиції майбутніх фахівців: практик (керує в реальних ситуаціях), інженер (розробляє і контролює відповідну техніку) та науковець галузі (розробляє наукові основи галузі та відповідну техніку), педагог (викладач і науковець), психолог (викладач і науковець) та менеджер (адміністратор). Для кожної

категорії варіативна складова буде суттєво відрізнятися. Поділ характеру професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає такі рівні, як інженер, керівник-менеджер, педагог-психолог. Визначено підходи до формування системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Системний підхід є провідним і забезпечує цілісність психолого-педагогічних знань, умінь і цінностей курсантів. Інтегративний підхід застосовується до формування різнорівневої системи і визначає структуру її цілей, елементи змісту освіти, проектування конкретних навчальних планів і програм, окремі цілі управління діяльністю, критерії сформованості компонентів, методи контролю та способи оцінки процесу навчання. Диференційований підхід є основою поділу на рівні змісту психолого-педагогічної підготовки в контексті напряму майбутньої професійної діяльності. Прогностичний підхід передбачає можливі напрями майбутньої професійної діяльності курсантів і рівневість їх психолого-педагогічної підготовки. Особистісний підхід передбачає інтеграцію особистісних педагогічних і психологічних якостей фахівця на основі завдань професійної діяльності. Культурологічний підхід, поряд з особистісним, слугує для забезпечення аксіологічного аспекту психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

На основі цих підходів розроблено структурну модель різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Основні результати розділу опубліковано в працях автора [75; 76; 78].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У другому розділі описано компонентний склад і критерії сформованості компонентів системи, викладено сутність педагогічних умов і представлено етапи формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

2. 1. Компонентний склад різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій

Компонентами різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ми обрали: цілепокладальний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і діагностичний. Означені компоненти психолого-педагогічної підготовки дали можливість визначити відповідні критерії. Розглянемо кожний компонент зокрема.

Цілепокладальний компонент. Системотвірна функція мети у процесі формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій забезпечується внутрішніми та зовнішніми умовами. Внутрішні – зумовлені переходом мети в мотив, мотиву в ціль. Говорячи про мету, маємо на увазі усвідомлений запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності. Мета: а) є потужним мотиваційним чинником діяльності (стимулює, активізує, організовує різні види діяльності людини, зокрема навчальну діяльність); б) переважно визначається кількома мотивами (“успішно скласти іспит”, “добре вчитися”, інтерес до знань, намагання уникнути покарання, прагнення дістати схвалення від командира чи викладачів тощо); в) передбачає спонукальний вплив, сила якого визна-

часться кількістю мотивів, що актуалізуються в конкретній ситуації (бажання отримувати стипендію (матеріальний мотив), прагнення продемонструвати усім, на що я здатний (мотив самоствердження), усвідомлення необхідності знань для самовдосконалення (мотив саморозвитку); г) залежить від прагнення людини досягнути чогось (наприклад, отримувати високі оцінки) [120, с. 348].

Аналізуючи мотиви діяльності у курсантів МНС із надзвичайних ситуацій, відносимо їх до вищих сходинок їх розвитку – результативного та процесуального аспектів діяльності. Підтвердженням цього є здатність курсантів самостійно ставити перед собою цілі та працювати над їх досягненням, а не приймати їх від інших людей. Осмислений ними мотив перетворюється у суб'єктивну ціль, яка далі формує підцілі. Останні відповідають “мотивам і стимулам діяльності, ... виконують функцію конструювання конкретних дій, які забезпечують досягнення образу усвідомленого результату діяльності” [153, с. 436]. Досягнення підцілі створює ситуацію успіху, що супроводжується позитивними емоціями, посиленням мотивації та наближує до кінцевої мети. Тому цільовий етап є системотвірним чинником для утворення структури підготовки до діяльності та передбачає певну систему спеціальних дій із перетворення мети на мотив, мети на ціль.

Цей компонент у системі різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають усвідомлене ставлення до цінностей і мети майбутньої професійної діяльності, до власного професійного становлення.

Зовнішні умови проявляються у тому, що відповідно до вимог суспільства відбувається перебудова й адаптація елементів педагогічної системи. Елемент педагогічної системи, що безпосередньо перебуває під впливом соціальної системи, є системоутворюючим елементом. Таким

елементом є цілі навчання, а точніше, цілі підготовки фахівця відповідного соціально значущого рівня [206].

Системотвірна функція мети у процесі побудови системи забезпечується за допомогою розроблених нами правил формування цілей різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Правило 1. Дотримання ієрархії мети, у такій послідовності [39, с. 15]: мета суспільства (соціальне замовлення); позиція особистості; загальна мета функціонування педагогічної системи; мета функціонування педагогічної системи на різних рівнях її вияву й існування; мета педагогічного процесу, що протікає в його елементарних формах (лекція, практичне заняття, виховний захід тощо).

Правило 2. Визначення ступеня реалізації мети, яка є мірою ефективності психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. У свою чергу, мета, якої досягнуто в тому або іншому ступені, вважатимемо результатом.

Правило 3. Врахування принципу оптимізації цілей, що вимагає вибору найбільш ефективного для даних умов варіанту діяльності, методів, засобів, прийомів, що дозволяють при найменших витратах сил і часу дати найбільші та найстійкіші результати. Реалізація принципу оптимальності цілей стає можливою при наявності ресурсів. Хороший стан ресурсів (матеріальних, часових, енергетичних, фінансових) є запорукою досягнення запланованих кінцевих результатів (цілей) [139, с. 33-36].

Правило 4. Упорядкування цілей з урахуванням психологічних і педагогічних чинників. Психологічні чинники враховують структуру пізнавальної сфери, що містить шість класів цілей: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання знань, а педагогічні чинники – триплет освітніх цілей: навчання, виховання, розвиток.

Правило 5. Цілі повинні бути інтегрованими та стосуватися як педагогічної, так і психологічної підготовки. Інтеграція важлива у процесі

освоєння інваріантної психолого-педагогічної підготовки. Результатом є інтегрована мета психолого-педагогічної підготовки як системотвірний чинник системи. Інтегрована мета враховує, що педагогічна діяльність – це психологічна включеність людини в ситуацію. Отже, ситуація завжди особистісно опосередкована, а поведінка залежить від ситуативних ознак. Поведінка фахівців у екстремальних ситуаціях зумовлюється численними, внутрішніми і зовнішніми чинниками, а вони суттєво впливають на якість і результати діяльності. Тому необхідне відпрацювання конструктивних стратегій поведінки – формування комплексів послідовно здійснюваних дій, зорієнтованих на кінцеву мету, подолання перешкод і труднощів [113, с. 90-104].

Правило 6. Повинна проводитися диференціація цілей, зокрема у процесі освоєння варіативної частини психолого-педагогічної підготовки. У процесі диференціації враховуються рівні цілей професійної діяльності. Розрізняються поняття “загальна мета” та “мета”. Крім того, вводиться поняття “кінцева” та “поточна” (найближча) мета і стверджується, що у процесі формулювання поточних цілей необхідно враховувати, яким чином їх досягнення буде співвідноситися з кінцевими цілями. Залежно від рівня відображення освітньої діяльності цілі можуть бути сформульовані на загальному рівні або дуже детально.

Критеріями сформованості цілепокладального компонента є усвідомлення цілей психолого-педагогічної підготовки, її значущості.

Мотиваційний компонент. Формування мотиваційного компонента відбувається у процесі діяльності (навчання) і виражається “у зміні ієрархії мотивів, їх абсолютної і відносної значущості, у появі нових і зникненні старих мотивів. На основі одних мотивів формуються інші, вищі за своєю психологічною природою, поступово замінюючи попередні” [43, с. 124].

Оскільки діяльність фахівців підрозділів із надзвичайних ситуацій пов’язана з людьми та впливом на них, то орієнтація фахівців цієї галузі у питаннях мотивації є обов’язковою. Крім того, питання мотивації є

актуальними ще на етапі навчання курсантів у вищих навчальних закладах. У цьому сенсі розуміння мотивації як сукупності спонукальних чинників (як особистісних, так і ситуативних), які визначають активність *курсантів* [120], та як рушійної сили освітнього процесу при застосуванні різних способів і засобів формування в *курсантів* (курсив наш – О. З.) позитивних мотивів і через них – позитивного ставлення до навчання [250] є важливим.

До особистісних спонукальних чинників мотивації у психології відносять мотиви (відносно стійкі риси / прояви / атрибути особистості), на основі яких виділяють різні мотивації (наприклад, навчальну, пізнавальну та ін.). Говорячи про спонукальні чинники мотивації в навчальному процесі, не можна обминути питання формування мотивації курсантів під впливом прикладу викладача. Можна з упевненістю стверджувати, що формування сильної мотивації в курсантів не буде, якщо викладач не дістає задоволення від змісту та процесу роботи. Спостережливість курсантів дозволяє їм безпомилково визначати ставлення викладача до своєї справи, а далі – робити неправильний висновок стосовно учіння, яке, на їхню думку, саме по собі нічого не варте і є лише засобом для досягнення інших благ.

До ситуативних чинників відносять специфіку діяльності та ситуації: виконання завдань в екстремальних умовах, вплив різних людей (зокрема поради / вказівки викладача, накази командира підрозділу, вплив товаришів тощо). Ці чинники є достатньо мінливими та динамічними, що створює значні можливості впливу на них і на активність у цілому. В одному випадку під впливом сильної мотивації небажана подія здається менш імовірною, ніж насправді, в іншому – несприятлива конкретна життєва ситуація та надмірна складність діяльності можуть знизити мотивацію, а далі – й ефективну діяльність. Ця залежність підтверджується законом Йеркса-Додсона [50]. Закон розкриває закономірність зв'язку між силою мотивації та результативністю діяльності: спочатку збільшення сили мотивації приводить до підвищення результативності діяльності; досягнення мотивацією певного рівня створює ситуацію, коли продуктивність виконання є найвищою;

подальше збільшення сили мотивації приводить у низці випадків до зниження продуктивності діяльності.

Мотивація передбачає узгодження мотивів психологічної та педагогічної підготовки, виділення та поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів освоєння психолого-педагогічних знань і вмінь, усвідомлення їх значущості в загальній професійній підготовці.

Результатом цього є комплексний мотив як рушійна сила системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, адже будь-яка підготовка не буде повноцінною, якщо у її складі відсутня позитивна мотивація та чітко усвідомлене цілепокладання.

Дидактичним завданням у цьому напрямі є поглиблення професійного знання засобами педагогіки та психології, використовуючи одночасно їх гуманітарну складову.

Важливим аспектом мотивації є посиленість поставлених перед курсантом / студентом завдань. Якщо студент не може виконати завдання, то “через деякий час, після кількох невдалих спроб його розв’язати, він втратить до нього інтерес” [120, с. 350]. Що стосується підготовки фахівців з екстремальної діяльності, то тут передбачаються формування умінь із переборення труднощів.

Під час виконання особовим складом підрозділів із надзвичайних ситуацій складних завдань (наприклад, гасіння лісових пожеж, пожеж у багатоповерхівках, вивезення людей із затоплених повінню зон тощо) необхідно враховувати тип нервової системи кожного окремого рятувальника [113, с. 48]: особи зі слабким типом нервової системи надають перевагу простішим завданням; особи, з якими часто відбувалися нещасні випадки, більше орієнтуються на запобігання невдач, ніж на досягнення мети; чим сильніший мотив досягнення мети, тим більше переживається ймовірність не досягнути її.

Мотиваційний компонент системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є різноплановим. Він включає показники рівня сформованості потреб, інтересів (духовних, матеріальних, морально-етичних, пізнавальних), вольових якостей, спрямованості на творчість; базується на регулятивних психологічних механізмах, які визначають вибірковість активності особистості за критерієм схильності у структурі досліджуваної готовності; виявляє себе у такий спосіб: намагання самостійно поширювати свої знання та вміння, вдосконалювати свої навички, наявність критичного об'єктивного ставлення до результатів своєї діяльності [115]; у кінцевому результаті передбачає включеність фахівця у професійну діяльність [153].

Критеріями сформованості мотиваційного компонента є: орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; орієнтація на себе, прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей, знань, досвіду в обраній професійній сфері; ступінь активності та самостійності розумової діяльності. Показниками означеного критерію є позитивне ставлення й інтерес до професії.

Когнітивний компонент. Когнітивний (знаннєвий, зумовлений знаннями) компонент різнорівневої психолого-педагогічної підготовки містить соціально-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні знання. Завдяки змістовим елементам знань встановлюється взаємозв'язок між типом діяльності та видом надзвичайної ситуації.

Когнітивний компонент психолого-педагогічної підготовки визначає формування в особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій загальних професійно-екстремальних знань, навичок і вмінь, необхідних для діяльності в екстремальних умовах; “озброєння” їх знаннями з психології в обсязі, який забезпечує розуміння екстремальних проблем професійної діяльності; спонукання до засвоєння способів і методів особистої та групової підготовки до діяльності в екстремальних умовах; розвиток знань щодо виявлення й оцінки факторів екстремальних ситуацій, а також шляхів

подолання труднощів, які вони висувають; розвиток екстремально важливих психологічних і педагогічних особистісних рис і якостей, а також підвищення загальної екстремальної психологічної стійкості фахівців підрозділів із надзвичайних ситуацій; вироблення знань, навичок і вмінь, які забезпечують спільні, погоджені дії в екстремальній ситуації, типові для групи фахівців із надзвичайних ситуацій.

У межах когнітивного компонента реалізується вміння курсантів самостійно відбирати й опрацьовувати навчальну інформацію. Перетворення інформації на знання і вміння варто розглядати через призму світосприйняття, пам'яті, мислення, вміння користуватись інформаційними джерелами тощо. Когнітивний компонент передбачає у фахівців підрозділів із надзвичайних ситуацій наявність відомостей про психолого-педагогічну підготовку, її сутність, зміст та організацію. Цей компонент у структурі готовності до діяльності визначається за критеріями обізнаності, рефлексивності, розуміння сутності діяльності, теоретичної та практичної підготовленості [208] тощо. Розглянемо їх детальніше.

Критерій обізнаності розкривається через показники знання: а) сутності й особливостей психолого-педагогічної підготовки; б) особливостей взаємодії з людьми різних мікрогруп; в) можливих механізмів професійно-особистісного становлення, які сприяють розвитку особистісних інтересів і формуванню соціально значущих цінностей; г) основних перешкод, що виникають під час діяльності, та шляхів їх усунення; д) закономірностей толерантного спілкування, що сприяє усуненню негативної установки; е) здійснення самоаналізу, сприйняття внутрішнього "Я" і критичного оцінювання своїх дій.

Критерій рефлексивності показує, що розум і чуття взаємопов'язані та впливають один на одного, між ними постійно ведеться діалог. Сприймаючи конкретний предмет відчуттями, людина всі інші об'єкти впорядковує навколо нього у певних відношеннях, надаючи йому тим певного сенсу. Чим інтенсивнішою є рефлексія, тим повнішим і глибшим буде проникнення у

сутність явищ. В основі акту мислення лежить певна довжина кроків думки. Все це здійснюється свідомо з дотриманням співвідношення як між окремими елементами дії, так і зі станом свідомості в цілому.

Важливими критеріями когнітивного компонента готовності до діяльності виступають теоретична і практична підготовленість до застосування курсантами психолого-педагогічних знань. За цим критерієм показниками їхньої практичної підготовленості до цього різновиду діяльності є уміння структурувати і систематизувати зміст навчального матеріалу; виділяти елементи знань, що мають професійну спрямованість; знаходити у змісті навчального матеріалу суперечності та моделювати їх подолання тощо.

Обрання критерію “розуміння сутності діяльності” дозволяє відстежувати процеси перетворення курсантами ВНЗ педагогічних завдань у соціально значущі. Лише ґрунтовність і широта знань про екстремальну діяльність, її природу, сутність, структуру – з одного боку, та знання шляхів реалізації особистісних інтересів і соціально значущих потреб, закономірностей спілкування, взаємодії, розуміння один одного, сприйняття тощо – з іншого, можуть забезпечити успіх цього аспекту діяльності і під час навчання, і в реальній екстремальній ситуації.

Діяльнісний компонент. Діяльнісний компонент тісно пов’язаний із філософською категорією “діяльність” та, відповідно, з основними її складовими: суб’єктами та предметами (об’єктами), метою, засобами та результатом діяльності. Виділення діяльнісного компонента як складової системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є необхідним. Адже фахівець, що надає допомогу в екстремальних ситуаціях, як суб’єкт діяльності, проходить усі основні її етапи – від цілепокладання до обрання засобів і способів діяльності, від реалізації до контролю й оцінки діяльності, корекції дій і результатів.

Найґрунтовніше структура людської діяльності досліджена М. Каганом, який виводив її, вичерпно аналізуючи загальну систему суб’єкт-об’єктних

відносин [92]. На цій основі встановлено, що необхідними і достатніми видами діяльності є перетворююча, пізнавальна, цілісно-орієнтаційна.

Діяльнісний компонент відображає, з одного боку, готовність особистості до діяльності (репродуктивну, репродуктивно-творчу, творчо-репродуктивну, творчу), з іншого – процес формування образу предмета професійної діяльності та прив'язує його до конкретних умов; визначає основні методи, форми та засоби діяльності суб'єктів навчального процесу (викладача / курсанта), умови більш ефективного досягнення запланованих цілей; дозволяє говорити про наявність умінь і навичок, соціально й особистісно значущих, необхідних для соціального становлення (наприклад, позитивного ставлення до суспільства і праці, спрямованості на розвиток мотивів, ідеалів, потреб тощо); передбачає практичну реалізацію програми дій, прийнятої курсантом із метою найповнішого прояву своїх можливостей і здібностей.

Діяльнісний компонент різнорівневої підготовки майбутніх фахівців із надзвичайних ситуацій передбачає інтеграцію умінь із педагогіки та психології на основі їх взаємозв'язку та взаємозалежності, виділення психологічно-педагогічної складової у структурі професійної діяльності, а також основних напрямів розвитку їх прикладних аспектів, а також інтеграцію інваріантних і диференціацію варіативних умінь. Результатом його є сукупність психолого-педагогічних умінь, які варто трактувати як діяльнісну основу психолого-педагогічної підготовки.

Як і інші компоненти системи, діяльнісний визначається за певними критеріями, до яких відносимо критерії самостійності та процесуальності.

Критерій самостійності показує, що організація самостійної роботи курсантів впливала на сформованість професійних умінь і навичок, а також на розвиток і поглиблення професійних знань, розвиток інтелектуальних умінь і умінь приймати самостійне правильне рішення в тій чи іншій ситуації.

Критерій процесуальності має на увазі виявлення у курсантів МНС сформованості умінь щодо: практичної реалізації програми дій; виконання дії

й операції в певній послідовності; комплексного обґрунтування й оцінки прийнятого рішення; раціонального використання конкретних способів, обчислювальної техніки тощо. Завдяки цьому створюються умови для прояву можливостей і здібностей у повному обсязі. Показниками цього критерію є: активність, ініціативність, організованість, продуктивність, самостійність, самодисципліну та самоконтроль.

Діагностичний компонент. Діагностичний компонент уведено в систему різнорівневої психолого-педагогічної підготовки з метою забезпечення організації зворотного зв'язку, моніторингу функціонування системи на практиці, розкриття механізмів реалізації інструментарію для вимірювань результату психолого-педагогічної підготовки курсантів, підтвердження об'єктивності, надійності діагностичних засобів, встановлення відповідності функціонування системи меті її створення. Діагностичний компонент має більш широкий і глибокий смисл, ніж контрольньо-оцінювальний чи просто контрольний. Цей компонент розглядає результат навчання у контексті способів і шляхів його досягнення, виявляє динаміку формування “продуктів навчання” та причини його несформованості.

На сучасному етапі єдність процесів діагностики та навчання роблять проблему співвідношення якісних і кількісних показників важливою. Нині відхід від експертної оцінки результату навчання та запровадження процесів його вимірювання, використання з цією метою тестів / завдань / запитань, обрання різних шкал оцінювання роблять контроль об'єктивним і надійним педагогічним явищем. У процесі об'єктивізації значну роль відіграє однозначне розуміння викладачем і курсантом обсягу навчальної інформації, у чому допомагає розроблення змістово-цільово-рівневих матриць та обрання змістових навчальної інформації [60]. На особливу увагу заслуговують засоби контролю, вимоги до їх розроблення, критерії та норми оцінювання.

Поряд із тим, діагностичний компонент спрямований на здійснення самоаналізу результатів діяльності самими курсантами не лише з питань знань і вмінь, але й із проблем самореалізації, самоактуалізації, власних дій

тощо. Проведений ними аналіз результатів дозволяє вчасно виявити помилки, зрозуміти їх причину й усунути її, подолати нерішучість і невпевненість тощо.

Педагогічне оцінювання ефективності формування компетентності курсантів у процесі психолого-педагогічної підготовки повинно бути системним, здійснюватися на основі використання сучасних методик і психолого-педагогічних критеріїв.

Діагностичний компонент передбачає оцінку та корекцію результатів діяльності та рівня сформованості творчого ставлення до професійних знань із метою виявлення викладачами результатів готовності курсантів до творчої професійно-педагогічної діяльності на основі аналізу виконання творчих завдань, якості написання рефератів, розробки проектів, виступів курсантів на науково-практичних конференціях; самоаналіз курсантами своєї діяльності; складання програм індивідуальної корекції з метою підвищення рівня сформованості творчого ставлення до професійних знань.

Критерій діагностичності полягає в тому, що у процесі моделювання професійної діяльності кожний з етапів і аспектів цієї діяльності підлягає діагностиці. Діагностика використовується у двох напрямках: діагностика стану конкретного курсанта й обчислювальна діагностика для масового профілактичного дослідження стану курсантів. Мета такої діагностики – виявлення груп офіцерів, що мають схильність до професійного вигорання, з одного боку, і виявлення груп офіцерів, чий досвід заслуговує вивчення, узагальнення і розповсюдження – з іншою.

Очевидно, що всі компоненти різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій повинні не лише взаємодіяти, але підпорядковуватися логіці наступності. Координація у цьому випадку є значно складнішою, ніж для суто навчальних програм чи виховних заходів, оскільки відбувається одночасно за значним числом різнохарактерних параметрів, значущість яких не можна не враховувати

(дидактичних, психологічних, гносеологічних, соціологічних, організаційних тощо).

Використовуючи інтегративний підхід до структурування системи та посилюючи зв'язки між компонентами, ми сформувавши систему різнорівневої підготовки, спроможну вирішити певну сукупність педагогічних проблем у їх єдності.

2.2. Умови й етапи формування психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій

Педагогічні умови формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачають забезпечення єдності психологічної та педагогічної складових у підготовці на основі інтегративного підходу; диференціації та різнорівневості психолого-педагогічної підготовки на основі прогностичного підходу; аксіологічної складової психолого-педагогічної підготовки на основі особистісного підходу.

Умова єдності психологічної та педагогічної складових у професійній підготовці на основі інтегративного підходу. Між психологією та педагогікою завжди існували найтісніші взаємозв'язки. Об'єктом вивчення як педагогіки, так і психології є особистість людини. Психологія вивчає людину, психологічну структуру її особистості в контексті діяльності й у зв'язку з нею. Педагогіка має об'єктом наукового аналізу один із видів людської діяльності. Спираючись на знання закономірностей і механізмів психічного розвитку людини, її особистісного формування, психологічних зв'язків і залежностей, педагогіка обґрунтовує ефективні шляхи і способи, які приводять до бажаних змін у внутрішньому світі й поведінці людини.

Пройшовши довгий шлях розвитку, педагогіка і психологія перетворилися у розгалужену систему наук. Це самостійні науки, що мають свій предмет, методи дослідження, понятійно-категорійний апарат. Але вони

спираються на структуру та принципи вихідних наук. Тому існують зв'язки між педагогічними та психологічними науками за галузями. Низка конкретних галузей педагогіки і психології зайняті вирішенням спільних завдань (наприклад, військова педагогіка і психологія). Військова педагогіка вивчає галузеві аспекти освіти, які визначають специфіку навчально-виховного процесу в тих чи інших умовах, розкриває його закономірності. Предметом військової педагогіки є "...педагогічні закономірності процесу бойової і морально-психологічної підготовки воїнів, їх структурні частини (виховання, навчання, освіта, розвиток, морально-психологічна підготовка, самовиховання і самоосвіта)..." [25, с. 345].

Водночас, для педагогіки і психології характерний процес диференціації, що породжує значну розгалуженість галузей, які розходяться й істотно відрізняються один від одного. Внаслідок того, що різні гілки тяжіють до різних суміжних наук (соціології, техніки, зоології, медицини тощо, між якими, природно, мало загального), вони зберігають загальний предмет дослідження – факти, закономірності та механізми психіки. Диференціація педагогіки і психології доповнюється зустрічним процесом інтеграції.

Інтеграція наук призвела до виникнення суміжних галузей – педагогічної психології та психопедагогіки. Психопедагогіка є галуззю педагогіки, яка розробляє педагогічні проблеми та педагогічні рекомендації на основі психологічних знань, а педагогічна психологія – галуззю психології, яка досліджує психологічні проблеми педагогічної практики та розробляє на цій основі психологічні рекомендації. Встановлені між галузями інтегративні зв'язки дозволяють бачити не педагогічний факт у психологічному світлі, але й множинність чинників, що визначають характер ситуації, пріоритет одного з них [203, с. 65].

Однак поєднання педагогічних і психологічних знань у змісті підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій зовсім не означає вивчення якоїсь нової психолого-педагогічної науки. Хоча професійна діяльність інтегрує знання, навички і вміння фахівця з його

якостями (професійними, соціокультурними, психофізіологічними, психологічними й фізичними), важливо знати, що відноситься до педагогіки, а що до психології.

Поняття “цілісність” популярне в сучасних наукових працях. Формування особистості, яка знає, вміє, здатна, хоче, приносити користь собі та людям. Тому й “освітній процес повинен бути педагогічно цілісним і бути єдністю освіти, навчання, виховання і розвитку. Вищим спеціальним продуктом навчання може бути лише обізнаність, а щоб воно стало складовою освіченості, йому повинні бути властиві наукова фундаментальність і багатство змісту – загальноосвітнього і професійно-освітнього, а також доданий виховний і розвиваючий характер” [223, с. 268].

Серед різних напрямів інтеграції знань принцип системності займає особливе місце: хоча він і не вичерпує всієї суті інтеграції, проте часто виступає результируючим чинником у процесі інтегрованої взаємодії наук. Широкі можливості категорії системи та заснованого на ній пізнавального підходу є об’єктивними передумовами ефективності її використання не лише в розвитку різноманітних наук (фундаментальних, технічних, суспільних), а й у педагогіці. Поняття системи можна вважати “згустком наукового знання” [240, с. 21], яке концентрує інформацію про загальні особливості найрізноманітніших предметів, явищ і процесів.

Сучасна теорія систем оперує різними уявленнями про системи: структурно-реляційним, функціонально-організменним, монадним, елементаристським [258]. Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність, причому сукупність елементів є змістом системи, а сукупність закономірних зв’язків між елементами – внутрішньою формою або структурою системи. Характерною ознакою системи знань є відносна однорідність елементів системи, яка виражається в тому, що будь-яким елементом системи є поняття. У педагогіці систему визначає системотвірна основа. Наприклад, система навчання, система наукових знань тощо.

Однак система наукових знань не зводиться до понять, які є її фундаментом, а включає також наукові факти, закони, теорії тощо. Що ж стосується наукового поняття, то, включене у певну теоретичну систему, воно конкретне і визначене, а його засвоєння “передбачає одночасне засвоєння суміжних понять та інших елементів системи” [187, с. 16].

Проблема формування цілісної системи знань передбачає вихід на таку ключову проблему, як структурування змісту знань. У своєму розвитку система проходить такі етапи: виникнення, становлення та формування системи як цілісності [219]. Причому система не завжди є цілісною, а основною ознакою цілісності системи можна вважати такі риси знань, як їх системність, повнота й узагальненість. Ця умова буде реалізована у випадку, коли кожен розділ педагогіки знайде опору у відповідному розділі психології: дидактика – опирається на закономірності функціонування пізнавальних, емоційних вольових і мотиваційних процесів людини; теорія виховання базується на психології особистості та психології групи, теорія управління навчально-виховним закладом – на психології управління. Зміст психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій повинен базуватися на взаємодії та творчому використанні цих знань у професійній діяльності.

Два аспекти цілісного явища – системний і елементний – тісно пов’язані між собою. Разом із тим, взаємодія елементів є лише механізмом виявлення інтегральних властивостей. Самі ж цілісні характеристики виявляються у процесі співвідношення з іншими об’єктами, у міжсистемних відношеннях. Між частиною і цілим у складних явищах природи та суспільства виявляються такі співвідношення: а) ціле складається з частин, однак сума частин не адитивна цілому; б) у якісному відношенні ціле є більшим за частини, що його складають; в) частини, що входять у ціле, зазнають певних змін: вони частково втрачають певні властивості внаслідок поглинання їх цілим; г) ціле завдяки інтеграції властивостей частин, що входять у нього, набуває нової властивості, внаслідок чого суттєво

відрізняється від суми частин; д) інтеграція властивостей частин стає можливою внаслідок виникнення специфічних зв'язків між частинами і цілим [266]. Синтетична функція принципу цілісності, його зміст і методи дозволяють використовувати його для вирішення складних проблем у різноманітних науках і галузях діяльності людини. Це проблеми взаємозв'язку об'єктів різних рівнів організації, аналіз інтегральних характеристик системи, дослідження проблем структури системи та багато ін. Проблема цілісності знань формується саме через поняття системи, яка може бути і не цілісною (наприклад, недобудований будинок), а не простою сукупністю елементів. Цілісність досягається інтегративними засобами, оскільки обидва ці близькі поняття орієнтовані на взаємодію елементів, яка в результаті утворює нову якість.

Формування системних знань учнів досліджувалося в різних аспектах, аналізувалися різноманітні шляхи досягнення цієї мети. Одним із найефективніших засобів досягнення системності знань є використання інтегративного підходу до навчання.

Умова єдності психологічної та педагогічної складових на основі інтегративного та системного підходів дає можливість досягнути таких результатів підготовки особового складу підрозділів: багаторівневості (характеризується такими показниками, як багаторівнева структура психолого-педагогічної підготовки, багаторівнева модель прогнозування попиту та пропозиції на підготовку фахівців, багаторівнева структура розвитку особистості в умовах соціокультурного становлення професіонала, багатоманітність і складність структури організації навчального процесу), універсальності (дає можливість оцінити реалізацію поетапного розгортання змісту на основі таких показників, як стандарт освіти, наміри і можливості курсантів, інтересів навчального закладу) та багатоваріантності (дозволяє оцінити можливості здійснення вільного вибору курсантами змісту й обсягу навчання на основі аналізу рівня навченості на окремих етапах навчання).

Критеріями підготовки є теоретично розроблені показники рівнів підготовленості ставлення до психолого-педагогічної підготовки, сформованість знань (усвідомлених), сформованість переконань, володіння комплексом визначених умінь, орієнтація на самовдосконалення, сформованість визначених якостей, сформованість мотивів, здатність до здійснення корекції, відповідність змісту психолого-педагогічної підготовки потребам курсантів і ступінь їх задоволення у процесі навчання; підвищення активності та самостійності курсантів; позитивні зміни у практичній діяльності; прагнення самоосвіти.

Умова різнорівневості психолого-педагогічної підготовки на основі диференційованого та прогностичного підходів. У контексті нашого дослідження важливим є виявлення особливостей та обґрунтування доцільності різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. З позицій необхідності психолого-педагогічних знань доцільно розрізняти три категорії: працівники, які мінімально спілкуються з іншими людьми і займаються суто науково-технічними розробками, проектуванням тощо; інженери-працівники, які постійно спілкуються з колегами, підлеглими та керівництвом; працівники, які тією чи іншою мірою залучені до педагогічної діяльності та підготовки фахівців у своїй галузі. Такий поділ передбачає трирівневий обсяг змісту психолого-педагогічної підготовки: мінімальний, середній і поглиблений [36].

Залежно від напрямку підготовки майбутнього фахівця психолого-педагогічна підготовка здійснюється на загальному, професійному, профільному рівнях. Профільний рівень забезпечують інтегровані навчальні програми спеціальних варіативних курсів [59].

Рівні варіативної психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій визначаються загальним критерієм (інваріантна складова, спільна для всіх категорій особового складу) і спеціальними критеріями сформованості, кожен із яких відповідно стосується викладацького, практичного й адміністративного рівнів. Очевидно, що

основне навантаження психологічної підготовки припадає на офіцера-практика.

Різнорівнева система передбачає особливості підготовки бакалаврів і магістрів саме на варіативній частині. Магістри мають різні інтереси, запити залежно від профілю майбутньої професійної діяльності. Бакалаври орієнтуються на перший базовий рівень, а тоді йдуть варіативні рівні.

Тому ми вводимо умовний пропедевтичний поділ професійної психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій:

- практик (керує в реальних ситуаціях);
- інженер (розробляє і контролює відповідну техніку), а також науковець галузі (розробляє наукові основи галузі, частково перетинається з інженером);
- педагог-практик (викладач, частково перетинається з інженером і науковцем галузі), а також педагог-науковець (частково перетинається з викладачем, інженером, науковцем галузі);
- психолог-практик (викладач, частково перетинається з викладачем-педагогом) а також психолог-науковець (частково перетинається з викладачем, науковцем-педагогом);
- адміністратор.

Для кожної категорії особового складу інваріантний склад буде тотожний, однак варіативна складова буде суттєво відрізнятися. Наприклад, якщо педагог повинен мати ґрунтовну педагогічну підготовку і професійні педагогічні вміння, то фахівцю-практику достатня середня педагогічна підготовка і загальнопедагогічні уміння. Водночас, практик повинен мати значно вищу психологічну підготовку.

Не можна не врахувати і того, що можливим і ймовірним є перехід особового складу з однієї категорії в іншу (наприклад, перехід офіцера-практика на педагогічну роботу), тому доцільно передбачити певну гнучкість варіативної складової педагогічної підготовки.

Тому рівні варіативної педагогічної підготовки визначаються не лише загальним критерієм (як інваріантної підготовки), а спеціальними критеріями сформованості, кожен із яких відповідає своєму рівню:

- педагогічному;
- психологічному;
- інженерному;
- практичному;
- адміністративному.

Таким чином, необхідною і доцільною є різнорівнева психолого-педагогічна підготовка для таких категорій особового складу:

- заступник начальника відділу організації пожежогасіння і рятувальних робіт;
- начальник відділу організації пожежогасіння і рятувальних робіт;
- начальники відділів служб обласних управлінь МНС України;
- начальник обласного управління МНС України;
- начальник управління пожежно-рятувальних сил;
- начальники відділів служб обласних управлінь МНС України;
- начальники змін оперативно-координаційного центру;
- начальники пожежно-рятувальних частин районів;
- начальники районних відділів надзвичайних ситуацій;
- начальники управлінь і відділів рятувальних сил.

Різнорівнева підготовка має варіативний характер з урахуванням намірів щодо виду професійної діяльності. Вона складається з базового мінімуму та варіативної частини (керівника, менеджера, педагога, інженера).

Формування різнорівневої системи психолого-педагогічної підготовки з урахуванням основного профілю майбутньої професійної діяльності є одним зі шляхів розв'язання суперечностей існуючих суперечностей.

На нашу думку, говорячи про психолого-педагогічну підготовку особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, маємо на увазі особистісні якості, які відносяться до трьох інших властивостей (навченості,

освіченості та вихованості). Це задатки та здібності до засвоєння окремих видів знання, оволодіння певним видом діяльності, праці та їх удосконалення; пізнавальні якості (увага, пам'ять, мислення тощо); діяльнісні якості (активність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, схильність або стійкість до ризику, небезпек, стійкість до труднощів і невдач, здатність мобілізуватися); психофізіологічні та фізичні (лабільність, швидкість реакцій, реактивність, збудливість, стійкість до стресу, працездатність, розумова і фізична витривалість, фізична сила, спритність тощо) [256]. Кожна з дисциплін освітньо-професійної програми має спрямовуватися на формування певних груп якостей спеціаліста. Ці зв'язки слід відобразити в робочих програмах дисциплін, структурно-логічних схемах, освітньо-професійних програмах формування загальнокультурних, професійних і творчих якостей спеціаліста, а “поглиблене вивчення психолого-педагогічних дисциплін формують морально-естетичні погляди студентів, закладають основи духовного становлення їхньої особистості” [139, с. 40].

З позицій необхідності психолого-педагогічних знань доцільно розрізнити три категорії працівників у галузі надзвичайних ситуацій: ті, які мінімально спілкуються з іншими людьми і займаються суто науково-технічними розробками, проектуванням тощо; інженерні працівники, які постійно спілкуються з колегами, підлеглими та керівництвом; ті, які тією чи іншою мірою залучені до педагогічної діяльності та підготовки фахівців у своїй галузі. Такий поділ передбачає трирівневий обсяг змісту психолого-педагогічної підготовки: мінімальний, середній і поглиблений [36].

Рівні варіативної психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій визначаються загальним критерієм (інваріантна складова, спільна для всіх категорій особового складу) і спеціальними критеріями сформованості, кожен із яких відповідно стосується викладацького, практичного й адміністративного рівнів. Очевидно, що основне навантаження психологічної підготовки припадає на фахівця з екстремальних ситуацій, діяльність якого носить суто практичний характер.

Різнорівнева система передбачає особливості підготовки бакалаврів і магістрів саме на варіативній частині. Магістри мають різні інтереси, запити залежно від профілю майбутньої професійної діяльності. Бакалаври орієнтуються на перший базовий рівень, а тоді йдуть варіативні рівні.

Тому ми вводимо умовний поділ характеру професійної психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій:

- інженер (розробляє і контролює відповідну техніку), а також науковець галузі (розробляє наукові основи галузі, частково перетинається з інженером);
- керівник-менеджер (керує в реальних ситуаціях);
- педагог-психолог (викладач, частково перетинається з інженером і науковцем галузі), а також педагог-науковець (частково перетинається з викладачем, інженером, науковцем галузі).

Для кожної категорії особового складу інваріантний склад буде тотожний, однак варіативна складова суттєво відрізнятиметься. Наприклад, якщо педагог повинен мати ґрунтовну педагогічну підготовку і професійні педагогічні вміння, то практикові достатня середня педагогічна підготовка і загальнопедагогічні вміння. Водночас, практик повинен мати значно вищу психологічну підготовку.

Водночас, слід врахувати, що можливим і ймовірним є перехід особового складу з однієї категорії в іншу (наприклад, перехід офіцера практика на педагогічну роботу). Отже, доцільно передбачити певну гнучкість варіативної складової педагогічної підготовки.

Тому рівні варіативної педагогічної підготовки визначаються не лише загальним критерієм (як інваріантної підготовки), а й спеціальними критеріями сформованості, кожен із яких відповідає своєму рівню: педагогічному, психологічному, інженерному, практичному чи адміністративному.

Різнорівнева підготовка має варіативний характер з урахуванням намірів щодо виду професійної діяльності. Вона складається з базового мінімуму та варіативної частини (керівника, менеджера, педагога, інженера).

Формування різнорівневої системи психолого-педагогічної підготовки з урахуванням основного профілю майбутньої професійної діяльності є одним зі шляхів розв'язання суперечностей існуючих суперечностей.

У такій системі передбачається декілька рівнів психолого-педагогічної підготовки (від мінімального до факультативного) з урахуванням чинника значущості психолого-педагогічних знань для усіх можливих напрямів професійної діяльності особового складу.

На нашу думку, говорячи про психолого-педагогічну підготовку особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, мова має йти не про психологічну підготовку до виконання суто професійних обов'язків, а про педагогічний аспект діяльності з його психологічною підтримкою.

Рівні варіативної психолого-педагогічної підготовки доцільно визначати спочатку за узагальненим критерієм (інваріантна складова, спільна для всіх категорій особового складу) і спеціальними критеріями сформованості, кожен із яких відповідно стосується викладацького, практичного й адміністративного рівнів. Очевидно, що основне навантаження психологічної підготовки припадає на практика.

Тому в першому наближенні готовність особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій містить інваріантну складову, необхідну для всіх курсантів і визначається загальними критеріями сформованості (оцінюється за принципом: сформовано / несформовано) та варіативну складову, яка передбачає різні рівні сформованості залежно від характеру майбутньої професійної діяльності (і визначається за спеціально обґрунтованими рівнями).

Виходячи з вищесказаного, ми вводимо основний поділ характеру професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій: інженер, керівник-менеджер, педагог-психолог.

Для кожної категорії інваріантний склад буде тотожний, однак варіативна складова буде суттєво відрізнятися.

Наприклад, якщо педагог повинен мати ґрунтовну педагогічну підготовку і професійні педагогічні уміння, то практикові достатня базова педагогічна підготовка і загальнопедагогічні уміння. Водночас, практик повинен мати значно вищу психологічну підготовку. Слід також урахувати, що можливим і ймовірним є перехід з однієї категорії в іншу (наприклад, перехід практика на педагогічну роботу), тому доцільно передбачити певну гнучкість варіативної складової педагогічної підготовки.

Таким чином, на основі аналізу терміна “психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій” обґрунтовано доцільність різнорівневої підготовки на основі таких показників, як: ставлення курсантів до психолого-педагогічної підготовки, сформованість відповідних знань і переконань, володіння комплексом відповідних умінь тощо. Варіативність змісту психолого-педагогічної підготовки потребам курсантів сприяє підвищенню активності та самостійності курсантів, позитивній мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що зумовлює позитивні зміни у майбутній професійній діяльності.

Метою різнорівневого інтегративного спецкурсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для курсантів МНС є узагальнення психолого-педагогічних знань і діагностування на основі тестування напрямів вибору видів професійної діяльності: інженер, керівник-менеджер, педагог-психолог.

Різнорівнева програма спецкурсу передбачає:

- корекцію навчальних планів, програм, створення нових навчальних посібників, розроблення методичного забезпечення;
- оволодіння соціально-педагогічними знаннями, психолого-педагогічними знаннями та методичними знаннями;

– формування у курсантів гностичних, проектувальних, комунікативних, організаторських, координаційних, прикладних умінь, умінь педагогічної техніки тощо.

У першу чергу, це пов'язано з переосмисленням співвідношення навчального матеріалу з психології та навчального матеріалу з педагогіки.

Причина домінування однієї з дисциплін (психології у загальних курсах і педагогіки у магістерських) полягає частково в об'єктивності (очевидно, психологічні знання більш важливі для цих професій).

Водночас, педагогічна підготовка, у першу чергу, для практиків і викладачів – це не лише передача педагогічних чи спеціальних знань, але й спілкування, взаєморозуміння, що має важливе значення у стресових ситуаціях. Злагожденість роботи, взаєморозуміння можуть значно підвищити навіть ефективність виконання наказу.

Найвищий інтерес до професійно-психологічних дисциплін пояснюється їх очевидним прикладним характером.

Низький інтерес до вивчення педагогіки пояснюється неочевидним характером, відсутністю бачення перспектив застосування отриманих знань.

Психолого-педагогічна підготовка – це не лише вивчення педагогіки і психології, в цю підготовку при правильному підході вносять вклад усі навчальні дисципліни, практики, дипломне проектування тощо.

Першочергове завдання для різнорівневого курсу – встановлення порушеного оптимального балансу психологічної та педагогічної складових психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а також виявлення залежності між успішністю професійної діяльності та психолого-педагогічною підготовкою.

Різнорівневий курс “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” узагальнює відомості з педагогіки і психології, отримані протягом усього навчання, що дає можливість виявити схильність до певного виду психолого-педагогічної діяльності майбутніми фахівцями і таким чином забезпечити свідомий вибір варіативної частини курсу і відповідно якісну

необхідну для даного рівня професійної діяльності психолого-педагогічну підготовку.

У своїх розробках ми спиралися на показники якості навчальних програм (за І. Івлєвою [87]), а саме: актуальність змісту, орієнтованого на розв'язання найактуальніших для фахівця проблем; його адаптивність (можливість не лише продовження, але й зміни типу освіти, що дозволяє людині переключатися з однієї сфери діяльності в іншу); забезпечення неперервності (наступність різних ступенів освіти, лінійне та послідовне сходження освітньою драбиною, багатовимірний рух в освітньому просторі); відкритість (можливість включення самоосвітньої діяльності в структури використовуваних програм як з окремих предметів, так і з інтегрованих курсів); прогностичність (відображення у програмі не лише сьогоденних, але й майбутніх вимог до професії); діагностичність (здатність програми визначати кінцеві та проміжні цілі таким чином, щоб існував спосіб перевірки реально отриманих результатів на їх відповідність цілі).

На цій основі розроблено критерії ефективності освоєння пропонованого нами інтегративного курсу за показниками рівнів психолого-педагогічної підготовленості особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій:

- ставлення до психолого-педагогічної підготовки;
- сформованість знань (усвідомлених);
- сформованість переконань;
- володіння комплексом визначених умінь;
- орієнтація на самовдосконалення;
- сформованість визначених якостей;
- сформованість мотивів;
- здатність до здійснення корекції та самокорекції.

Умова аксіологічності психолого-педагогічної підготовки на основі особистісного та культурологічного підходів. Перспективне вирішення проблем сучасної професійної підготовки фахівців в Україні пов'язується з

особистісним підходом, завдяки якому в центрі уваги постає людська особистість, розвиток її духовних можливостей, здібностей, можливостей творчої самореалізації в різних видах людської діяльності. Наука і практика все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу як певної цілісної сукупності концептуальних і практичних засобів, вироблених сучасною педагогікою і психологією. Водночас розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема, оскільки сама особистість людини є найскладнішим утворенням. Отже, у цьому контексті особистісний підхід слід розуміти як “сукупність вихідних теоретичних і практично-методичних засобів, як своєрідний методологічний і технологічний інструментарій, розробка якого повинна спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості” [41, с. 282].

Виділені В. Стрельніковим принципи реалізації особистісного підходу в навчальному процесі близькі до нашого дослідження. У діяльності курсантів МНС вони відіграють таку ж важливу роль, як і при навчанні студентів. Адаптація цих принципів [225, с. 364-365] до психолого-педагогічної підготовки не передбачатиме зміни їх суті, а лише зробить акцент на деякій специфіці навчання курсантів у ВНЗ МНС: принцип пріоритетів курсанта (передбачає орієнтацію на особистість і індивідуальність курсанта та забезпечення йому можливості обрати відповідний його особистості вид діяльності – діяльність інженера, керівника-менеджера, педагога-психолога); принцип абсолютної добровільності (забезпечує можливість курсанту взяти участь у проектуванні системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки); принцип психологічного залучення курсанта до навчальної діяльності (сприяє активізації рефлексії діяльності курсанта, мотивації й осмисленню ним процесу, підвищенню організаційної самостійності); принцип активізації самостійної творчої роботи курсантів; принцип співробітництва (забезпечує єдність стилів викладацької та навчально-пізнавальної

діяльності курсантів, які сприяють формуванню індивідуальності, самобутності, творчого мислення); врахування особистих інтересів (є необхідною умовою створення і підтримки сприятливої емоційно-інтелектуальної обстановки тощо).

Розглянуті вище принципи реалізації особистісного підходу під час психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачають усвідомлення кожною особистістю свого психічного стану (психологія) та самовдосконалення і перевиховання на основі розуміння основних принципів, тенденцій, закономірностей цих процесів (педагогіка). Особистісний підхід містить розвиток особистісної або емоційної сфери, пріоритет здібностей особистості, забезпечення розвитку і саморозвитку особистості курсантів. Принцип гуманізації не дозволяє розглядати їх як машину, побудовану на основі рефлексів, коли уявне натискання кнопок в організмі викликає відповідну реакцію. Тоді будь-яка людська діяльність (навіть рятувальні служби) стають просто механізмом із певними функціями. А під час підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, особливо сьогодні, потрібна духовність (не просто рятувати, а розуміти чому, навіщо), віра, моральність. Вивчення психологічних особливостей навчить стримувати страх, правильно приймати рішення тощо. Однак лише виховання, розвиток, педагогіка дають відповідь на питання набагато важливіші: за що готовий віддати життя. Тому психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій – це не лише розвиток якостей спеціаліста на основі кваліфікаційної характеристики, а й виховання особистості з визначеним рівнем професіоналізму.

Особистісний підхід як технологічний інструментарій у підготовці фахівців із надзвичайних ситуацій забезпечує саморозвиток, самоактуалізацію і самореалізацію, розкриває індивідуальність курсанта. Опертя цього підходу на головне положення теорії розвитку людини про цілісність особистості передбачає зміну не однієї риси фахівця, а зміну його цілісної

особистісної системи. У цьому чималу роль відіграють особистісні якості фахівця з надзвичайних ситуацій, його попередня підготовка. Компенсаторні механізми психічної регуляції забезпечують стійкість, стабільність процесів перетворення інформації тією мірою, яка визначається інтенсивністю і тривалістю несприятливих, екстремальних впливів, а також вихідним станом психічних функцій людини. Попередня підготовка фахівця підрозділу з надзвичайних ситуацій дозволяє йому певною мірою адаптуватися чи протидіяти впливу несприятливих факторів, компенсуючи його окремі чинники [5].

Ми застосували особистісний підхід до проектування системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, спираючись на багатовимірну концепцію особистості, розроблену В. Ф. Моргуном [156; 157]. Цей вчений особистість розглядає як “людину, яка опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових переживань, змістів, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи і підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю” [157, с. 33].

Ефективність реалізації особистісно орієнтованого підходу розглядаємо через сформованість в особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій професійно важливих якостей.

Аксіологічний аспект під час формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає виокремлення загальнолюдських і професійних цінностей на основі психологічних і педагогічних знань, а також основних напрямів розвитку їх прикладних аспектів та інтеграції загальної і професійної культури в контексті психолого-педагогічної підготовки.

Ми погоджуємося з думкою Г. Тарасенко, що структура ціннісних ставлень до світу є багатокomпонентним утворенням, що “функціонально розгортається від інтелектуально-когнітивних через емоційно-мотиваційні до вчинково-оцінних аспектів”, а набуття ціннісних орієнтацій є процесом “поступових, часто одночасних змін у розумовій, морально-естетичній, діяльнісно-вольовій сферах особистості” [227, с. 59]. Формування ціннісних ставлень детерміноване соціальними умовами життя і діяльності індивіда, усвідомленням особистістю свого місця та ролі в оточуючому світі, виробленням уявлення про власне “Я”, знаходженням свого об’єкта ідентифікації, соціальною ідентифікацією з референтними групами; емоційними процесами, які сигналізують про хід реалізації біологічних і психологічних програм; конфліктністю ціннісно-сміслових структур.

Аксіологічний аспект у спеціальній психолого-педагогічній підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є системою ціле-спрямованого впливу, завдяки якому формуються моральні принципи, норми, ідеї, ідеали, почуття, свідомі переконання, що в подальшому формує у фахівців морально-психічну стійкість, надійність і готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Актуальність проблеми ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців із екстремальних ситуацій посилюється у зв’язку з тим, що: по-перше, майбутні офіцери підрозділів із надзвичайних ситуацій навряд чи самостійно визнають потребу в психолого-педагогічних знаннях (як у професійному, так і в особистісному аспектах); по-друге, це питання безпосередньо пов’язане з необхідністю виховання особистості, формування гуманних взаємовідносин між людьми, їх високоморальних навичок, звичок і якостей характеру та поведінки. Рівень психолого-педагогічної культури начальників і підлеглих, вихователів і вихованців – один із показників морального рівня суспільства [83]. Досягнення високого рівня розвитку особистісних професійних якостей новою генерацією офіцерів стає можливим завдяки оволодінню ними відповідною галуззю професійних знань / професійної діяльності на

відповідному рівні – рівні високої професійної культури. Водночас, це аж ніяк не може мотивувати курсантів до самостійного підвищення своєї психологічної грамотності та психологічної компетентності [202, с. 128].

Значну роль у формуванні високих моральних та інтелектуальних якостей особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій відіграє культурологічний підхід. Відведена йому роль у системі різнорівневої психолого-педагогічної підготовки має співвіднести вимоги суспільства до рівня професійної культури майбутніх фахівців підрозділів із надзвичайних ситуацій із реальною професійною культурою, складовими якої є: професійно-моральна, професійно-психолого-педагогічної та професійно-технологічної. Суть другої складової – професійно-психолого-педагогічна культури – зводиться до знань закономірностей педагогічних та психологічних процесів та вмінь володіння собою [256]. Її важливість підтверджується складностями, що виникають у виконанні службових обов'язків молодими офіцерами-початківцям (фахівці, які одержали диплом два роки тому).

Підтвердженням цього є дані спостереження за діяльністю таких офіцерів. Найважливішою причиною їх невдалої діяльності є низький рівень розвитку психолого-педагогічної культури, невміння правильно та педагогічно цілеспрямовано будувати свої взаємовідносини з підлеглими. Аналогічні проблеми спостерігаються і серед викладачів-початківців і викладачів, які мають низький рівень сформованості психолого-педагогічної культури [37]. Як правило, вони мають фрагментарні знання про стиль педагогічної діяльності, занижену самооцінку свого потенціалу, вони не виявляють активності та творчості в роботі, не цікавляться проблемою вдосконалення стилю педагогічної діяльності, хоча неусвідомлено і прагнуть сформувати свій стиль педагогічної діяльності.

Під час формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ми враховуємо управлінський аспект. Для управління потрібно визначити зміни,

які повинне викликати управління в системі, що управляє, застосувати способи, при яких це можливо (оптимізація), а також застосувати засоби, необхідні для цього (реалізація).

У нашому випадку ми маємо справу з педагогічною системою, підсистемами якої є стара і нова системи, а трансформація – це зв'язки, які виникають між ними. Ці взаємозалежності виникають із чотирьох зворотних зв'язків, які виступають у структурі системи, що управляє. Перший зв'язок дозволяє системі, що управляє, спостерігати оточення і забезпечує способи модифікації цього оточення. Другий зв'язок гарантує взаємозалежність між способами і цілями. Третій зв'язок забезпечує співзалежність засобів і цілей. Четвертий зв'язок забезпечує системі, що управляє, допомогу з середовища і засоби, які дозволяють модифікувати це середовище [64, с. 33].

Найбільш загальний вигляд цієї системи управління (прийняття рішення) можна представити у вигляді простої блокової схеми відкритого типу “вхід – вихід – середовище”. Мету охоплює як стан (виходи), так і управління (входи). Ми вживаємо поняття “система управління”, оскільки для опису моделі належить враховувати різноманітні чинники (різноманітну природу чинників), зокрема технічні, економічні, психологічні тощо, і, перш за все, оборот інформації. Наприклад, метою може бути досягнення певної безлічі значення виходів, а також досягнення ефектів і “ціни”, заплаченої за ці ефекти. На вихід системи управління можна впливати зміною сигналів, що управляють, функцій управління, мети, впливу “оточення”.

Система називається замкнутою, якщо її елементи обмінюються сигналами лише між собою. Незамкнуті або відкриті системи обов'язково обмінюються сигналами із зовнішнім середовищем. Ізольована (замкнута) система розглядається як один елемент, без входів і виходів. Відкриті системи мають і вхідні, і вихідні канали. Кібернетичний підхід базується на теоретичних основах загальних методів оптимізації найбільш різноманітних процесів управління. У складних кібернетичних системах метою управління є завдання пристосування до умов, що змінюються. На основі спільності

законів управління будь-яких систем можливе створення єдиних моделей різних за своєю природою процесів.

Під час формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки необхідно враховувати рівень зв'язків. Організація зв'язків між елементами кібернетичної системи називається структурою цієї системи. Розрізняють постійні та змінні структури. Зміни структури задаються в загальному випадку як функції станів усіх складових елементів і від вхідних сигналів системи в цілому.

При дослідженні складних систем має місце і процес, зворотний розділенню системи на елементи: системи представляються у вигляді укрупнених блоків, кожний із яких сам є системою. Оскільки складні системи можуть складатися з простіших, то система вищого рівня є об'єднанням підсистем нижчого рівня, тобто організація системи має ієрархічний характер. Між рівнями ієрархії можуть виникати взаємозв'язки. Саме поняття елементів у цьому сенсі є відносним. У різних випадках одна і та ж частина системи може бути і елементом, і блоком, і всією системою.

Система управління для всіх видів діяльності людини єдина і має таку структуру: мета (об'єктивно-предметні умови досягнення мети (у навчанні це адекватне меті освітнє середовище)); цільова програма дій (план); оцінка проміжних і кінцевих результатів; корекція. Відсутність обґрунтованої наукової концепції управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів ставить проблему управління навчанням, а особливо, якщо зважати на небезпеку формування особистісних якостей негативної полярності, в розряд першочергових та актуальних [7]. Загальна стратегія управління навчально-пізнавальною діяльністю зводиться до необхідності забезпечення розвитку раціональних і почуттєвих особистісних засад. У контексті управлінського підходу формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає забезпечення відповідної педагогічної підготовки начальницького складу з її психологічною підтримкою (обґрунтуванням).

Управлінський аспект відображається у етапах формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій містить цілепокладальний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і діагностичний етапи, які відповідають компонентам системи. Уточнимо призначення кожного з етапів формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Цілепокладальний етап є визначальним у формуванні системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Поняття “цілепокладання” тісно пов’язане з терміном “мета”. Мета як поняття і як термін у філософії, педагогіці та психології вживається на позначення уявного, наперед визначеного образу результату діяльності людини, цілі є конкретними, вони опредмечують мету.

Мотиваційний етап передбачає узгодження мотивів психологічної та педагогічної підготовки, виділення та поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів освоєння психолого-педагогічних знань і вмінь, усвідомлення їх значущості в загальній професійній підготовці. Результатом цього є комплексний мотив як рушійна сила системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки. Водночас, будь-яка підготовка не буде повноцінною, якщо у її складі відсутня позитивна мотивація та чітко усвідомлене цілепокладання.

Когнітивний етап передбачає інтеграцію знань із педагогіки та психології на основі їх взаємозв’язку та взаємозалежності, виділення фундаментальних психологічних і педагогічних знань, а також основних напрямів розвитку їх прикладних аспектів, а також інтеграцію інваріантних і диференціацію варіативних знань. Результатом його є сукупність психолого-

педагогічних знань як когнітивна основа психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Діяльнісний етап передбачає інтеграцію умінь із педагогіки та психології на основі їх взаємозв'язку та взаємозалежності, виділення психологічно-педагогічної складової у структурі професійної діяльності, а також основних напрямів розвитку їх прикладних аспектів, інтеграцію інваріантних і диференціацію варіативних умінь. Результатом його є сукупність психолого-педагогічних умінь як діялісна основа психолого-педагогічної підготовки. Він передбачає інтеграцію особистісних педагогічних і психологічних якостей фахівця на основі провідних ідей професійної діяльності, виділення психолого-педагогічних якостей особистості, а також основних напрямів їх розвитку, інтеграцію професійних і психолого-педагогічних якостей особистості та диференціацію їх за потребами і здібностями. Результатом у цьому етапі є сукупність психолого-педагогічних якостей як особистісна основа психолого-педагогічної підготовки.

Діагностичний етап передбачає інтеграцію знань про самоконтроль та самооцінювання в контексті психолого-педагогічної підготовки, формування діагностичних психолого-педагогічних знань і вмінь, результатом чого є сукупність психолого-педагогічних знань і вмінь як діагностична основа психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Висновки до другого розділу

Система різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій містить цілепокладальний, мотиваційний, когнітивний, діялісний і діагностичний компоненти. Цілепокладальний компонент передбачає інтеграцію педагогічних і психологічних цілей (інтеграція у процесі освоєння інваріантної психолого-

педагогічної підготовки та диференціація у процесі освоєння варіативної частини психолого-педагогічної підготовки). Мотиваційний компонент забезпечує включеність особи у професійну діяльність, а його результатом є сформованість мотивів вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Когнітивний компонент передбачає інтеграцію знань із педагогіки та психології на основі їх взаємозв'язку, виділення фундаментальних психологічних і педагогічних знань, а також основних напрямів розвитку їх прикладних аспектів. Діяльнісний компонент передбачає інтеграцію умінь із педагогіки та психології на основі виділення психолого-педагогічної складової у структурі професійної діяльності, а також інтеграцію інваріантних і диференціацію варіативних умінь. Результатом його є сукупність психолого-педагогічних умінь як діялісна основа психолого-педагогічної підготовки. Діагностичний компонент передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок і цінностей у контексті психолого-педагогічної підготовки, формування діагностичних психолого-педагогічних знань і вмінь, результатом чого є сукупність психолого-педагогічних знань і вмінь як діагностична основа психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Умовами формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій визначено єдність педагогічної та психологічної складових, різнорівневість та аксіологічність підготовки. Психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає не психологічну підготовку до виконання суто професійних обов'язків, а педагогічний аспект професійної діяльності з його психологічною підтримкою. У системі різнорівневої підготовки передбачена єдність і взаємозалежність педагогічних і психологічних знань і їх зв'язок із професійною діяльністю. Аксіологічний аспект формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій полягає у виокремленні загальнолюдських і професійних цінностей на ос-

нові психологічних і педагогічних знань, основних напрямів розвитку їх прикладних аспектів, а також в інтеграції загальної та професійної культури в контексті психолого-педагогічної підготовки. Результатом є сформованість психолого-педагогічної складової професійної культури як культурологічна основа психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Управлінський аспект відображається у етапах формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій: цілепокладальному, мотиваційному, когнітивному, діяльнісному і діагностичному. Основні результати розділу опубліковано в працях автора [77; 79; 81].

РОЗДІЛ 3

ВПРОВАДЖЕННЯ ТА АПРОБАЦІЯ НА ПРАКТИЦІ СИСТЕМИ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У третьому розділі розглянуто впровадження системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій у навчальному середовищі, представлено варіативний спецкурс і методичне забезпечення системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, а також висвітлено питання організації та результати дослідно-експериментальної роботи.

3.1. Впровадження системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки у навчальне середовище вищих навчальних закладів

Реалізація системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки (входження в реальне навчальне середовище) передбачає питання, які зміни внесе впровадження системи в навчальний процес (поділ на суттєві та несуттєві) та як ці зміни вплинуть на: а) результат психолого-педагогічної підготовки; б) інші аспекти навчального процесу; в) загальний результат навчального процесу; г) виокремлення позитивних і негативних змін і їх аналіз.

Після висвітлення у попередніх розділах формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій перейдемо до аналізу питань функціонування системи у навчальному (дидактичному) середовищі.

Результат психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій варто вивчати у контексті середовищного підходу [145]. Цей підхід дозволяє розглядати процеси формування і розвитку особистості, що здійснюються під впливом і через

середовище. Таким середовищем є пропонована нами система різнорівневої підготовки. Однак поки що немає досліджень проблем управління впливами середовища на системи підготовки фахівців і проектування технологій створення сприятливих можливостей навчального середовища для задоволення потреб суб'єктів навчального процесу (останні активно обговорюються дослідниками виховних систем). Вирішити суперечності між тенденцією до повнішого використання можливостей навчального середовища і відсутністю відповідних технологій має обговорюватися в останній час концепція середовищного підходу до навчання. Вчені шукають способи організації навчального середовища й оптимізації його впливу на особистість [225].

Термін “середовищний підхід” вживається у трьох значеннях: буденному (ставлення людини до середовища і середовища до неї), науковому та значенні засобів. Наукове розуміння стосується теорії та технології безпосереднього управління (через середовище) процесами формування і розвитку особистості студента (В. Стрельніков). Вплив середовища на особистість є беззаперечним явищем: багате збагачує, бідне збіднює, вільне вивільнює, здорове оздоровлює, обмежене обмежує. Тривале перебування особистості в певному середовищі усереднює її. Що стосується навчального середовища, то його можливості дають змогу відбутися студентові / курсантові як особистості. Середовище у значенні засобів може робити людину більш шляхетною, об'єднувати і зміцнювати колектив тощо.

Неможливо створити таке “середовище в групі, спільності за “методом ширми” – “виставляння” її у вигляді готової “огорожі”. Таке середовище створюється лише при активності тих, хто виховується. Необхідне моделювання в педагогічній системі виховання, що створюється в установі (групі, організації, підприємстві), умов життя і діяльності її членів, максимально наближених до тих, які повинні переважати в суспільстві” [222, с. 62]. На житті та поведінці людини, її педагогічних властивостях, їх характеристиках і змінах істотно позначаються чинники навколишнього

середовища, які наука відносить до соціально-педагогічних явищ. Соціально-педагогічне середовище лежить в основі педагогічних умов, що впливають на дію будь-яких педагогічних закономірностей. За своїми якісними особливостями чинники бувають педагогічної природи, тобто власне педагогічні, навмисно створювані, та іншої природи, але педагогічно значущі. До останніх належать чинники дуже широкого діапазону: від державного пристрою, політики до сім'ї, особливостей дозвілля.

Характерна особливість соціально-педагогічних дій і впливів – переважання в них стихійності, некерованості, а тому їх результати можуть бути й антипедагогічними. Є соціально-педагогічні дії, що носять усвідомлено деформувальний характер, що буває в діяльності криміналу, корумпованих осіб і тих, хто зацікавлений у використанні недоліків життя в особистих цілях: “питання про подолання стихійності, негативу і некомпетентності в соціально-педагогічних діях, впливах і їх наслідках, про педагогізацію середовища життя людей у суспільстві, організаціях, групах ставиться у нас ще рідко. Він і не почутий більшістю з тих, кому адресується, і тоне в шумі ринкового і слабо керованого матеріального і духовного життя країни” [222, с. 65].

Ми погоджуємося з думкою В. Володька про те, що дидактичне середовище – це єдине поле, єдиний простір, у якому відбувається процес навчання і виховання; єдині підходи, єдина мета спільної діяльності викладачів; єдині оцінювальні погляди та дії для всіх учасників педагогічного процесу. Єдність повинна підпорядковуватися цільовій установці та завданням навчання та виховання. Дидактичне середовище існує в усіх педагогічних системах, чи то малих, чи то великих, причому інколи існує незалежно від волі викладачів, тобто поза свідомістю останніх. Ефективність такої педагогічної системи незначна, а інколи і негативна. У таких системах вимоги й оцінки різні, підходи також різні, що не сприяє діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Дидактичне середовище характеризує атмосферу, де реально проявляють себе принципи демократії, гуманності, взаємодовіри та

взаємодопомоги; клімат особистісної безпеки для кожного учасника педагогічного процесу; можливості всебічного стимулювання творчої ініціативи всіх учасників педагогічного процесу в усіх видах навчальної та наукової діяльності та ін. [39, с. 48].

Підготовку фахівців, здатних ефективно діяти на межі окремих традиційних галузей науки і вирішувати проблеми, що виникають впродовж професійної діяльності, можна трактувати як “мультипрофесійну підготовку”. Вона вимагає не стільки енциклопедичних знань, скільки вміння віднайти й отримати необхідну інформацію та зробити правильні висновки, які надають можливість більш гнучко реагувати на зміни [204, с. 12].

Застосований синергетичний підхід до різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій надає системі високого потенціалу. Він передбачає спрямування всіх її потенційних структур на забезпечення кінцевого результату – індивідуальну та групову підготовленість фахівців до діяльності в екстремальних умовах. Цей підхід полягає у виявленні загальних принципів і закономірностей виникнення таких структур і функцій, які самоорганізуються, активізуються, збільшуючи потенціал педагогічного впливу. У рамках цього підходу відбувається інтеграція зусиль, об’єктивних зв’язків між елементами професійної підготовки до діяльності [113, с. 162].

Синергетика є комплексним науковим напрямом, тобто міждисциплінарною системою знань про різноманітні складні природні та соціальні явища [123, с. 68]. Завдяки спільності процесів самоорганізації, висновки, отримані при дослідженні одних явищ, можуть бути застосовані до подібних, але зовсім іншої природи. Хаос і порядок, нестійкість і стійкість, спонтанність, вірогідність, непередбаченість і динамічність, зумовленість минулим виявляються фундаментальними взаємопов’язаними характеристиками світу, в якому ми живемо.

Якщо до виникнення синергетики природні й інші науки могли обходитися при використанні системного підходу до своїх об’єктів

дослідження без урахування колективних ефектів, які приводять до утворення стійких структур у часі та просторі, то нині послідовне вивчення цих проблем стало можливим на підставі синергетичних методів [247, с. 160]. Унікальність синергетики полягає, в першу чергу, в можливості об'єднання на її основі різноманітних явищ природи, які відносяться до компетенції різних галузей наукових знань. Термін “самоорганізація” стосується процесів (явищ), у яких змінюється структура, а узгодженість поведінки системи завдячується внутрішнім зв'язкам і контактам із зовнішнім середовищем.

У всіх випадках система складається з дуже великого числа підсистем. При зміні певних умов (параметрів, що управляють), навіть якщо ці зміни нічим, здавалося б, не виділені, у системі утворюються якісно нові структури в макроскопічних масштабах. Система набуває здатності переходити з однорідного, недиференційованого стану спокою в неоднорідний, але добре впорядкований стан або навіть декілька можливих впорядкованих станів [264].

Таким чином, у формуванні системи різнорівневої підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій синергетичний підхід забезпечує становлення розвинутої особистості на основі таких положень:

- формування сучасного світогляду, що адекватно відображає стан соціоприродної системи і духовного світу людини;
- вироблення стилю мислення, зорієнтованого на організацію системи узгоджених дій у гармонізації відносин у системі “людина – суспільство – природа”;
- розвиток інтелектуальних здібностей для вирішення глобальних проблем;
- ознайомлення з основними поняттями, законами і принципами теорії самоорганізації;
- засвоєння загальних і спеціальних знань про суть природних і суспільних явищ, взаємозалежність і взаємодію суспільства, природи і людини;

- виховання відповідального ставлення до самої людини, соціуму і навколишнього світу;
- забезпечення засвоєння знань про єдність природи, суспільства і людини, закономірності ноосфери; про взаємодію природи, суспільства і людини; про основні загальнолюдські проблеми, про шляхи і способи їх вирішення; розвиток інтелектуальних і практичних умінь з вивчення еволюції навколишнього світу і поліпшення стану природи, суспільства і людини;
- виховання ціннісних орієнтацій особистості в духовному світі та у сфері матеріального світу, мотивів, потреб, звичок екологічної і культуровідповідної поведінки, прагнення до активної практичної діяльності, спрямованої на узгоджений розвиток людини, суспільства і природи;
- розвиток здібностей до імовірнісного і нелінійного аналізу нестандартних ситуацій, альтернативного мислення при виборі способів вирішення загальнолюдських проблем;
- формування нелінійного стилю мислення, особистісного ставлення до навколишнього світу, умінь орієнтуватися у змінному світі;
- інтеграція природничонаукової та гуманітарної культури, спрямованої на усвідомлення і вирішення загальнолюдських проблем;
- навчання прийомам синергетичного аналізу, прогнозуванню і моделюванню еволюції конкретного явища, де взаємодіють суспільні та природні чинники.

Аналіз навчальних програм, планів і науково-методичної літератури показав, що нині розроблено, в основному, зміст психолого-педагогічних дисциплін.

Водночас, виявлено два суттєві недоліки: по-перше, ступінь розробки та якість змісту для різних тем іноді суттєво відрізняються, по-друге, практично у всіх вищих навчальних закладах ці курси практично однакові (особливо це стосується педагогіки).

Існують дисципліни інтегрованого типу, які поєднують знання з професії та психології, але це дисципліни спеціального циклу, які вносять вклад у загальнопрофесійний розвиток курсанта.

На нашу думку, необхідним є і зворотний зв'язок – професійне спрямування психолого-педагогічних дисциплін, яке забезпечує не лише окремі запити суто професійної підготовки, але й особистісного розвитку курсантів.

Основними чинниками впливу на навчальний процес як результат реалізації системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є курс “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” (для курсантів) і комплексне науково-методичне забезпечення для викладача.

Багато що залежить від організації навчальних занять і методики їх проведення. При цьому використовується як індивідуальна форма роботи курсантів з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, так і колективна, у ході якої заохочується взаємодопомога, виробляється відчуття відповідальності перед товаришами за виконання певних завдань [154].

Традиційна лекційно-семінарська система дещо видозмінена в реалізації системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Оскільки застосування традиційних технологій у лекційно-семінарській системі, орієнтованих, в основному, на реалізацію інформативної (пізнавальної), а не розвиваючої функції [262, с. 20], ігнорують індивідуальні особливості курсантів, то ми вбачали своє завдання у перетворенні лекційно-семінарської системи в ефективний засіб варіації уніфікованих програм із педагогіки та психології.

Прикладом реалізації такого підходу може бути процес викладання курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, у якому передбачено проведення лекційних, семінарських і практичних занять. Кожна з цих форм

роботи спрямована на формування окремих компонентів психологічної культури.

Лекції спрямовані на формування педагогічної та психологічної освіченості курсантів. Окрім науково-інформаційної функції, лекція повинна нести і виховально-світоглядне, оцінювальне та проблемно-евристичне навантаження (проблемні лекції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції із заздальгідь запланованими помилками тощо). Таким чином, на цю форму роботи може бути покладене завдання формування ціннісно-світоглядного та культуротворчого компонентів психологічної культури. Побудова лекційно-практичного курсу не може здійснюватися у традиційних формах викладання психології та педагогіки [217]. Підставою для такого твердження є, по-перше, обмеженість часу на такий “синтетичний” курс, по-друге, уявний ступінь використання цих знань фахівцем у майбутньому, по-третє, сам спосіб мислення фахівця.

Розвитку пізнавального інтересу та формуванню професійних умінь і навичок сприяли різні види семінарських занять (семінар-диспут, семінар запитань і відповідей, семінар-конференція та ін.). Семінарські заняття сприяють розвитку пізнавальної активності та самодіяльності курсантів більшою мірою, ніж будь-які інші форми організації навчання; вони вчать курсантів умінню висловлювати й аргументувати свої думки, вмінню критично аналізувати аргументи опонентів. Такі форми роботи розвивають логічне мислення, спонтанне мовлення, сприяють глибшому засвоєнню фундаментальних знань, формуванню переконань, виробленню активної життєвої позиції. Так, прямо формуються психологічна освіченість і психологічна компетентність, а опосередковано – ціннісно-світоглядний компонент і культуротворчість.

До найбільш поширених форм навчання належать практичні заняття. Залежно від специфіки навчальних дисциплін вони проходять в аудиторіях, на об'єктах, у спеціальних кабінетах, лабораторіях, у частинах пожежної охорони. Головна функція таких занять – відробіток навчального матеріалу

формування у слухачів уміння і навичок застосування знань з практики. Викладачі спеціальних дисциплін, наприклад, таких, як пожежна техніка, пожежна тактика, пожежна безпека об'єктів і населених пунктів, стараються, щоб у ході занять створювалася обстановка, максимально наближена до реальних умов, у яких діє особовий склад пожежної охорони. Практичні заняття на об'єкті цінні тим, що курсанти вчать на них перевіряти технічні рішення не абстрактно, а в натурі. Отримані при цьому знання особливо добре засвоюються і надовго запам'ятовуються. Доцільне використання практичних занять (практичне заняття – ділова гра, практичне заняття – розв'язування педагогічних завдань, заняття – захист творчих робіт та ін.) і лабораторних занять.

Практичні заняття спрямовані на вироблення певних життєво важливих умінь, а саме: розуміння себе (оцінка своїх сильних і слабких сторін), нарощування впевненості в собі, здатності виражати свої почуття, “давати й отримувати” зворотний зв'язок із партнером, працювати в колективі, терпляче ставитися до інших, підтримувати їх, шукати їх сильні сторони, здатність приймати рішення, вести переговори та ін. Як засоби навчання на практичних заняттях доцільно застосовувати тренувальні вправи (за зразком, за інструкцією), творчі вправи (розв'язування евристичних чи проблемних завдань), контрольні вправи (усні та письмові), диспути і дискусії, рольові та ділові ігри, природні психологічні експерименти, обговорення доповідей, рефератів, газетних і журнальних публікацій з психолого-педагогічної тематики, рецензування популярних книг із серії “Сам собі психолог”. Особливо користуються популярністю у курсантів такі форми роботи, як психологічний КВК, що включає ділові ігри, психологічний аналіз афоризмів, міфів, казок, поезій, пісень, анекдотів; аукціон психотерапевтичних ідей; вправи на розвиток уваги, дотепності й ефективної поведінки в екстремальних ситуаціях. Такі практичні заняття, насамперед, сприяють формуванню психологічної компетентності та рефлексії, а також культуротворчості за рахунок розблокування особистісних самоактуалізуючих ресурсів.

Наведемо приклад тематичного плану практичних і семінарських занять курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Умовно-пропедевтична орієнтація підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає різні рівні залежно від професійно-рольової позиції майбутніх фахівців.

І рівень: інженер

1. Поняття про психологію. Мозок, психіка, поведінка людини. (Поняття про психологію. Мозок, його будова і функції. Психіка, сигнальні системи, поведінка людини. Свідомість і її характеристики, несвідоме, підсвідоме).

2. Діяльність та її психологічна структура. Види діяльності. (Психологічна структура діяльності. Види діяльності. Особистість як суб’єкт діяльності. Активність особистості. Мотиви, їх функції. Класифікація мотивів. Установка. Знання. Уміння. Навичка. Провідний вид діяльності. Індивідуальний стиль діяльності та професійна придатність).

3. Психологія особистості. (Індивід та особистість. Поняття про індивідуальність. Соціальне у структурі особистості. Властивості особистостей. Формування особистості. Індивідуальність особистості. Рівні індивідуальності. Акцентуація особистості).

4. Основні психічні стани, їх перебіг і класифікація. (Поняття про психічні стани. Характеристики. Афективний стан та афект. Настрій: емоційне забарвлення поведінки і діяльності. Стресовий стан та його перебіг. Фрустрація. Основні емоційні стани).

5. Психічні процеси та вольова сфера особистості. (Увага як форма психічної діяльності людини. Відчуття як психічний пізнавальний процес. Сприйняття та його сутність. Пам’ять, теорії пам’яті, види та процеси пам’яті. Мислення як аналітико-синтетична діяльність мозку. Воля та вольові дії у структурі особистості).

6. Міжособистісні стосунки в групі. (Соціально-психологічна сфера особистості. Типи міжособистісних стосунків, механізми взаємовпливу, види взаємозв'язку. Функції спілкування. Стадії міжособистісного розуміння. Психологічна культура спілкування).

7. Історичні аспекти розвитку освіти в Україні. (Традиційна освіченість українців. Виникнення братських шкіл. Заснування Києво-Могилянської академії. Освіта в Україні в гетьманський період. Занепад освіти після об'єднання з Москвою у XVIII – XIX ст. Освіта і наука в Україні 1918-1922 рр.).

8. Основні принципи навчання та напрями їх реалізації. (Закони, закономірності та принципи навчання. Характеристика окремих принципів).

9. Теорія навчання – дидактика. (Поняття про дидактику як основну категорію педагогіки. Закономірності та принципи процесу навчання у вищому навчальному закладі. Основні функції навчання: освітня, виховна і розвивальна. Основні принципи навчання).

10. Види і методи навчання. (Види навчання. Методи навчання. Форми організації занять).

11. Сутність, зміст і процес виховання (Парадигма національного виховання “громадянин – патріот – гуманіст” і шляхи її реалізації у вищому навчальному закладі. Людина і виховання. Закономірності процесу виховання. Фактори і мотиви виховання. Концепції виховання. Структура виховного процесу).

12. Трудове виховання (Значення праці в житті людини. Завдання та принципи трудового виховання. Засоби та методи трудового виховання. Зв'язок трудового виховання з політехнічною освітою й економічним вихованням).

II рівень: керівник-менеджер

1. Предмет і методологічні основи психології в управлінні. (Предмет і завдання психології в управлінні. Формування і розвиток психології

управління як самостійної науки. Структура, функції та основні категорії психології управління. Методи психології управління).

2. Особистість у структурі управління. (Особистість і її розуміння. Психологічна структура особистості. Психологічні школи вивчення особистості. Типологія особистості. Поняття особистості в психології управління. Співвідношення понять “індивід”, “індивідуальність”, “особистість” в управлінні. Теорії особистості в управлінській практиці. Властивості особистості в системі управління).

3. Психологія особистості керівника. (Професіоналізм і компетентність керівника. Основні функції управлінської діяльності. Теорії лідерства. Професійно важливі якості керівника. Теорії особистісних рис керівника. Риси вітчизняного управління. Керівник як командний гравець. Психологія індивідуального стилю управління).

4. Підготовка й ухвалення управлінських рішень. (Психологічні особливості планування та прийняття управлінських рішень. Делегування повноважень. Види управлінських рішень. Психологія діяльності керівника. Методи індивідуального та групового прийняття рішень).

5. Групи і міжособистісні відносини у трудовому колективі. Ефективне управління групами. (Визначення групи, види груп, цілі їх діяльності. Психологічна сутність соціальної організації. Міжособистісні відносини в групі. Соціально-психологічна характеристика групи. Групова диференціація, динаміка та рівні проблем управління. Типи підлеглих).

6. Психологія ділового спілкування в управлінні. (Поняття, структура та види спілкування. Загальна характеристика ділового спілкування. Проблеми міжособистісного сприйняття. Умови ефективної взаємодії в управлінському спілкуванні).

7. Психологія конфліктів в управлінні та шляхи їх розв’язання. (Сутність і види конфліктів у організації. Основні джерела та причини виникнення конфліктів в управлінні. Форми і типи поведінки людини в ситуації конфлікту. Принципи та методи подолання конфліктів).

8. Психологія управління кадрами. (Психологічні аспекти управління кадрами. Психологія планування людських ресурсів. Оцінка діяльності персоналу. Психологічні особливості навчання та формування кадрів. Психологічне консультування кадрів. Психологічна служба в організації).

9. Зміст освіти і контроль навчання. (Поняття про зміст освіти. Державні нормативні документи про зміст освіти. Програмоване навчання. Контроль навчання).

10. Теорія навчання. (Державні освітні стандарти й освітні програми. Зміст освітнього процесу. Стандарти освіти, національно-регіональний або відомчий компоненти. Педагогічні характеристики фахівця. Педагогічні, психологічні та психо-фізіологічні особливості формування знань, навичок і вмінь. Види (напрями) професійної підготовки: спеціальна, професійно-педагогічна, професійно-психологічна, управлінська).

11. Педагогічна підготовленість. (Загальна педагогічна підготовленість. Педагогіка суспільства. Педагогічна наука, системи її розділів, галузей і їх значення. Категорії педагогіки і педагогічних явищ).

12. Педагогічні принципи формування особистості. (Процес соціалізації особистості. Педагогічні основи роботи з колективом. Організаційне навчання членів колективу. Управління, менеджмент і колектив).

III рівень: педагог-психолог

Психологія як наука. Методи психологічних досліджень. (Об'єкт і предмет психології. Природа психіки. Принципи та методи психологічних досліджень. Галузі психологічної науки. Зв'язок психології з іншими науками. Основні категорії психології).

Особистість, її структура і прояви. (Структура особистості. Соціальна роль, соціальний статус. Проблеми у вивченні та розумінні сутності особистості. Концепції особистості. Складові компоненти особистості).

Когнітивна підструктура особистості. (Психічні пізнавальні процеси. Відчуття і сприймання. Увага, її форми прояву, значення й особливості. Загальна характеристика процесів мислення і мовлення та їх значення в діяльності. Характеристика процесів і видів пам'яті. Природа пам'яті, її індивідуальні особливості).

Афективна сфера, спрямованість особистості. (Загальна характеристика емоційної сфери особистості. Форми переживання емоційних станів і почуттів. Особистісний характер людських переживань. Емоційні властивості особистості. Емоційні стани: стрес, депресія, апатія, натхнення, іронія, страх, навіювання, зараження. Вищі (моральні та естетичні) почуття. Вольові якості особистості та їх формування. Психологія темпераменту. Проблема характеру в психології. Риси характеру. Здібності, їх суть. Задатки. Обдарованість. Види здібностей. Структура здібностей. Геніальність. Талант).

Методи практичної психології. (Принципи побудови психологічних досліджень. Методи організації. Етапи проведення психологічних досліджень. Методи збирання фактичного матеріалу. Методи опрацювання матеріалів. Надійність і валідність психологічних тестів).

Психолого-педагогічний цикл і його завдання. (Зв'язок між психологією та педагогікою. Структура психологічних дисциплін та основні завдання. Педагогічні дисципліни. Зв'язок педагогіки з іншими науками).

Історичні організаційні форми навчання. (Індивідуальне та групове навчання. Форма навчання за Я. А. Коменським. Белл-Ланкастерська система навчання. Мангемська система. План Трампа. Метод проектів і виховання через дію).

Завдання та перспективи розвитку педагогіки. (Виникнення науки педагогіки, основні етапи її розвитку, виховні ідеали минулого; завдання та перспективи розвитку на сучасному етапі. Педагогічний процес і його організація).

Вища освіта в Україні та Болонський процес. (Закон України “Про вищу освіту”. Сутність Болонського процесу. Поняття кредитно-модульної системи навчання. Особливості входження України у Болонську систему освіти).

Сучасні технології навчання. (Поняття модульного навчання. Порівняльна характеристика традиційного та модульного навчання. Використання ігрових технологій у педагогіці: рольові та ділові ігри, техніка зворотного зв'язку тощо. Робота в малих групах як інтерактивний метод навчання. Поняття соціально-психологічного тренінгу).

Дидактичні основи навчання. (Предмет дидактики, її виникнення і розвиток. Категорії, закономірності та закони дидактики. Сучасні зарубіжні теорії навчання. Поняття про зміст освіти. Нормативні документи, які відображають зміст освіти. Процес навчання. Структурні елементи навчального процесу. Типи навчання, компоненти навчання).

Соціальні та психофізіологічні характеристики груп навчання. (Підлітковий вік. Біологічні, соціальні та психологічні особливості юнацького віку. Психофізіологічні механізми розвитку. Психологічні аспекти самовизначення і вибору професії).

Форми організації навчання у вищій школі. (Форми навчального процесу та їх характеристики. Практична підготовка студентів. Контрольні заходи у вищій школі. Державна атестація. Навчальний час студента. Форми навчання у вищій школі та науково-методичне забезпечення. Акредитація вищих навчальних закладів).

Особливості навчання та виховання у вищій школі України. (Філософські основи національного виховання. Основні принципи та кращі традиції національного виховання. Сутність християнського виховання. Завдання гармонійного виховання української молоді. Концепції демократизації й гуманізації навчального процесу та національного виховання молоді та шляхи їх реалізації).

Зауважимо, що традиційне навчання не відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців різних галузей, зокрема особового складу підрозділів із

надзвичайних ситуацій. Тому підготовка фахівців передбачає “...використання нових методів навчання, які наближені до реальної професійної діяльності та формують творчих спеціалістів, здатних самостійно вирішувати складні професійно-виробничі та наукові проблеми” [212, с. 33]. На нашу думку, для фахівців цієї галузі ефективними є: постановка проблемних завдань, проведення спостережень при виконанні лабораторних завдань, а також використання технічних засобів навчання тощо [154], логічних і евристичних методів розв’язання творчих завдань (синектими, мозкового штурму, евристичних питань), дискусій, ділових ігор, що створюють умови для виявлення творчої активності, вироблення навичок наукової інтерпретації, розвитку пізнавального інтересу, вміння реалізувати своє “Я” у спілкуванні, поведінці, діяльності [121].

Одним із напрямів психолого-педагогічної підготовки курсантів МНС є формування готовності курсантів до наукової роботи. Пояснювально-ілюстративне навчання, яке переважає у пожежно-технічних навчальних закладах, не забезпечує формування високого рівня навчальної мотивації, оскільки курсанти недостатньо усвідомлюють значення теоретичних знань для майбутньої професійної діяльності. Якщо на початковому етапі курсантам і слухачам пропонують навчальні завдання, які не мають чіткої професійної спрямованості, то це значною мірою знижує їхню навчальну мотивацію і негативно позначається на формуванні професійної компетентності випускників, зумовлює низький рівень готовності до практичного використання набутих знань [170].

Уміння знаходити спільну мову, встановлювати доцільні стосунки з підлеглими є професійною необхідністю начальницького складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. За рівнем комунікабельності керівника підрозділу пізнається рівень професіоналізму педагога. Поряд із тим, керівник підрозділу з надзвичайних ситуацій шляхом саморозвитку може набути комунікативних умінь, які проявляться впевненістю в собі за різних обставин із різними категоріями підлеглих, у почутті власної гідності, відчутті

комфорту, умінні говорити з кожним його мовою, здатності приваблювати інших людей. Такий керівник поводить себе природно, щиро, має почуття міри тощо. Такий керівник використовує у своїй діяльності різні методи ділової комунікації, зокрема метод “змінюючої тактики”. Цей метод враховує індивідуальні комунікативні особливості співбесідника: рушійні мотиви, очікування, переваги (котрих він добивається у бесіді), бажання самоутверджуватися, почуття справедливості, прагнення чітко і ясно викладати інформацію тощо.

Для майбутнього керівника одного з підрозділів МНС володіння засобами самоконтролю є професійною необхідністю, оскільки він завжди має бути взірцем поведінки. Професійний самоконтроль як процедура виміру передбачає оцінку результату професійної діяльності керівника (як сформованої особистості), професійних відносин (метод, за допомогою якого курсанти чи підлеглі мають можливість оцінити своє ставлення до діяльності керівника), професійних знань (метод, за допомогою якого можна визначити реальні знання з виховної роботи, чинники, що впливають на її ефективність, оволодіння специфікою роботи).

Під час психолого-педагогічної підготовки використовуються різні форми навчання. Однією з них є робота в малих групах. Вона надає всім учасникам можливість удосконалювати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема оволодіння прийомами активного слухання, вироблення загального рішення, формування професійної майстерності, розв’язання завдань і конфліктів тощо).

Важливу роль відіграють рольові ігри (наприклад, гра “Пожежа”, розроблена у роботі [170]). У дидактичному аспекті ця гра дозволяє відпрацювати навички з гасіння пожежі, перевірити рівень теоретичних знань, здобутих курсантом під час аудиторних занять. Конкретні психолого-педагогічні аспекти рольової гри “Пожежа” викладені у додатку Е.

Особливу важливу роль відіграють спеціальні тренінги [128]. Тренінг – це вироблена фахівцями система психолого-педагогічної дії на людину,

заснована на активних методах групової роботи. Крім того, це форма спеціально організованого спілкування, спрямована на набуття знань, умінь і навичок, корекцію і формування установок, необхідних для успішної професійної діяльності (у нашому випадку – діяльності співробітників МНС). Тренінг також допомагає знімати небажані стереотипи і вирішувати особистісні проблеми слухачів. Навчання в тренінгових групах дуже специфічне і відрізняється високою активністю. Учасники тренінгу позбавлені необхідності нівелювати свої відчуття, думки і у відкритій формі розкривають наявні особисті труднощі, часто пов'язані з невмінням спілкуватися, боязкістю, невпевненістю в собі. Тренінг допомагає знімати ті проблеми, від рішення яких частково залежить і успішність виконання професійних дій.

Перебудова неефективних стереотипів проходить у психологічно безпечних умовах, в обстановці підтримки і довіри, в яких можна, так би мовити, експериментувати з власною поведінкою. Слухачі сміливо пробують різні стилі спілкування, відпрацьовують абсолютно інші, невластиві їм раніше комунікативні уміння і навички. На заняттях, зазвичай, відтворюється знайома учасникам тренінгу конкретна життєва ситуація або пов'язана з професійною діяльністю в МНС. Підвищена емоційність проведення тренінгів дозволяє швидко сприймати і засвоювати пропоновану інформацію з питань теми.

На кожному тренінговому занятті чітко ставиться мета навчання, яка витікає із запитів самих слухачів або ж зазначена викладачем у зв'язку з певною тематикою. Найчастіше вона диктується прагненням курсанта скоректувати свій стиль поведінки усередині колективу, бажанням навчитися правильно вести діалог, будувати спілкування з тими, хто її оточує: колегами, друзями, знайомими і незнайомими людьми. Слухачам пропонуються також завдання, в ході розв'язання яких виробляються навички професійної майстерності, розширюється діапазон безконфліктної поведінки, виявляються раціональніші способи реагування в екстремальних ситуаціях.

Тренінгові заняття сприяють формуванню особистості з високим творчим потенціалом, здатної швидко генерувати власні варіанти дій, ухвалювати рішення в умовах невизначеності, тобто вихованню особистості, яка вміє працювати не лише за заданими алгоритмами, але і самостійно, творчо. Для цього використовуються різні методи і прийоми, наприклад, ситуативні, імпровізаційні, моделюючі та рольові ігри, соціодраматичні й експресивні методи, вправи, що припускають зворотний зв'язок, обмін відчуттями, а також способи, що формують навички ведення позитивного діалогу, вміння вислуховувати співбесідника тощо.

Самостійна робота – це форма навчальних занять за розкладом у час самопідготовки і у вільний від занять час. У процесі її курсант повинен поглиблювати отриману раніше інформацію, вирішувати практичні завдання, опановувати професійно необхідними вміннями. Життя показує, що далеко не всі курсанти здатні правильно організувати свої заняття, а це негативно позначається на рівні професійної підготовки майбутнього фахівця. Часто самостійна робота курсантів зводиться, в основному, до самопідготовки, яка обмежується виконанням навчального завдання. Слід зазначити, що результативність при цьому залежить не лише від загального рівня знань курсанта, його здібностей і вольових якостей, але і від роботи викладача. Починаючи з планування навчального процесу і закінчуючи індивідуальними консультаціями, він повинен давати курсантові вірний орієнтир у вивченні предмета, надавати допомогу в організації самостійної роботи.

Методичне забезпечення системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій – це сукупність змісту, форм, методів і засобів навчання та самонавчання, підпорядкованих загальній цілі формування різнорівневої системи. Навчально-методичне забезпечення дисциплін містить робочі програми з конкретним розподілом змісту та годин на лекції, практичні та семінарські заняття, тематику рефератів, методичні рекомендації та вказівки. Формується сучасна база наукових і навчальних педагогічних знань, до якої входять: електронні підручники й посібники,

різноманітні дидактичні матеріали, мультимедійні засоби, алгоритмічні приписи з використання методів дистанційного навчання та глобальної мережі Інтернет.

Головним засобом реалізації розробленої системи є спеціально створені методичні матеріали: вказівки для тих, хто навчається, і рекомендації для викладачів. Перші призначені, головним чином, для управління самостійною позааудиторною підготовкою до роботи на практичному занятті. Вони мусять забезпечити суворо послідовні дії учня в умовах, максимально наближених до реальних. Робота на практичному занятті теж має проводитися переважно у реальних професійних умовах. У першому випадку робота курсанта, орієнтована на конкретні види професійної діяльності, виконується на завданнях-моделях, у другому – це робота з об'єктом професійної діяльності. Такі методичні вказівки включають дві частини: управління позааудиторною підготовкою й управління заняттям.

У першій частині, покликаній забезпечити управління самостійною позааудиторною підготовкою, виділено розділи, які є логічно послідовними і взаємопов'язаними один з одним: актуальність теми, цілі навчання, забезпечення вихідного рівня знань-умінь, зміст навчання, орієнтовна основа дії, система цільових навчальних завдань.

Друга частина методичних вказівок – це методична розробка практичного заняття, яка складається з двох розділів: короткої методики проведення заняття і технологічної карти. Методика побудови таких матеріалів ґрунтується на використанні компонентів описаної системи управління навчанням. Відмінною рисою методичних матеріалів керуючого типу є орієнтація на засвоєння курсантом відповідних елементів професійної діяльності. Зміст навчання наводиться у вигляді блоків навчальної інформації, що забезпечують кожну конкретну мету навчання і подані у такій самій послідовності. Для перевірки досягнення мети даються відповідні завдання, які діагностують ступінь досягнення всіх цілей.

Нині процес викладання немислимий без технічних засобів навчання. Для курсантів вони є інструментом, за допомогою якого вони розвивають свою уяву, просторове, візуальне мислення, а для викладача – це свого роду організатор навчального процесу, а також об'єктивний контролер знань слухачів. У цілому технічні засоби навчання дають можливість повніше і глибше розкрити зміст навчального матеріалу, доступно і просто викласти його.

Тому важливим “компонентом психологічної системи діяльності є її інформаційна основа, яка визначається як сукупність інформації, що характеризує предметні й суб'єктні умови діяльності. Саме це дозволяє організувати діяльність відповідно до вектора “мета – результат” [113, с. 50]. До інформаційних елементів екстремальної діяльності, які виступають чинниками екстремального психологічного ризику, належить інформаційне перевантаження або недостатність інформації чи її викривлення, наявність у ній панічних чуток, неточних відомостей, особливо про ступінь загрози, факти травмування, каліцтва, загибелі тощо. Інформації про ситуацію найчастіше не вистачає або її занадто багато, але вона суперечлива і часто застаріла, неправильна, а часом має дезінформаційний характер.

Головне завдання виховного діагностування – встановлення реального стану сформованості психолого-педагогічної підготовки, визначення критичних і ризикованих аспектів. На основі діагностування розробляється подальша стратегія і тактика управління навально-виховним процесом. Основні показники групи як системи, де з безлічі конкретних характеристик найбільше виділені інформативні, представлені у дослідженні американських педагогів Дж. Хемфілда і С. Вісти. Серед них І. Підласий виділяє такі [176, с. 180-181]: автономність (самостійність) групи – показник того, як група, діючи незалежно від інших груп, самостійно визначає свою діяльність і досягає успіху; груповий контроль – це характеристика регулювання групою поведінки окремих курсантів; гнучкість групи як показник творчого підходу курсантів до виконання своїх обов'язків; задоволеність від перебування в

групі – показник-реакція на очікування зустрічі з групою; гомогенність – рівень об'єднання курсантів у групи навколо важливих у соціальному плані проектів. Її показники – такі характеристики, як вік, приналежність до певної соціальної групи, інтереси, звички, життєві цінності, установки; згуртованість – як курсанти допомагають один одному, знають життя своїх друзів (індикатор цієї групової ознаки – перш за все, рівень спілкування, характер обговорюваних питань); участь (внесок) – скільки сил і часу витрачає кожен на загальногрупові справи; доступність (відвертість) групи – указує на те, чи можуть інші курсанти приєднатися до неї для яких-небудь справ у інший час, чи висуваються при цьому додаткові вимоги; поляризація – показник прагнення групи досягти якої-небудь відомої всім і прийнятої всіма цілі; потенційна можливість – показник того, наскільки група стала основною для своїх членів (індикатором служить число і характер вимог, які група задовольняє або може задовольнити); величина групи як кількісна характеристика; стратифікація – показник, що характеризує розподіл ролей у структурі групи, позицію окремих курсантів; цілісність, що вказує на єдність і стійкість об'єднання тощо.

На основі цих опорних характеристик розробляється діагностичний аналізатор. Це система конкретних тверджень, пропонованих випробовуваним для аналізу й оцінки. Комп'ютерна програма дозволяє вводити велику кількість тверджень, що охоплюють усі сторони життя і діяльності групи, пропонувати для їх оцінки широкий спектр критеріїв і досягати високої інформативності та достовірності висновків.

Один із варіантів технології дозволяє здійснити особистісний підхід до навчання і виховання. Завершивши гру, кожен курсант отримує діагностичну карту особистості, на якій представлені рівні сформованості знань, умінь і цінностей на даний момент. Головна мета діагностування – привернути увагу курсанта до проблем самовдосконалення, самонавчання та самовиховання.

Доцільно використовувати комп'ютерні експертні системи для моделювання і кількісної оцінки результатів взаємодії керівника з групою.

Думка про те, що кожен фахівець повинен знайти свого “вихователя” чи “провідника” у навчальній і професійній діяльності, не нова: там, де результати процесу залежать від об’єднання зусиль багатьох учасників, доводиться дуже серйозно займатися підбором і об’єднанням учасників процесу. Ефективну співпрацю практично неможливо здійснити в масовій практиці, поки керівник і члени групи не переймуться взаємними симпатіями і довірою на основі спільності характерів, інтересів, поглядів, ставлення до справи.

За допомогою комп’ютерних програм зіставляються наміри і можливості керівника з рівнем навченості, освіченості, розвитку та вихованості, особливостями й очікуваннями групи. Такі програми називаються експертними системами, тому що вони, подібно до експертів-фахівців, зіставляють взаємодіючі характеристики і визначають наслідки цієї взаємодії. Тут без чітких критеріїв, вивчення різних варіантів, вибору найбільш вигідного не обійтися. Реально це можна зробити, лише виконавши величезну кількість розрахунків і комп’ютеризувавши процес “програвання” ситуацій і прийняття рішень. Очевидно, що всі типи педагогічних і психологічних відносин закласти у комп’ютер не вдається, тому доводиться обмежуватися масою узагальнених характеристик.

Нині для кожного з типів особистості існує опис багатьох властивих йому конкретних якостей [201], кількість яких – понад сто. Виділені й описані також найбільш поширені типи груп і керівників: незалежно-агресивний, незалежний, покійно-податливий. Завдання експертної системи – встановити тип і логічно передбачити, яких результатів можна очікувати від поєднання різних типів керівників і підлеглих. При цьому можливі дев’ять основних поєднань, наприклад: авторитарно-агресивний керівник і покійно-податлива група тощо. З практичного досвіду і дії педагогічних закономірностей виводиться вірогідність кожного поєднання.

Наприклад, результат впливу в умовах поєднання авторитарно-агресивного педагога з незалежно-агресивною групою на 80–85% буде

низьким. При цьому процес супроводжуватиметься високим рівнем конфліктності, взаємною неповагою, антагоністичними міжособистісними відносинами, які керівник прагнутиме затушувати, зростанням напруженості (підлеглі не люблять керівника, але зобов'язані підкорятися) й іншими негативними наслідками. Така інформація дозволяє відразу скоректувати процес.

На зміну традиційним технічним засобам навчання приходять новітні мультимедіа-технології; “у багатьох аудиторіях класні дошки все частіше доповнюються екранами, електронними й інтерактивними дошками, на яких слухачі можуть “наживо” познайомитися з роботою унікального устаткування, побачити, як протікають процеси, недоступні звичайному погляду, отримати наочне уявлення про складні конструкції. Замість плакатів на стінах філіалу академії з'являються динамічні відеоілюстрації. У лекційних залах встановлені стаціонарні екрани, мультимедійні проектори, відеоапаратура, комп'ютери. Але подібного устаткування, на жаль, ще недостатньо” [154, с. 30].

Для проведення лекцій значна кількість викладачів застосовує презентаційні програми типу Power Point, що входять практично до всіх офісних пакетів Microsoft Office, Power Office, Star Office. Принцип роботи презентаційних програм полягає в послідовній демонстрації слайдів із текстовою та графічною інформацією. Ці програми можуть використовувати готові графічні зображення, мультимедійні фрагменти, а також мають вбудований графічний редактор для самостійного створення простих зображень. Презентаційні програми з успіхом застосовуються як на заняттях практично з усіх дисциплін, так і під час проведення виховних заходів. Розроблену лекцію чи презентацію, записану як файл, курсант може переглянути під час самостійної роботи. Під час прямої трансляції курсант може не лише візуально сприймати інформацію, підготовлену для нього викладачем, а і чути його голос, а за умови наявності Веб-камери – бачити “живе” зображення викладача, посилюючи з ним контакт. Режимом прямої

трансляції передбачено також можливість зворотного зв'язку під час її проведення засобами електронної пошти [111, с. 341-342].

Виховуючи й розвиваючи фахівців із надзвичайних ситуацій, викладач чи керівник підрозділу досягають успіху лише тоді, коли свідомо прагнуть досягти психологічних і педагогічних результатів, використовують знання і рекомендації психології та педагогіки. Завдяки знанням із цих дисциплін правильно вибрані технологія, стиль, тон, такт і прийоми є складовими успіху. Бо перш ніж планувати вивчення якоїсь теми, необхідно встановити її дидактичну доцільність. При цьому слід визначити також рівень знань курсантів з вибраної теми та їх інтелектуальні можливості. Лише потім викладач розробляє систему конкретних завдань: питання, що вимагають пояснити те або інше явище, або ті, за допомогою яких можна навмисно зіштовхувати суперечливі думки й оцінки самих курсантів; завдання на зіставлення, порівняння.

Досвідчені викладачі при організації проблемної побудови занять використовують, наприклад, такі методичні прийоми, як створення проблемної ситуації, побудову проблемного завдання, пошук її рішення та ін. Курсанти повинні висунути можливі варіанти рішення, висловити гіпотези, теоретично або практично перевірити їх, сформулювати й обґрунтувати свій висновок. Такий вид навчання спрямований на формування пізнавальної самостійності слухачів, на розвиток їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення. У цьому і полягає його головна відмінність від традиційно-пояснювально-ілюстративної. Реалізація цього завдання покладена на викладачів, а якість залежатиме від стилю, педагогічної майстерності тощо.

Технологічний аспект методики психолого-педагогічних дисциплін ґрунтується на певних професійних прийомах. Але в цілому “це не так технологічна, як світоглядна дисципліна. Якщо викладач не матиме власного світогляду, відповідного рівня економічного мислення, йому важко буде сформулювати таке в курсантів або підлеглих” [1, с. 7]. Існує багато рецептів,

яким повинен бути викладач, але за жодних умов викладач не може не поважати тих, кого навчає; не знати свій предмет; не володіти методикою викладання.

Викладач – це центральна постать у процесі навчання, від його індивідуальності, знань, методики і досвіду залежить дуже багато. Існує такий термін – “харизма” керівника, що повністю стосується і викладача. Харизма – це дуже складне та багатогранне поняття, властиве людям, які створюють довкола себе точно не визначену, але притягальну для інших атмосферу. Такі люди, як правило, мають більший успіх, аніж раціональні, помірковані фахівці, які ігнорують емоційний аспект будь-якої творчої праці [1, с. 235]. Досліджуючи діяльність багатьох фірм, в Інституті Карнегі дійшли висновку, що успіх фірми лише на 13% залежить від технічної озброєності виробництва і кваліфікації робітників, а на 87% – від ставлення людей до роботи. Це слушно і стосовно викладацької праці: 13% успіху – знання предмета, 87% – ставлення до роботи і курсантів.

Ідеї екстремальної професійної освіти не можуть забезпечити викладача готовими рецептами на всі випадки. Головне – це зрозуміти, як використати загальні дидактичні принципи та настанови у практиці викладання, а уявлення про теорію і практику навчання будуть уточнюватися і поглиблюватися в ході практики. При цьому важливо критично ставитися і до власного навчання, і до порад, і до педагогічної діяльності інших. У багатьох мовах світу слова “мудрець”, “святий”, “учитель” є словами-синонімами, а у слово “викладач” вкладається особливий сенс. Відомий футбольний тренер Бесков виклав своє педагогічне кредо так: “Мої вимоги до гравців – це, насамперед, вимоги до себе, а через мене до гравців”. Хтось розумний сказав, що проблему, як пташку, потрібно тримати в руках так, аби вона не вилетіла, але щоб її не задушити. Людей вчити потрібно так, ніби Ви їх зовсім не навчаєте, а лише нагадуєте те, що вони забули. Говорячи про проблему навчання танців, І. Моїсеєв сказав, що Художник мусить виразити свою душу, але ніколи не принижувати інших. Так і “Вчитель” [1, с. 235].

О. Аксьонова аналізує причини, які заважають викладачам сприймати більш ефективні методичні прийоми, вказує на такі основні “бар’єри” [1, с. 331-332]:

1. Бар’єр нерозуміння виникає у викладачів різного досвіду і віку, як правило, за недосить вправної пропаганди методики. Основна пропагандистська помилка – “помилка оманливої простоти”, коли не обґрунтовуються основні терміни і поняття.

2. Оптимістичний бар’єр є наслідком занадто оптимістичного викладу методики. Як правило, він виникає в тих викладачів, які на практиці вже пересвідчилися, що шлях до “педагогічного раю” не гладеньке шосе.

3. Бар’єр нестачі часу виникає в тих педагогів, які розуміють, що всі нововведення потребують додаткових витрат часу й енергії.

4. Бар’єр втрати позиції властивий авторитарним педагогам, які побоюються втратити безпосередню владу педагога. Такі викладачі будуть припасовувати будь-який методичний прийом до свого авторитарного стилю.

5. Бар’єр нешвидких досягнень. Відсутність швидких досягнень часто призводить до втрати віри в дієвість методичного нововведення.

6. Бар’єр інерції. Виникає в досвідчених викладачів, які вважають, що “синиця в руці” завжди краща, ніж “журавель у небі”. Вони люблять говорити: “мені вже пізно переучуватись”.

7. Бар’єр переконань. Якщо викладач твердо впевнений у слушності своїх педагогічних поглядів, його практично неможливо переконати.

На щастя, ті, хто навчає, так само як і ті, кого навчають, більш схожі один з одним, ніж відрізняються один від одного. Якби це не було так, загальні принципи навчання були б неможливі, а такий предмет, як педагогіка, не існував би. Кожний викладач міг би мати свій власний спосіб передачі знань. Оскільки це не так, хоч викладачі, певна річ, різняться між собою, то наявність суттєвої схожості дозволяє нам, з одного боку, зробити необхідні узагальнення щодо природи навчання, а з іншого (що більш

важливо) – пристосувати загальні принципи навчання до індивідуальності викладачів.

3. 2. Організація та результати дослідно-експериментальної роботи

Теоретична частина дослідження, спрямована на дослідження психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, засвідчила необхідність практичного впровадження нового курсу з метою різнорівневого вивчення психології та педагогіки.

На завершальному етапі навчання необхідно дати курсантам базові знання з психології та педагогіки з урахуванням їх подальшої професійної діяльності. З 90 годин, виділених для цього курсу, ми пропонуємо 20 годин виділити на базовий курс (розроблений за авторською методикою, додаток Д) та 70 годин на різнорівневу підготовку.

У рамках роботи був запропонований авторський курс предмета “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій зі спеціальності “Пожежна безпека”. Курс передбачав різнорівневу підготовку залежно від вибору майбутньої професії курсантом. Запропонований курс розділено на дві частини:

1. Основна складова (20 годин) – авторський курс призначений для освоєння базових знань усіма курсантами.
2. Різнорівнева складова (70 годин) – авторський курс призначений для освоєння різних рівнів знань за бажанням курсантів.

Таким чином, на основі вивчення різнорівневого курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” курсанти повинні отримати базові знання, а також додаткову інформацію відповідно до обраної кваліфікації. Тобто завданням курсу було дати кожному курсантові знання та сформувати вміння, що відповідають його професійним потребам.

Основним завданням експериментальної частини дослідження було дослідження необхідності введення змін у процес психологічно-педагогічної підготовки курсантів і вивчення динаміки рівня знань під впливом цих змін.

Попри базовий курс, у рамках дисертаційного дослідження були розроблені програми трьох рівнів додаткової психолого-педагогічної підготовки (додаток Д):

- 1-ий рівень (70 годин) – мінімально-базовий, репродуктивний курс;
- 2-ий рівень (70 годин) – базовий, стандартизований курс;
- 3-ій рівень (70 годин) – поглиблений, творчий курс.

Після прочитання основного курсу кожен курсант добровільно обирав, за якою програмою йому проводити подальше навчання. Попри різні рівні навчання, авторський курс “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” мав діагностичну складову. Основна діагностична мета полягала у визначенні реального рівня знань і вмінь із курсу психології та педагогіки на різних етапах навчання курсантів.

У процесі отримання інформації проводилося порівняння реального рівня знань курсантами, а також вивчалося їх бажання щодо продовження професійної діяльності. Кожен із рівнів містить інформацію, необхідну для певних груп особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Розподіл курсантів за групами пропонувалося проводити відповідно до вимог, які ставляться до обраних курсантами спеціальностей. З метою класифікації в теоретичній частині дослідження пропонується розділити можливий вибір курсантів за такими категоріями: керівник, менеджер, психолог, педагог, інженер.

Для кожної з визначених категорій рівень психолого-педагогічних знань має свої особливості. З точки зору грамотного визначення рівня знань у роботі запропонована наступна класифікація майбутніх спеціальностей за такими рівнями:

1-ий рівень – Інженер.

2-ий рівень – Менеджер-керівник.

3-ій рівень – Педагог-психолог.

Йдеться про те, що представники кожної категорії особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій повинні володіти відповідним рівнем знань і вмінь. У той час як для інженера достатньо базового рівня психолого-педагогічних знань, менеджер, який спілкується з людьми, повинен володіти дещо ґрунтовнішими знаннями. Якщо ж розглянути 3-ю категорію, до якої входять керівник, педагог і психолог, то тут рівень знань повинен бути найвищим, оскільки, окрім спілкування, вони виконують керівні та викладацькі функції.

Суть полягає в тому, щоб ніхто з курсантів не вивчав зайвого матеріалу, але в той же час мав достатній рівень знань, необхідний для обраної професії у контексті майбутніх функціональних обов'язків.

Логіка експериментального дослідження спрямована на вивчення реального стану розподілу курсантів за рівнями психолого-педагогічних знань і вмінь, а також їх узгодження з бажаннями курсантів. Це пов'язано з тим, що, маючи ґрунтовні психолого-педагогічні знання, курсант може претендувати на вільний вибір професії. Недостатність знань обмежує його вибір. Наприклад, 3-ій рівень дозволяє обрати посаду як керівника, так і інженера, тоді як 1-й рівень обмежує курсанта посадою інженера.

Мета авторського курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” – вирішити проблеми недостатності психолого-педагогічних знань і забезпечити відповідні категорії курсантів необхідними для їх майбутньої професійної діяльності знаннями.

Порівнюючи кілька статистичних характеристик, наприклад, середні або коефіцієнти варіації, обчислені за результатами випадкових вибірок, ми встановлювали, чи істотна між ними різниця, оскільки вона може носити випадковий характер (коливатися) і не виражати систематичну відмінність порівнюваних ознак. Для цього порівнювалися різниці між характеристиками з надійною межею, яка виражає межі випадкових варіацій (якщо різниця

більша за надійну межу, то відмінність називається істотною, вона виражає систематичну відмінність порівнюваних характеристик).

Кожна перевірка розпочиналася з формулювання нуль-гіпотези. Відповідно до неї дані вибірок одержуються зі статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність між експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією. Другим кроком було обчислення теоретичних частот на основі даних спостережень. Цей крок необхідний для оцінки розміру вибірки (див. таб. 3. 1).

Таблиця 3.1

Визначення теоретичних частот

Група	Вибірка			
	Об'єм	Ознаки		
		Ознака 1	Ознака 2	Ознака 3
Вибірка 1	V_1	n_{11}	n_{12}	n_{13}
Вибірка 2	V_2	n_{21}	n_{22}	n_{23}
Всього:	$V = V_1 + V_2 = S$	S_1	S_2	S_3

Для їх обчислення використано такі формули:

$$\omega_i = S / S_i, \quad n_{i1} = \omega_i \cdot V_i \quad (3.1)$$

(ними враховано, що відношення теоретичної частоти до об'єму відповідної вибірки дорівнює відношенню суми всіх частот стосовно певної ознаки до суми всіх об'ємів). При цьому сума всіх частот у колонці (рядку) повинна дорівнювати сумі частот спостереження у колонці (рядку):

$$\sum n_{i1} = S_i, \quad \sum n_{1i} = V_i \quad (3.2)$$

Третій крок обчислення полягав у визначенні різниць між відповідними спостережуваними і теоретичними частотами. При цьому будь-яка колонка (або рядок) цих різниць (відхилень) повинна давати в сумі нуль внаслідок рівності сум спостережуваних і теоретичних частот. На четвертому кроці обчислювався комплексний показник χ^2 :

$$\chi^2 = \sum_{i,j} \frac{(n_{ij}^* - n_{ij})^2}{n_{ij}}, \quad (3.3)$$

де n_{ij}^* – спостережувана частота (експериментальна), n_{ij} – теоретична частота (обчислена).

Далі визначалася імовірність, що відповідає цьому значенню. Для цього при рівні значущості $\alpha=0,05$ (за надійну ймовірність вибрано показник 0,95) обчислювалося число ступенів вільності ν , яке дорівнює різниці між числом пар емпіричних і теоретичних частот і числом лінійних співвідношень між значеннями емпіричних частот:

$$\nu = (r-1) \cdot (s-1), \quad (3.4)$$

де r – число вибірок, s – число характеристик, якими різняться вибірки.

П'ятий – останній крок – зводився до пошуку за таблицею верхньої границі χ_0^2 для χ^2 і їх порівняння. При $\chi^2 > \chi_0^2$ заперечувалася нуль-гіпотеза. Встановлена відмінність між експериментальною та контрольною групами має системний характер, унаслідок чого можна стверджувати, що вона викликана впровадженням запропонованої методики.

Експериментальна частина дослідження була розділена на два етапи (констатувальний і формувальний), кожний із яких вирішував певні завдання. Розроблена нами методика експериментального дослідження дала змогу проаналізувати організацію навчального процесу, апробувати модель різнорівневого курсу, довести педагогічну доцільність різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Констатувальний експеримент проводився протягом 2003-2005 рр. в умовах підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій для з'ясування стану практики психолого-педагогічної підготовки курсантів за спеціальністю “Пожежна безпека”. У ході проведення констатувального експерименту було виділено його основні компоненти:

1. Мета – перевірка стану практики психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій за спеціальністю “Пожежна безпека”.

2. Основні завдання: встановити відповідність психолого-педагогічної підготовки курсантів вимогам їхньої професійної діяльності; дослідити педагогічний компонент у підготовці особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій; дослідити вплив психолого-педагогічної підготовки на якість професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій; визначити рівень сформованості знань, умінь і цінностей на основі вивчення психолого-педагогічних дисциплін курсантами та виявити основні недоліки існуючих курсів; дослідити реальний розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічних знань і здійснити порівняння їх із бажаннями курсантів щодо майбутнього працевлаштування.

3. Методи дослідження: аналіз нормативних документів, які регулюють процес підготовки фахівців, аналіз літератури, конспектів викладачів і курсантів, експертна оцінка стану практики, вивчення думки викладачів на основі бесід, анкетувань, інтерв'ю, спостережень, узагальнення та систематизація матеріалу, математична обробка результатів.

4. Учасники експерименту: 686 курсантів, 37 викладачів.

На цьому етапі експериментального дослідження ми дослідили вплив психолого-педагогічної підготовки на компоненти професійної діяльності курсантів за двома чинниками: самооцінкою курсантів та оцінкою викладачів. Для оцінювання курсантам і викладачам професійних і психолого-педагогічних дисциплін були роздані анкети з відповідними запитаннями (див. додаток А). Оцінювання проводилося за 100-бальною шкалою (результати наведені у таблиці 3.2).

При формуванні професійних навичок особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій вплив психолого-педагогічних знань є суттєвим, на думку як курсантів, так і викладачів. Лише для формування трьох із десяти компонентів (пп. 3, 5 і 6) вплив є меншим від 50% (слід врахувати, що це

лише думка курсантів, оскільки викладачі визначають цей вплив важливим для всіх компонентів). У таблиці 3.2 зустрічаються деякі розбіжності між думками курсантів і викладачів, пов'язані з тим, що курсанти мають лише уявлення про майбутню професійну діяльність, тоді як викладачі мають досвід у цій сфері.

Таблиця 3.2

**Вплив психолого-педагогічної підготовки
на компоненти професійної діяльності**

	Компоненти професійної діяльності	У балах зі 100 можливих (округлено до цілої частини)	
		курсанти	викладачі
1	Ціннісні орієнтації	65	71
2	Професійна етика	76	79
3	Загальні здібності	45	57
4	Спеціальні здібності	55	71
5	Професійно значущі якості особистості	34	67
6	Професійно необхідні знання	39	57
7	Сфера професійної компетентності	51	61
8	Професійні навички	71	54
9	Професійні вміння	65	67
10	Професійна техніка	54	72

Важливим питанням роботи є готовність курсантів до отримання ґрунтовних психолого-педагогічних знань. Для цього ми досліджували інтенсивність використання психолого-педагогічної підготовки у майбутній професійній діяльності. Отримання інформації для виконання наступних завдань експерименту ми здійснили за допомогою спеціального набору питань (додаток Ж), на які курсанти давали письмові відповіді. За формою

питання анкети були відкритими і закритими, прямими і непрямими. Результати анкетування подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Готовність курсантів до отримання ґрунтовних
психолого-педагогічних знань**

Необхідність використання психолого-педагогічних знань у професійній діяльності	Завжди (%)	Часто (%)	Рідко (%)	Ніколи (%)
Знання й уміння з педагогіки	2	10	78	10
Знання й уміння з психології	20	60	10	10
Інтегровані (комплексні) психолого-педагогічні знання й уміння	10	65	20	5

Як показує аналіз отриманих результатів, нерівноправність педагогічного та психологічного компонентів очевидна. Можна навіть сказати, що важливість педагогічного компонента ігнорується у 88%. Проте інтегровані психолого-педагогічні знання й уміння знаходять підтримку слухачів.

Наступний крок – з'ясування причин різного ставлення до психологічного та педагогічного компонентів. У ході дослідження ми виділили основні причини нерівноправності педагогічного та психологічного компонентів: об'єктивні причини; суб'єктивні причини; невірне трактування дисциплін; застарілі погляди. Результати дослідження нерівноправності педагогічного та психологічного компонентів представлена на рис. 3.1.

Як видно з рисунка 3.1, причина значною мірою прихована в об'єктивності, оскільки психологічні знання більш важливі для цих професій, але педагогічні знання, в першу чергу, для практиків і викладачів – це не лише передача педагогічних чи спеціальних знань, але й спілкування, взаєморозуміння, що має важливе значення у стресових ситуаціях.

злагоджени́сть роботи, взаєморозуміння можуть значно підвищити навіть ефективність виконання наказу.

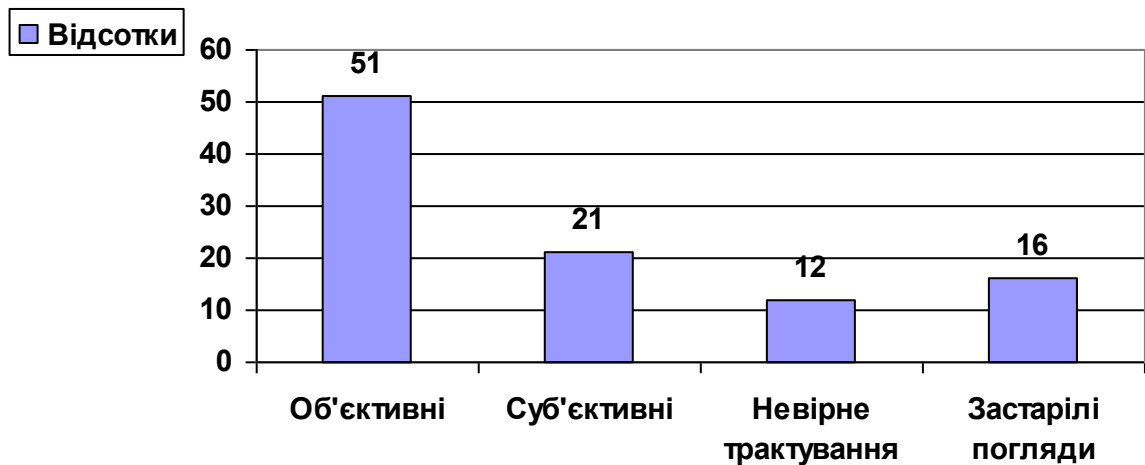


Рис. 3.1. Дослідження причин нерівноправності педагогічного та психологічного компонентів у процесі підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій

Найвищий інтерес до професійно-психологічних дисциплін пояснюється їх прикладним характером, хоча педагогічні знання теж мають глибокий прикладний характер, особливо при виборі керівних і педагогічних спеціальностей. Тому в рамках констатувального експерименту нам важливо було дослідити рівень використання психологічних і педагогічних знань на заняттях зі спеціальних дисциплін.

Одним із завдань цієї роботи було порівняння ступеня використання змісту психолого-педагогічних знань на заняттях із циклу спеціальних дисциплін. Для цього ми обрали цикл із семи спеціальних дисциплін (див. табл. 3.4). Ступінь використання визначався групою викладачів, до складу яких входили як викладачі спеціальних дисциплін, так і викладачі психології та педагогіки. Паралельно з викладачами свою думку з приводу цього питання виражали курсанти. Результати комплексних досліджень використання змісту психологічних знань на заняттях із циклу спеціальних дисциплін представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Використання психологічних знань
на заняттях зі спеціальних дисциплін**

	Спеціальні дисципліни	У відсотках від опитаних	
		курсанти	викладачі
1	Інформаційне забезпечення діяльності підрозділів МНС	23	56
2	Організація та тактика аварійно-рятувальних робіт	44	78
3	Сучасні системи пожежної автоматики	78	34
4	Основи проектування та конструювання пожежно-технічних та аварійно-рятувальних засобів	55	65
5	Організація професійної підготовки особового складу	19	23
6	Організація пожежно-профілактичної роботи	23	18
7	Організація управління діяльністю органів та підрозділів пожежної безпеки	38	54

Відповідні результати комплексних досліджень використання змісту педагогічних знань на заняттях із циклу спеціальних дисциплін представлені в таблиці 3.5. Результати експерименту свідчать, що значна частина курсантів не проявляє інтересу до вивчення саме педагогічних дисциплін. Найвищий інтерес до професійно-психологічних дисциплін пояснюється їх прикладним характером. Низький інтерес до вивчення педагогіки пояснюється неочевидним характером, відсутністю бачення перспектив застосування отриманих знань.

Викладачі дають суттєво вищу оцінку педагогічним знанням при вивченні професійних дисциплін, тоді як психологічні знання отримали високі оцінки в обох категоріях респондентів. За таблицями 3.4 та 3.5 можемо зробити висновок, що оцінки ступеня використання знань із психолого-

педагогічних дисциплін на заняттях зі спеціальних дисциплін у викладачів значно вищі за оцінки курсантів.

Таблиця 3.5

**Використання змісту педагогічних знань
на заняттях із циклу спеціальних дисциплін**

	Спеціальні дисципліни	У відсотках від опитаних	
		курсанти	викладачі
1	Інформаційне забезпечення діяльності підрозділів МНС	32	61
2	Організація та тактика аварійно-рятувальних робіт	17	74
3	Сучасні системи пожежної автоматики	12	57
4	Основи проектування та конструювання пожежно-технічних та аварійно-рятувальних засобів	27	49
5	Організація професійної підготовки особового складу	15	57
6	Організація пожежно-профілактичної роботи	29	67
7	Організація управління діяльністю органів та підрозділів пожежної безпеки	31	48

Наступне питання, яке логічно постало в ході експериментального дослідження, стосувалося визначення необхідних і достатніх обсягів змісту психолого-педагогічної підготовки у процесі навчання особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. З метою деталізації дослідження ми дослідили окремо обсяги психологічної та педагогічної складових. Курсантам ставилися відповідні питання щодо обсягу психологічного та педагогічного компонентів у процесі їх професійної підготовки. Результати опитування представлено на рис. 3.2.

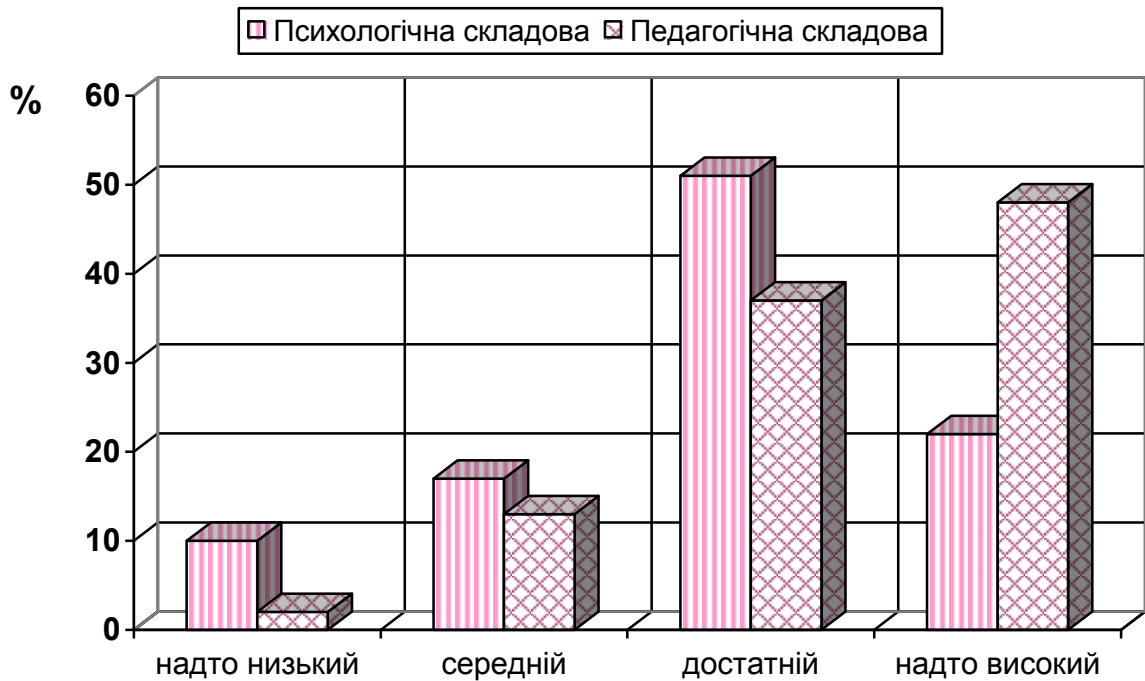


Рис. 3.2. Обсяги змісту психолого-педагогічної підготовки в процесі підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій

Як видно з рисунка, результати проведення експерименту показали: значна частина курсантів вважає, що вивчення психолого-педагогічних дисциплін має бути вивчене в меншому об'ємі. На підставі проведених бесід та інтерв'ювання такий вибір пояснюється нечітким уявленням про специфіку майбутньої професійної діяльності, труднощами в засвоєнні матеріалу, слабкою довузівською підготовкою, хибними уявленнями про характер майбутньої діяльності.

У дисертаційній роботі основний акцент робиться на те, що психолого-педагогічна підготовка – це не лише вивчення педагогіки і психології, а в цю підготовку при правильному підході вносять вклад усі навчальні дисципліни, навчальні й виробничі практики, дипломне проектування тощо.

У навчально-виховному процесі одне з ключових місць займає мотивація курсанта. Тобто курсант повинен чітко усвідомлювати, як і де він зможе застосовувати здобуті знання у професійній діяльності. З теоретичних і практичних досліджень відомо, що психолого-педагогічні знання займають

важливе місце у професійній діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Залишається відкритим питання, наскільки курсанти усвідомлюють цей факт. Тому було поставлено завдання виявити рівень сформованості та характер мотивів щодо вивчення психолого-педагогічних дисциплін курсантами (додатки Ж. 2, Ж. 3). Вивчення даної проблеми привело нас до висновку, що мотивація до навчання може бути класифікована та представлена різними групами мотивів. Завданням курсантів було оцінити запропоновані мотиви, що спонукають до вивчення психолого-педагогічних дисциплін за 100-бальною шкалою. Ми виділили перелік основних мотивів, що спонукають до вивчення психолого-педагогічних дисциплін: важливість для спеціальних дисциплін; необхідність для виконання професійних завдань; подобається дисципліна; легко і цікаво виконувати завдання; необхідність отриманих знань для продовження освіти після закінчення ВНЗ; бажання краще підготуватися до майбутньої роботи, щоб бути корисним суспільству; усвідомлення значення дисципліни для інших дисциплін; бажання розвинути здібності. Результати дослідження наведені на рис. 3.3, звідки можна зробити важливий висновок, що у більшості курсантів відсутнє бачення застосування психолого-педагогічних дисциплін у професійній діяльності та при вивченні спеціальних дисциплін. Тобто курсанти не усвідомлюють користі від вивчення психології та педагогіки.



Рис. 3.3. Мотиви, що спонукають до вивчення психолого-педагогічних дисциплін особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій

З попередніх кроків нам стало відомо, що якщо курсанти вбачають у психологічній складовій певну необхідність, то педагогічна складова фактично відкинута. Таким чином, створюється порушення оптимального балансу психологічної та педагогічної складових у процесі підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

На даному етапі дослідження було встановлено, що курсанти не достатньо глибоко усвідомлюють необхідність вивчення психолого-педагогічних, а особливо педагогічних дисциплін. Тому необхідно було з'ясувати, чи дійсно психолого-педагогічна підготовка має суттєвий вплив на професійну діяльність особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Спочатку необхідно було виявити залежність між успішністю зі спеціальних дисциплін, професійною діяльністю та психолого-педагогічною підготовкою курсантів. Для цього на основі анкетування (додаток А.2) ми виділили із загального потоку три групи курсантів (по 50 осіб кожна) з різними рівнями психологічно-педагогічної підготовки: 1-а група – курсанти з низьким рівнем психологічно-педагогічної підготовки; 2-а група – курсанти з середнім рівнем психологічно-педагогічної підготовки; 3-я група – курсанти з високим рівнем психологічно-педагогічної підготовки. Далі ми дослідили залежність успішності курсантів зі спеціальних (табл. 3.6) та загальних (табл. 3.7) дисциплін залежно від рівня психологічно-педагогічної підготовки.

Таблиця 3.6

**Залежність успішності курсантів зі спеціальних дисциплін
від рівня психолого-педагогічної підготовки**

№ п/п	Дисципліни	Успішність (середній бал за 5-бальною шкалою)		
		3	4	5
1	2	3	4	5
	Спеціальні дисципліни	1-а група	2-а група	3-я група

Продовження табл. 3.6

1	2	3	4	5
1	Інформаційне забезпечення діяльності підрозділів МНС	3,5	4,1	4,5
2	Організація та тактика аварійно-рятувальних робіт	3,4	3,9	4,2
3	Сучасні системи пожежної автоматики	3,3	4,2	4,4
4	Основи проектування та конструювання пожежно-технічних та аварійно-рятувальних засобів	4,0	3,9	4,7
5	Організація професійної підготовки особового складу	3,4	4,3	4,2
6	Організація пожежно-профілактичної роботи	2,9	4,2	4,6
7	Організація управління діяльністю органів і підрозділів пожежної безпеки	3,4	4,0	4,3

Таблиця 3.7

**Залежність успішності курсантів із загальних дисциплін
від рівня психологічно-педагогічної підготовки**

№ п/ п	Дисципліни	Успішність (середній бал за 5-бальною шкалою)		
		3	4	5
1	2	3	4	5
	Загальні дисципліни	1-а група	2-а група	3-я група
1	Теорія інженерного експерименту	4,1	4,2	4,3
2	Вища освіта і Болонський процес	4,0	3,7	4,5
3	Психологія і педагогіка вищої школи	4,2	4,6	4,5

Продовження табл. 3.7

1	2	3	4	5
4	Професійна іноземна мова	3,9	3,9	4,0
5	Інтелектуальна власність	3,9	4,2	4,1
6	Методологія та організація наукових досліджень	4,0	4,5	4,3
7	Математичне моделювання	4,2	4,3	4,2

Отримані результати підтверджують гіпотезу про те, що рівень психолого-педагогічної підготовки суттєво впливає на оцінки з спеціальних дисциплін. Загальні дисципліни також деякою мірою залежать від рівня цієї підготовки. Отже, навчально-виховний процес підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є цілісним, а психологічно-педагогічна підготовка займає в ньому чільне місце.

На завершальному етапі констатувального експерименту було проведено дослідження щодо розподілу курсантів за умовними категоріями майбутньої професійної діяльності (керівник, менеджер, психолог, педагог, інженер). Як було зазначено вище, кожній із категорій відповідає певний рівень психолого-педагогічних знань (1-ий рівень – Інженер, 2-ий рівень – Менеджер-керівник, 3-ій рівень – Педагог-Психолог).

Завдання полягало у знаходженні реального розподілу курсантів за цими рівнями. Для цього студентам були запропоновані тести для самооцінки індивідуальних навчальних якостей (див. додаток Ж.1). Залежно від обраних відповідей курсант відносився то того чи іншого рівня. Реальний розподіл курсантів і їх самооцінка за рівнями психолого-педагогічної підготовки зображений на рис. 3.4.

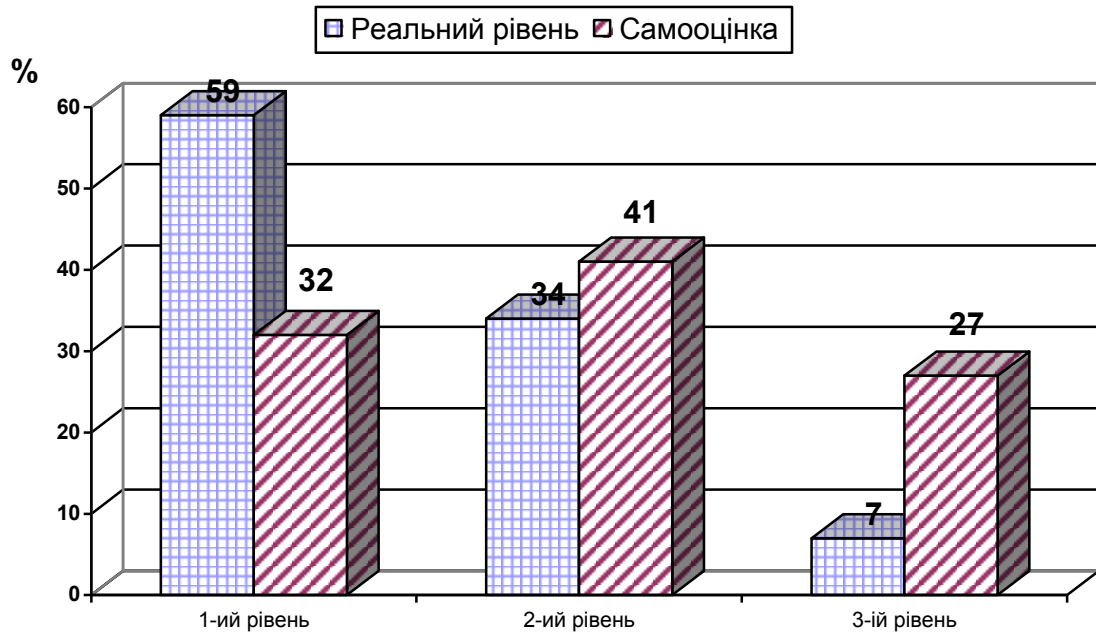


Рис. 3.4. Реальний розподіл курсантів і їх самооцінка за рівнями психолого-педагогічної підготовки

Очевидно, що самооцінка курсантів суттєво завищена порівняно з реальними показниками. Тому значна частина курсантів починає займатися професійною діяльністю без належної психолого-педагогічної підготовки.

Отримані у ході констатувальної частини експерименту результати підтвердили гіпотезу дослідження і дали змогу перейти до формувальної частини експерименту, яка проводилася протягом 2006-2008 рр. Ця частина експерименту була спрямована на дослідження особливостей впровадження активного педагогічного чинника в навчально-виховний процес особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

У ролі активного педагогічного чинника в нашому дослідженні виступав авторський різнорівневий курс “Професійно спрямована педагогіка з основами психології”. Оскільки різнорівневий курс передбачає підготовку за різними рівнями, то в роботі був проведений такий розподіл курсантів за групами:

1. Контрольна група (200 курсантів) – навчання в даній групі курсантів проводилося у звичайному режимі за уніфікованим курсом.

2. Експериментальна група (200 курсантів) – навчання в даній групі курсантів проводилося за авторським різнорівневим курсом “Професійно спрямована педагогіка з основами психології”.

Оскільки об’єкти педагогічних досліджень (курсанти, навчальні групи тощо) постійно змінюються у навчальному процесі, можна проводити експеримент двома способами:

- послідовно: спочатку без введення активного чинника впливу, а потім із ним (курсанти у повторному експерименті можуть бути інші);
- паралельно.

У формуальному експерименті даного дослідження, використовувався паралельний експеримент і обиралися два максимально однорідні об’єкти (експериментальні та контрольні групи). Основою для формування вибірок експериментальної та контрольної груп курсантів став рівень успішності. В експериментальній групі вводився в дію активний чинник впливу (авторський різнорівневий курс), а в контрольній групі навчальний процес залишався незмінним. Спостерігалися і зіставлялися ці два об’єкти як до початку експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики досліджуваного педагогічного явища і довести ефективність проведеного експерименту.

З метою детальнішого дослідження впливу різнорівневого курсу на професійні якості особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ми здійснили поділ експериментальної групи на три підгрупи:

1. Перша експериментальна підгрупа – група курсантів, які навчалися за програмою 1-го рівня психолого-педагогічної підготовки.
2. Друга експериментальна підгрупа – група курсантів, які навчалися за програмою 2-го рівня психолого-педагогічної підготовки.
3. Третя експериментальна підгрупа – група курсантів, які навчалися за програмою 3-го рівня психолого-педагогічної підготовки.

Таким чином, як у контрольній, так і в експериментальній групах курсанти вивчали основний курс психолого-педагогічної підготовки, але за

різними програмами. Після освоєння основної програми курсанти контрольної групи продовжували навчання згідно існуючих програм, тоді як курсанти експериментальної групи навчались в особливому режимі. Такий режим дав можливість вільного вибору курсантами подальшої програми навчання. Для більш детального ознайомлення з такою методикою ми запропонували модель впровадження авторського курсу “Психологія та педагогіка вищої школи” в навчально-виховний процес особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Модель формуючого експерименту. Проведення формуючого експерименту передбачало послідовність дій, на кожному з етапів якої ми отримували певну інформація про зміни в навчально-виховному процесі та порівнювали їх із контрольними групами.

1. Проведення діагностичного тесту з метою виявлення рівня психолого-педагогічних знань і вмінь перед початком курсу. Для отримання об’єктивних показників рівня знань курсантів ми розробили завдання для оцінки рівня психолого-педагогічної підготовки (додаток Д. 5), які дозволяли визначити знань курсанта незалежно від того, за якою програмою він навчався. На основі діагностування курсанти були розподілені за рівнями психолого-педагогічної підготовки. Паралельно було проведено опитування курсантів щодо їх бажань відносно майбутньої спеціальності. На основі отриманих результатів було проведено порівняння реального розподілу курсантів із бажаним.

2. Прочитання основної частини авторського різнорівневого курсу для всіх курсантів експериментальної групи. Повторний діагностичний тест із метою виявлення рівня психолого-педагогічних знань і вмінь після прочитання основної частини різнорівневого курсу. На цьому етапі всім курсантам був прочитаний основний курс психолого-педагогічної підготовки. Курсантам контрольної групи – звичайний курс, а курсантам експериментальної групи – базова частина різнорівневого курсу. Паралельно також були проведені діагностичні тести щодо бажань курсантів відносно

майбутньої спеціальності, після чого було проведено порівняння результатів, отриманих на цьому етапі, з попередніми.

3. Добровільний вибір курсантами експериментальної групи. Програми психолого-педагогічної підготовки в межах різнорівневого курсу. Після отримання базової інформації з психолого-педагогічної підготовки курсанти експериментальної групи обирали програму відповідно до психолого-педагогічних рівнів підготовки. Кожен курсант, знаючи обрану ним професію, намагався обрати той рівень знань, який найбільш повно відображав його потреби. У той же час, курсанти контрольної групи навчалися за загальними існуючими програмами.

4. Навчання курсантів експериментальної групи за різними програмами авторського різнорівневого курсу. Повторний діагностичний тест із метою виявлення рівня психолого-педагогічних знань і вмінь після прочитання додаткової частини різнорівневого курсу. Порівняння результатів усіх діагностичних тестів. Відповідно до обраних програм курсанти експериментальної групи навчалися за програмою одного з трьох експериментальних рівнів, після чого навчання було завершено. Після проведення діагностичних тестів ми провели аналіз отриманих результатів.

5. Дослідження залежності ефективності професійної діяльності від рівня психолого-педагогічної підготовки. На завершальному етапі формуючого експерименту ми дослідили достовірність отриманих результатів за допомогою критерію Пірсона.

Основні завдання формуючого експерименту:

- встановити залежність між професійними навичками та психолого-педагогічною підготовкою курсантів;
- визначити рівень психолого-педагогічної підготовки курсантів після вивчення базової частини основного курсу;
- дослідити розподіл курсантів за рівнем психолого-педагогічної підготовки;

– дослідити вплив різнорівневого курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” на рівень сформованості психолого-педагогічної підготовки курсантів;

– встановити вплив різнорівневого курсу на професійну діяльність особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і її зв’язок із вибором рівня психолого-педагогічної підготовки курсантів.

Описана вище блок-схема педагогічного експерименту представлена на рис. 3.5.

Мета формувального експерименту – перевірка ефективності авторського різнорівневого курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” у процесі психолого-педагогічної підготовки курсантів за спеціальністю “Пожежна безпека”.

Методи оцінювання. Для адекватної оцінки дії активного педагогічного чинника ми вводимо в обіг такі коефіцієнти:

1. Коефіцієнт успішності для психолого-педагогічних знань (ППЗ) – вводився для визначення рівня здобутих психолого-педагогічних знань. Він може змінюватися в межах від нуля до одиниці (0 – знання відсутні та 1 – курсант вільно володіє матеріалом). У межах такого оцінювання курсанти були розділені на чотири рівні успішності психолого-педагогічних знань:

–1-ий рівень ППЗ (дуже низький) – коефіцієнт успішності – 0,0-0,15;

–2-ий рівень ППЗ (низький) – коефіцієнт успішності – 0,16-0,45;

–3-ій рівень ППЗ (середній) – коефіцієнт успішності – 0,46-0,75;

–4-ий рівень ППЗ (високий) – коефіцієнт успішності – 0,76-1.

Таким чином, за допомогою коефіцієнта успішності психолого-педагогічних знань можна відслідковувати тенденції міграцій курсантів між різними рівнями.

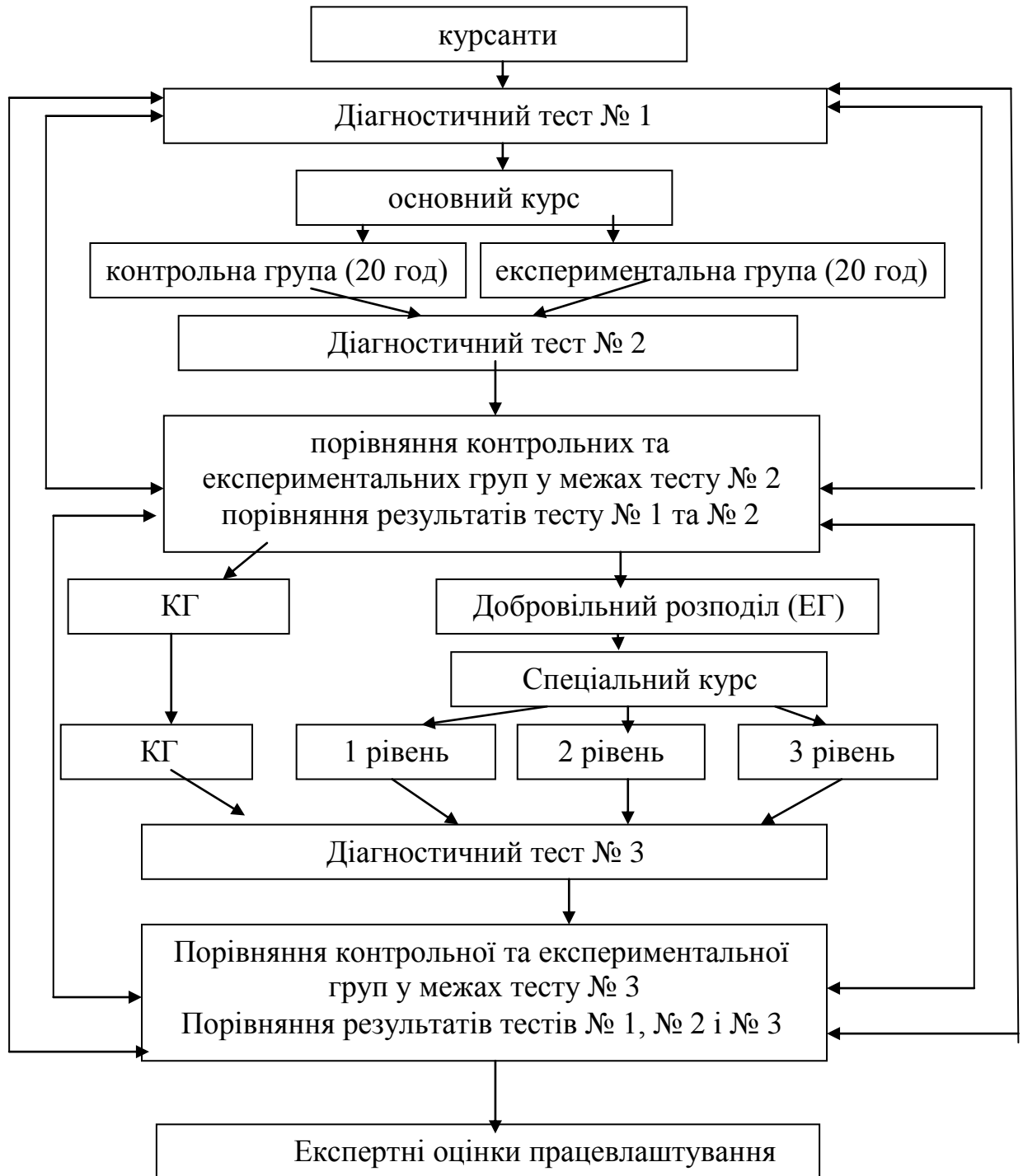


Рис. 3.5. Блок-схема педагогічного експерименту

2. Оскільки мета роботи полягає в підвищенні професійного рівня особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, ми вводимо в обіг коефіцієнт успішності професійних знань.

Коефіцієнт успішності професійних знань (ПЗ) вводився для оцінювання рівня здобутих професійних знань. Може змінюватися в межах від нуля до одиниці (0 – знання відсутні та 1 – курсант вільно володіє

матеріалом). У межах такого оцінювання курсанти були розділені на чотири рівні успішності професійних знань:

- 1-ий рівень ПЗ (дуже низький) – коефіцієнт успішності – 0-0,15;
- 2-ий рівень ПЗ (низький) – коефіцієнт успішності – 0,16-0,45;
- 3-ій рівень ПЗ (середній) – коефіцієнт успішності – 0,46-0,75;
- 4-ий рівень ПЗ (високий) – коефіцієнт успішності – 0,76-1.

3. Нашим завданням було визначення впливу психолого-педагогічних знань на професійну підготовку особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, тому необхідно було ввести коефіцієнт, який би відображав цей вплив.

Комплексний коефіцієнт професійних і психолого-педагогічних знань (ККУ) вводився для оцінювання впливу ППЗ на рівень здобутих професійних знань. Визначається як середнє арифметичне двох попередніх коефіцієнтів. У межах такого оцінювання курсанти були розділені на чотири рівні для оцінювання комплексного коефіцієнта успішності (ККУ):

- 1-ий рівень ККУ (дуже низький) – коефіцієнт успішності – 0-0,15;
- 2-ий рівень ККУ (низький) – коефіцієнт успішності – 0,16-0,45;
- 3-ій рівень ККУ (середній) – коефіцієнт успішності – 0,46-0,75;
- 4-ий рівень ККУ (високий) – коефіцієнт успішності – 0,76-1.

Таким чином, використання трьох коефіцієнтів дало можливість дослідження впливу активного педагогічного чинника на всіх етапах його впровадження.

Діагностичний тест № 1. На наступному етапі ми перейшли до безпосередньої реалізації моделі впровадження експериментального різнорівневого курсу. Як і було передбачено, на початковому етапі ми здійснили проведення діагностичного тесту з метою виявлення рівня психолого-педагогічної підготовки (ППП). Таким чином, після проведення ряду діагностичних заходів ми отримали розподіл курсантів за рівнями ППП, зображений на рисунку 3.6.

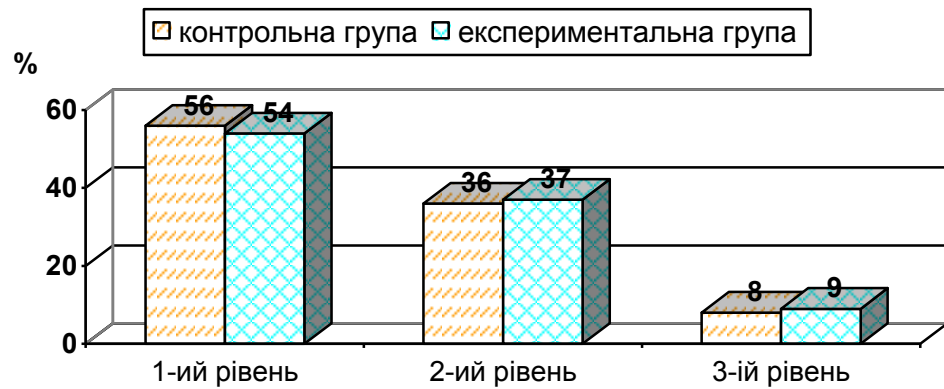


Рис. 3.6. Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки до прочитання основного курсу

Отримані результати добре узгоджуються з результатами, отриманими в ході констатувального експерименту (рис. 3.4). Необхідність такого дослідження пояснювалася тим, що отримані дані служили точкою опори для наступних досліджень, оскільки давали можливість порівнювати всі подальші результати з отриманими на рис. 3.6 та рис. 3.7.

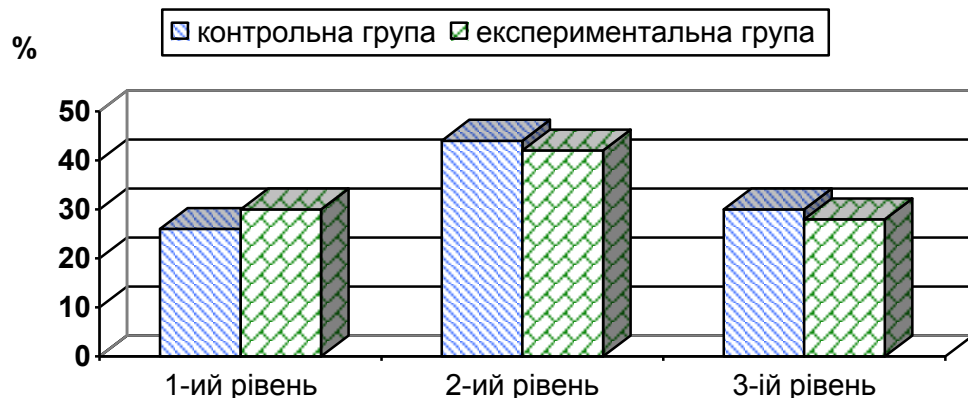


Рис. 3.7. Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки до прочитання основного курсу (самооцінка)

Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки свідчить про суттєве завищення самооцінки курсантів, що, у свою чергу, свідчить про занижений реальний рівень знань. З огляду на те, що курсанти вже мають певні знання з психолого-педагогічних дисциплін, отримані на попередніх курсах, ми провели розподіл курсантів за рівнями успішності. Для цього на основі запропонованої методики ми оцінили рівень знань курсантів згідно середніх коефіцієнтів успішності (табл. 3.8). Отримані результати

свідчать про необхідність суттєвого підвищення рівня психолого-педагогічних знань майбутнього особового складу.

Таблиця 3.8

Розподіл курсантів за комплексним коефіцієнтом професійних і психолого-педагогічних знань до прочитання основного курсу (у %)

Група	Рівні			
	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
Експериментальна	27	52	17	4
Контрольна	28	54	14	4

Основний курс. Наступним кроком нашого дослідження було прочитання основної частини авторського різнорівневого курсу для всіх курсантів експериментальної групи. У цей час курсанти контрольної групи займалися у звичному режимі. Таким чином, виникла можливість порівняння таких результатів: результати, отримані в контрольній та експериментальній групах; результати, отримані в контрольній групі, з результатами першого діагностичного тесту; результати, отримані в експериментальній групі, з результатами першого діагностичного тесту.

Діагностичний тест №2. Після прочитання основного курсу ми здійснили проведення діагностичного тесту з метою виявлення рівня психолого-педагогічної підготовки. Як і в попередньому тесті, після проведення ряду діагностичних заходів ми отримали розподіл курсантів за рівнями ППП і їх самооцінку (рис. 3.8 і рис. 3.9).

Результати, отримані в результаті розподілу курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки після прочитання основного курсу, вказують на те, що в експериментальній групі перерозподіл курсантів має позитивну тенденцію. Тобто стає менше курсантів, які мають нижчий рівень, а збільшується кількість курсантів із вищими рівнями. Тим не менше, на даному рівні нам важливо просто зафіксувати розподіл курсантів, оскільки детальні висновки можна робити лише на завершальному етапі дослідження.

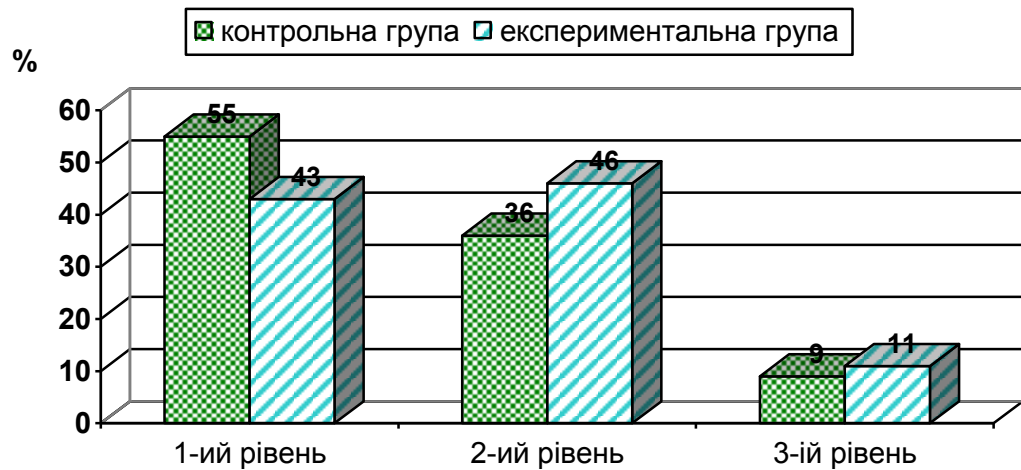


Рис. 3.8. Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки після прочитання основного курсу

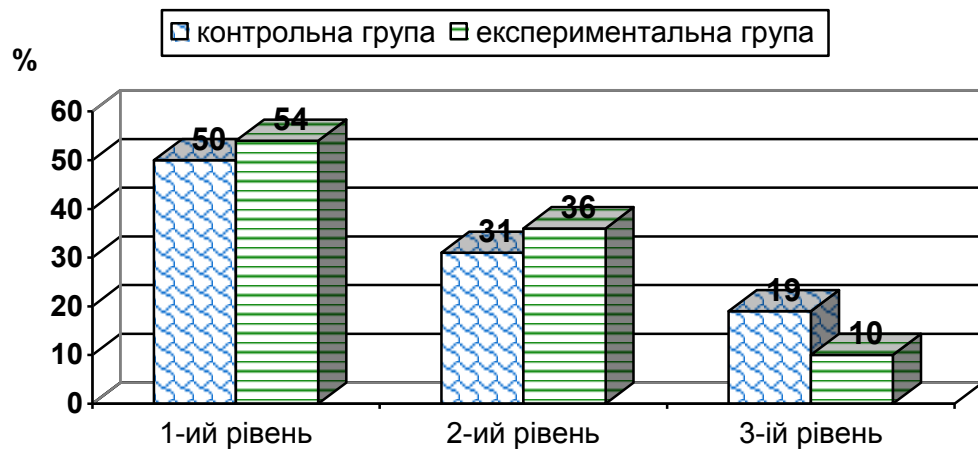


Рис. 3.9. Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки після прочитання основного курсу (самооцінка)

Як видно з рисунка 3.9, результати самооцінки курсантів різко змінилися після прочитання основного курсу як у контрольній, так і в експериментальній групах. Це пов'язано з тим, що, отримавши нові знання, курсанти мали змогу переоцінити свої можливості. Тим не менше, залишився великий розрив між самооцінкою та реальним розподілом курсантів, прямим наслідком якого є не адекватний вибір майбутньої професії, а саме професії, у процесі освоєння якої необхідний інший (як правило, вищий) рівень психолого-педагогічних знань.

У результаті прослуховування основного курсу рівень психолого-педагогічної підготовки курсантів змінився. Наступним завданням було дослідження причини таких змін на основі коефіцієнтів ефективності знань курсантів. Першим ми здійснили оцінку психолого-педагогічних знань на основі коефіцієнта успішності ППЗ. Результати такого дослідження представлені на рисунку 3. 10.

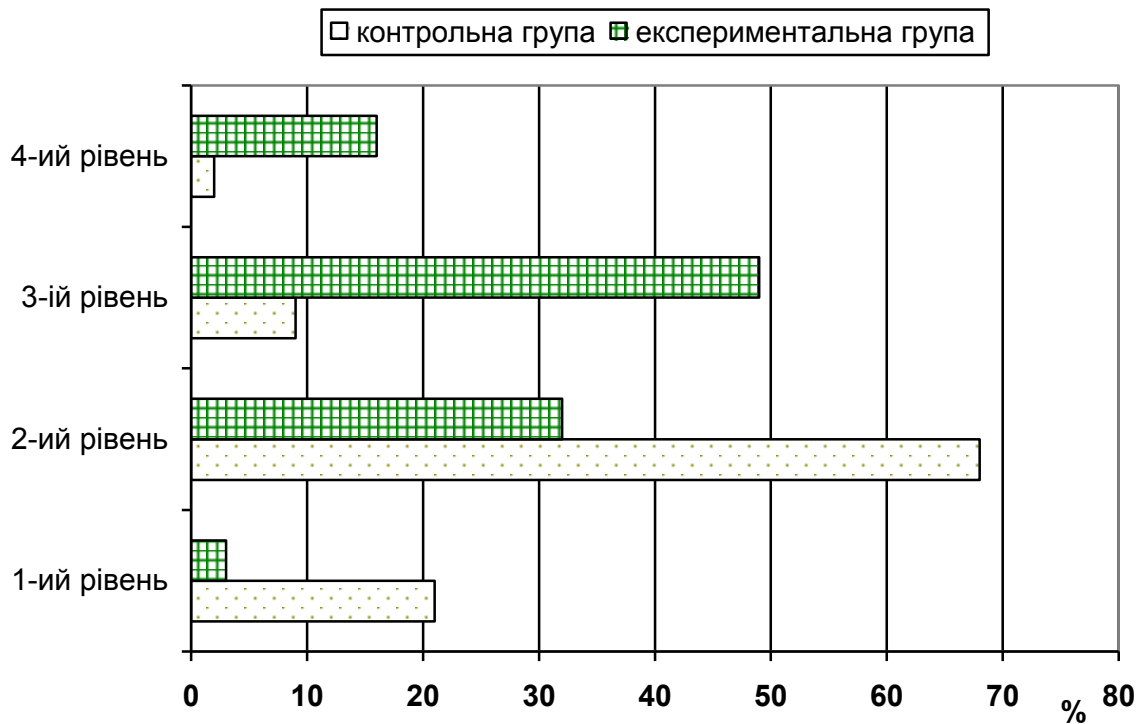


Рис. 3.10. Розподіл курсантів після прочитання основного курсу за коефіцієнтом успішності ППЗ

На рисунку 3. 10 на осі абсцис відкладено відсоток курсантів, оцінки яких відповідали рівню, відкладеному на осі ординат. Результати дослідження засвідчили, що курсанти експериментальної групи, які прослухали базову частину авторського курсу, мають суттєво вищі показники, ніж курсанти контрольної групи, які навчались у звичному режимі. Це може бути пов'язано з певними недоліками в підходах до структурування матеріалу.

Далі ми здійснили оцінку професійних знань на основі коефіцієнта успішності ПЗ. Такий коефіцієнт розраховувався як результат успішності

курсанта зі спеціальних дисциплін під час паралельного вивчення психолого-педагогічного курсу. Результати такого дослідження представлені на рисунку 3.11.

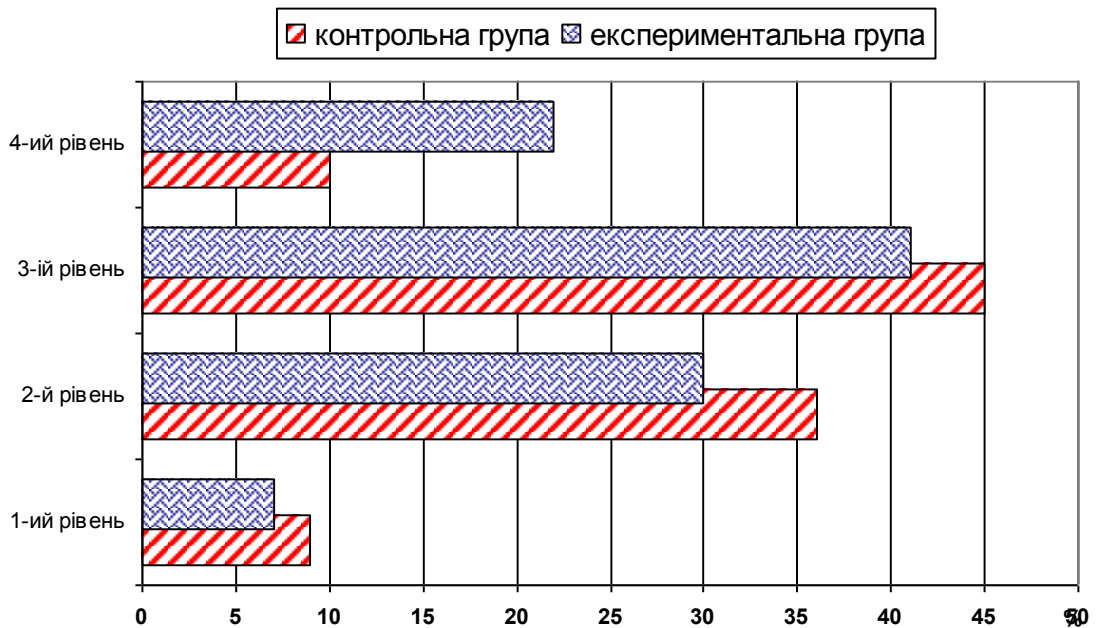


Рис. 3.11. Оцінка професійних знань курсантів після прочитання основного курсу

Дослідження такого типу проводилися з метою з'ясування впливу психолого-педагогічної підготовки на професійну підготовку та вибір спеціальності курсантами. Як свідчать результати, представлені на рисунку 3.11, на даному етапі результати в контрольній та експериментальній групах не мають суттєвих відмінностей. Отже, базовий курс не приводить до суттєвого впливу на професійну підготовку курсантів. Звідси можна зробити важливий висновок про те, що основний курс дає курсантам основні відомості та допомагає в подальшому визначенні необхідного рівня психолого-педагогічних знань. На основі запропонованої методики ми також оцінили рівень знань курсантів згідно середніх коефіцієнтів успішності на цьому етапі роботи (табл. 3.9).

Розподіл курсантів за комплексним коефіцієнтом професійних і психолого-педагогічних знань після прочитання основного курсу (у %)

Група	Рівні			
	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
Експериментальна	5	31	45	19
Контрольна	15	52	27	6

Добровільний розподіл. Далі курсанти експериментальної групи на основі отриманих базових знань визначали необхідний для майбутньої спеціальності рівень психолого-педагогічної підготовки. Наступним етапом дослідження було прочитання додаткової частини авторського різнорівневого курсу для всіх курсантів експериментальної групи. У цей час курсанти контрольної групи займалися у звичному режимі. На даному етапі виникла можливість порівняння таких результатів: результати, отримані в контрольній та експериментальній групах; результати, отримані в контрольній групі, з результатами першого діагностичного тесту; результати, отримані в експериментальній групі, з результатами першого діагностичного тесту; результати, отримані в контрольній групі, з результатами другого діагностичного тесту; результати, отримані в експериментальній групі, з результатами другого діагностичного тесту.

Діагностичний тест № 3. Як і в попередніх випадках, після прочитання додаткового курсу ми здійснили проведення діагностичного тесту з метою виявлення рівня психолого-педагогічної та професійної підготовки. Після проведення ряду діагностичних заходів ми отримали розподіл курсантів за рівнями ППП, зображений на рисунку 3.12.

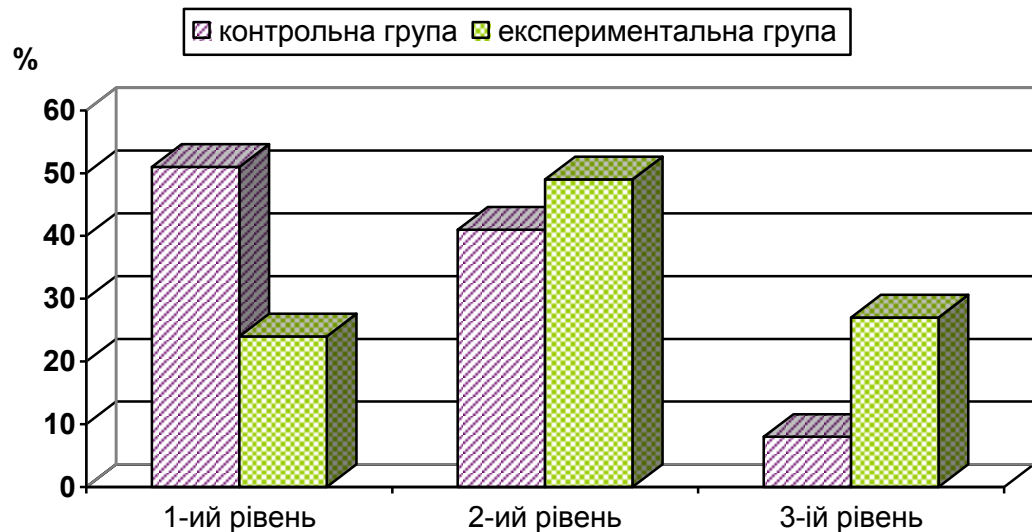


Рис. 3.12. Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки після прочитання додаткового курсу

Розподіл, зображений на рисунку 3.12, свідчить про глибше усвідомлення курсантами необхідного рівня психолого-педагогічних знань.

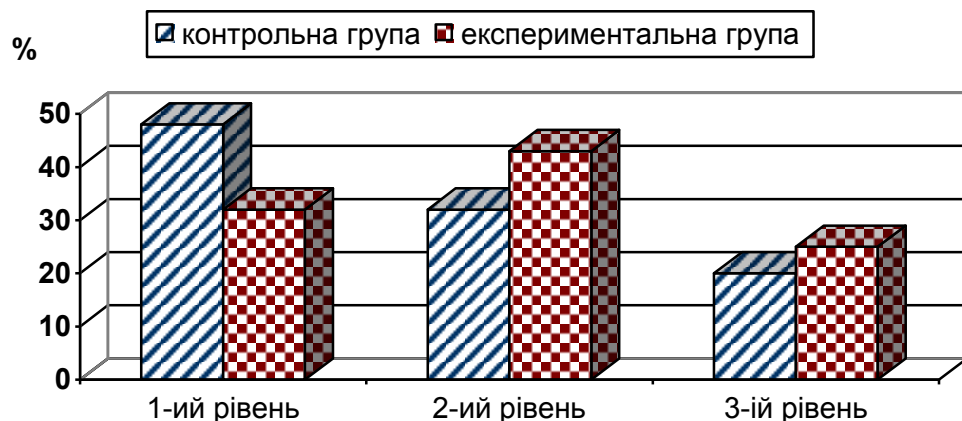


Рис. 3.13. Розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки після прочитання додаткового курсу (самооцінка)

Динаміка розподілу за рівнями психолого-педагогічної підготовки курсантів впродовж трьох діагностичних тестів свідчить про відсутність усвідомлення реального рівня знань на початку дослідження та суттєву позитивну тенденцію щодо його усвідомлення в кінці експерименту.

Результати самооцінки курсантів у експериментальній групі (рис. 3.14) змінилися після прочитання додаткового курсу.

Це пов'язано з тим, що, засвоївши нові знання, курсанти отримали можливість подальшої переоцінки своїх можливостей.

У даному випадку розрив між самооцінкою та реальним розподілом курсантів суттєво скоротися і став приблизно однаковий, що свідчить про підвищення рівня знань до необхідного для усвідомленого вибору професії.

Дослідження коефіцієнтів ефективності знань курсантів було подальшим логічним кроком із метою дослідження позитивних змін у психолого-педагогічній підготовці курсантів (рис. 3.14 і рис. 3.15).

Отже, рівень психолого-педагогічних знань курсантів експериментальної групи є вищим, ніж рівень у контрольній групі.

Важливо також зазначити, що рівень знань в експериментальній групі виріс також порівняно з результатами, отриманими в межах другого діагностичного тесту.

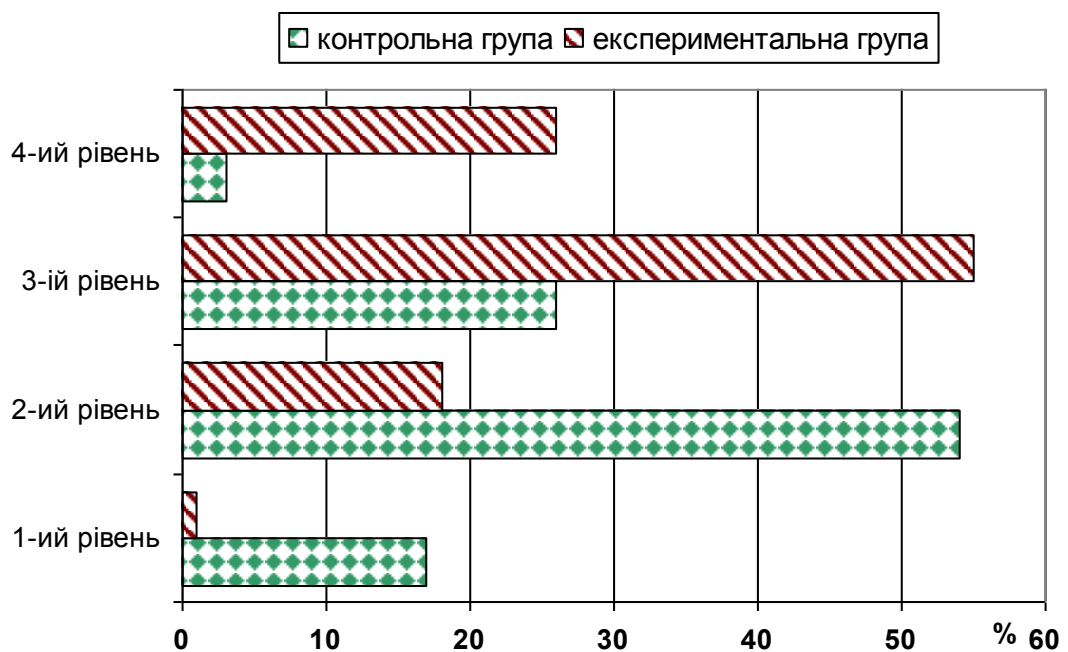


Рис. 3.14. Оцінка психолого-педагогічних знань курсантів після прочитання додаткового курсу

Психолого-педагогічні знання є невід'ємною ланкою процесу формування знань курсантів у цілому і професійних навичок зокрема.

Як видно з рисунка 3.15, зі зростанням психолого-педагогічної підготовки зростає рівень професійних знань особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

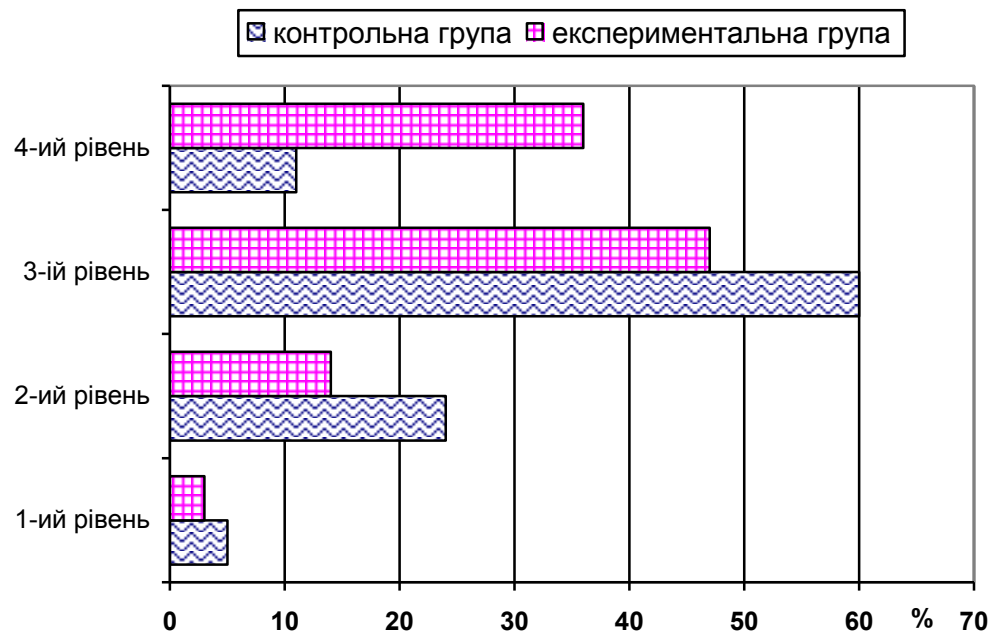


Рис. 3.15. Оцінка професійних знань курсантів після прочитання додаткового курсу

Як і на етапі після прочитання основного курсу, так і після прочитання додаткового курсу ми оцінили рівень знань курсантів згідно середніх коефіцієнтів успішності (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Розподіл курсантів за комплексним коефіцієнтом професійних і психолого-педагогічних знань після прочитання додаткового курсу

Група	Рівні (у %)			
	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
Експериментальна	2	16	51	31
Контрольна	11	39	43	7

Після ґрунтовного аналізу зроблений важливий висновок, що при детальнішому вивченні психології, а особливо педагогіки, курсанти починають краще усвідомлювати необхідність їх вивчення у процесі загальної підготовки. Оскільки одним із пунктів загальної підготовки є професійна підготовка, яка

постійну потребує ґрунтовних знань із психології та педагогіки, у курсантів проявляється вищий інтерес до вивчення спеціальних дисциплін, що приводить до зростання успішності.

На кожному з етапів формувального експерименту ми отримували інформацію про зміни в навчально-виховному процесі експериментальної та контрольної груп і порівнювали їх із початковими даними. Розроблені коефіцієнти дозволили визначити рівні здобутих психолого-педагогічних і професійних знань відповідно, а також тенденції міграцій курсантів між різними рівнями (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Динаміка розподілу курсантів за рівнями психолого-педагогічної і професійної підготовки (у %)

Етап	1 рівень		2 рівень		3 рівень		4 рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
До прочитання основного курсу	27	28	52	54	17	14	4	4
Після прочитання основного курсу	5	15	31	52	45	27	19	6
Після прочитання додаткового курсу	2	11	16	39	51	43	31	7

Перевіримо вірогідність отриманих результатів, обчисливши комплексний показник χ^2 (див. табл. 3.12). Нуль-гіпотеза формулювалася так: дані вибірок одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність рівнів здобутих психолого-педагогічних і професійних знань між експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією.

Обчислення комплексного показника χ^2

Група	Рівень психолого-педагогічної і професійної підготовки				
	Об'єм	Рівні			
		1	2	3	4
Експериментальна	100	2	16	51	31
Контрольна	100	11	39	43	7
Всього	200	13	55	94	38
	Теоретичні частоти				
Експериментальна	100	6,5	27,5	47	19
Контрольна	100	6,5	27,5	47	19
Всього	200	13	55	94	38
	Різниці між частотами				
Експериментальна	0	-4,5	-11,5	4	12
Контрольна	0	4,5	11,5	-4	-12
Всього	0	0	0	0	0

За формулою 3.3 $\chi^2=31,69$. За таблицею значень при рівні значущості 0,05 і $\nu=(2-1)(4-1)=3$: $\chi_0^2=7,815$. Таким чином, $\chi^2 > \chi_0^2$, і ми можемо стверджувати про заперечення нуль-гіпотези, що свідчить про збільшення рівня здобутих психолого-педагогічних і професійних знань за рахунок впровадження авторського курсу “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій зі спеціальності “Пожежна безпека”.

Висновки до третього розділу

Для впровадження системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій використано допоміжні підходи: середовищний, синергетичний, структурно-функціональний та управлінський. Основними чинниками впливу на навчальний процес як результат реалізації системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій є варіативний спецкурс “Професійно спрямована педагогіка з основами психології” для курсантів і комплексне науково-методичне забезпечення для викладача. Курс передбачає різнорівневу підготовку залежно від вибору майбутньої професії курсантом. Запропонований курс розділено на дві частини: основна складова – курс, призначений для освоєння базових знань усіма курсантами, а різнорівнева складова – спецкурс, призначений для освоєння різних рівнів знань за запитам курсантів.

На основі констатувального експерименту, основною метою якого стала перевірка стану практики психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій за спеціальністю “Пожежна безпека”, зроблено висновок, що у більшості курсантів відсутнє бачення застосування психолого-педагогічних дисциплін у професійній діяльності та при вивченні спеціальних дисциплін, тобто курсанти не усвідомлюють користі від вивчення педагогіки (практично зовсім) і психології (частково), відтак мають низький рівень вмотивованості до опанування цих дисциплін.

На кожному з етапів формуального експерименту ми отримували інформацію про зміни в навчально-виховному процесі експериментальної та контрольної груп і порівнювали їх із початковими даними. Для оцінки дії активного педагогічного чинника було введено коефіцієнт успішності психолого-педагогічних знань і коефіцієнт успішності професійних знань. Ці коефіцієнти дозволили визначити рівні здобутих психолого-педагогічних і професійних знань відповідно, а також тенденції міграцій курсантів між

різними рівнями. Також у процесі педагогічного експерименту доведено, що зі зростанням рівня психолого-педагогічної підготовки підвищується рівень професійних знань особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Перевірку достовірності отриманих вибілковими спостереженнями результатів було здійснено з використанням критерію згоди Пірсона (кількість учасників заключного етапу експерименту – 400 осіб, за надійну ймовірність вибрано показник 0,95). Встановлена відмінність між експериментальною та контрольною групами має системний характер (різниця істотна), унаслідок чого можна стверджувати, що вона викликана впровадженням запропонованої методики. Основні результати розділу опубліковано в працях автора [80; 82].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Психолого-педагогічні знання є важливим аспектом професійних обов'язків особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій при вирішенні практичних завдань. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що у дослідженнях підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій недостатня увага надавалася психологічній підтримці педагогічної діяльності. У дисертації виявлено сутність та особливості психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців – це процес і результат оволодіння знаннями, уміннями й навичками щодо професійного навчання, виховання, освіти та розвитку з відповідною психологічною підтримкою.

Варіативність змісту психолого-педагогічної підготовки потребам курсантів сприяє підвищенню їх активності та самостійності, мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що зумовлює позитивні зміни у майбутній професійній діяльності. Поділ характеру професійної діяльності особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає такі рівні, як інженер, керівник-менеджер, педагог-психолог з урахуванням того, що можливими є перехід фахівців з одного рівня на інший.

У дисертації визначено основні підходи до формування системи психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, а саме: системний, інтегративний, диференційований, прогностичний, особистісний і культурологічний, які забезпечують виконання педагогічних умов. Ці підходи доповнюються використанням середовищного, синергетичного, управлінського та структурно-функціонального підходів для впровадження системи у навальню-виховний процес.

Структурна модель різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій цілісно відображає взаємозв'язки між структурними елементами психолого-педагогічної

підготовки, її рівні, компоненти, критерії сформованості, педагогічні умови реалізації, чинники впливу, етапи формування та діагностичний блок, що забезпечує ефективне функціонування системи.

2. Компонентами системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій ми обрали: цілепокладальний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і діагностичний. Означені компоненти психолого-педагогічної підготовки дали можливість визначити відповідні критерії. Визначено критерії психолого-педагогічної підготовки, а саме: багаторівневості, універсальності та багатоваріантності. Процесуальний аспект розробки системи містить уявлення про очікуваний результат навчання, засоби діагностики поточного стану, множину засобів навчання і критерії вибору оптимальних способів дій для даних конкретних умов.

У дисертації обґрунтовано *педагогічні умови* формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій: єдність психологічної та педагогічної складових на основі інтегративного та системного підходів, різнорівневості психолого-педагогічної підготовки на основі диференційованого та прогностичного підходів, аксіологічності психолого-педагогічної підготовки на основі особистісного та культурологічного підходів.

У системі різнорівневої підготовки передбачена єдність і взаємозалежність педагогічних та психологічних знань і їх зв'язок із професійною діяльністю. Психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає не психологічну підготовку до виконання суто професійних обов'язків, а педагогічний аспект професійної діяльності з його психологічною підтримкою. Поетапне формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій передбачає цілепокладальний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і діагностичний етапи.

3. У дисертації конкретизовано систему різнорівневої психолого-

педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій у навчальному середовищі на прикладі варіативного спецкурсу. Для цього переструктуровано зміст навчального матеріалу, введено нові форми реалізації (зміна старих навчальних курсів і впровадження нових), нові методи реалізації (обґрунтування збереження традиційних і введення інноваційних методів навчання) та розробка науково-методичного забезпечення.

У роботі виявлено чинники впливу на рівень психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій і виявлено вплив навчального середовища та розроблено й впроваджено спецкурс “Професійно спрямована педагогіка з основами психології”, який містить також діагностичну складову. Цей спецкурс є узагальненим і побудований на засадах систематизації педагогічних знань і їх психологічної підтримки та взаємозв’язку з професійно-психологічною підготовкою.

4. Результати, одержані в результаті розподілу курсантів за рівнями психолого-педагогічної підготовки після прочитання основного курсу, вказують на те, що в експериментальній групі перерозподіл курсантів має позитивну тенденцію. Результати самооцінки курсантів значно змінилися після прочитання основного курсу як у контрольній, так і в експериментальній групах. Це пов’язано з тим, що, одержавши нові знання, курсанти мали змогу переоцінити свої можливості. Дослідження причин змін на основі коефіцієнтів ефективності знань курсантів показало, що студенти експериментальної групи, які прослухали базову частину авторського курсу, мають суттєво вищі показники, ніж студенти контрольної групи, які навчались у звичному режимі.

Проведення діагностичного тесту з метою виявлення рівня психолого-педагогічної та професійної підготовки свідчить про глибше усвідомлення курсантами необхідного рівня психолого-педагогічних знань. Динаміка розподілу за рівнями психолого-педагогічної підготовки курсантів впродовж трьох діагностичних тестів свідчить про неусвідомлення реального рівня

знань на початку дослідження та суттєву позитивну тенденцію щодо його усвідомлення в кінці експерименту.

Результати дослідження можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, Міністерством з надзвичайних ситуацій України, вищими навчальними закладами та викладачами для розробки й удосконалення психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій.

Проведене дослідження звісно, не вичерпує всіх проблем професійної підготовки. До подальших напрямів дослідження відносимо розробку конкретних моделей різнорівневої системи психолого-педагогічної підготовки начальницького складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, розробку наскрізних завдань для різних рівнів психолого-педагогічної підготовки та диференціацію цих завдань за специфікою окремих спеціальностей.

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БЕЗПЕКИ
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

На правах рукопису

ЗАРІЧАНСЬКИЙ ОЛЕГ АНАТОЛІЙОВИЧ

УДК 371.134;347.132.17

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ
ПІДРОЗДІЛІВ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ**

ДОДАТКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор **Козяр М. М.**

Львів – 2009

Додаток А

АНКЕТИ

А. 1. Анкета для викладачів

1. Від чого, на Ваш погляд, здебільшого залежить формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця:

- від змісту навчального матеріалу від методів навчання від особистісних якостей студента

2. Чи використовуєте Ви у своїй викладацькій роботі на заняттях додаткову інформацію психолого-педагогічного змісту?

- досить часто інколи не використовую

3. Що, на Ваш погляд, обмежує можливість використання додаткової інформації для формування психолого-педагогічної культури студентів?

- перевантаження навчальної програми невідповідність викладачів відсутність професійно спрямованого матеріалу

4. Чи відповідає рівень психолого-педагогічної підготовленості студентів їх майбутній діяльності? Підкресліть.

- повністю готові частково готові не готові

5. Де буде ефективнішим підвищення рівня психолого-педагогічної підготовленості студентів?

- під час аудиторних занять під час самостійної роботи під час психолого-педагогічної практики

6. Чи завжди, на Вашу думку, скеровані на керівну й управлінську діяльність студенти мають здібності до психолого-педагогічних дисциплін, яку Ви викладаєте?

- так інколи вагаюсь що-небудь сказати

7. Чи згодні Ви, що для успішного засвоєння вмінь керівної діяльності студент повинен мати специфічні здібності?

- так, обов'язково не завжди ні, достатньо наполегливості та працездатності

8. Що Ви розумієте під здібностями керівника?

9. Яким студентам Ви приділяєте більшу увагу:

- що мають здібності до предмета і виявляють їх
 що мають здібності до предмета і не виявляють їх
 що не мають здібностей до предмета, однак успішно навчаються завдяки старанності

10. Чи володієте Ви методикою виявлення у студентів здібностей до психолого-педагогічних дисциплін?

- так ні є деякі наробки

11. Чи бачите Ви перспективу в досягненні вищого професійного рівня, посади та визнання на роботі за умови підвищення рівня психолого-педагогічних знань і їх використання у професійній діяльності?

- так ні вагаюсь відповісти

12. Чи достатня для Вас кількість аудиторних годин із психолого-педагогічних дисциплін?

- так ні використовую інші можливості

13. Чи вважаєте Ви за доцільне впровадження у вищому навчальному закладі варіативної частини психолого-педагогічної підготовки різних рівнів складності?

- так ні після детального

ознайомлення

14. Чи вважає Ви за доцільне впровадження у навчальний процес електронного спілкування студентів із викладачами психолого-педагогічних дисциплін для одержання консультаційної допомоги?

так ні важко відповісти

15. Що Ви відносите до основних критеріїв психолого-педагогічної підготовленості студентів?

16. У чому полягає суть психолого-педагогічної підготовки у вищій школі?

17. Які основні психолого-педагогічні поняття і категорії Ви формуєте у викладанні вашого предмета?

18. Які конкретні завдання Ви вирішуєте у процесі психолого-педагогічної підготовки?

19. У чому полягає суть дидактичного принципу різнорівневості психолого-педагогічної підготовки?

20. Як Ви удосконалюєте методику навчання з метою підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки?

21. Як Ви розумієте зміст таких якостей особистості, як психолого-педагогічна компетентність?

22. Які основні напрями й форми підвищення психолого-педагогічної підготовленості студентів, які, на вашу думку, найоптимальніше впливають на реалізацію цієї проблеми?

- розробка варіативних частин курсів удосконалення методик викладання ведення факультативних занять

А. 2. Анкета для студентів

1. Який напрям професійної діяльності Ви б обрали?

- командир менеджер інженер

2. Чи потрібна у майбутній професійній діяльності психолого-педагогічна підготовка?

- так частково ні

3. Чи задоволені Ви рівнем психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ?

- так частково ні

4. Оцініть свій рівень психолог-педагогічної компетентності?

- високий достатній низький

5. Що сприяє (сприяло б) підготовці студентів до такої діяльності?

- зміст курсу діяльність викладача власна мотивація

6. Що повинен знати, вміти та якими якостями володіти студент, щоб бути готовим до вирішення професійних психолого-педагогічних завдань?

7. Бажаєте отримати ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, тому що є:

- потреба в пошуку нових шляхів розв'язання освітньо-виховних завдань
 бажання утвердитися в якості фахівця-новатора
 бажання задовольнити свої потреби у психолого-педагогічних знаннях

- потреба реалізувати свій творчий потенціал
- усвідомлення суспільної значущості науково-дослідної діяльності
- розуміння цілей і завдань психолого-педагогічної підготовки в майбутній професії
- загальне уявлення про психологію і педагогіку як науку
- прагнення до практичного застосування

8. Ваші пропозиції щодо удосконалення психолого-педагогічної підготовки за потребами Вашої спеціальності:

9. Чи відчули Ви брак психолого-педагогічних знань під час практики?

- досить часто інколи не відчуваю

10. Як Ви можете оцінити своє ставлення до психолого-педагогічних дисциплін до і після вивчення?

- змінилося не змінилося важко відповісти

11. Якщо Ваше ставлення змінилося, то в який бік?

- на краще у гіршу сторону залежно від обставин

12. Чи впевнені Ви, що Ваша майбутня спеціальність відповідає Вашим здібностям?

- впевнений не впевнений важко сказати

13. Чи готові Ви до практичного використання психолого-педагогічних знань у своїй майбутній професійній діяльності?

- так ні важко відповісти

14. Оцініть свою психолого-педагогічну підготовленість, яку Ви набули у вищому навчальному закладі. З цією метою заповніть таблицю за такими рівнями:

- I (початковий) рівень відповідає твердженню “не володію взагалі”, “не вмю здійснювати цей вид діяльності”, “не підготовлений (а)” тощо;

- II (низький) рівень: “володію недостатньо”, “маю приблизну уяву”, “підготовленість найнижча” тощо;
- III (достатній) рівень: “підготовленість достатня”, “думаю, що володію” тощо;
- IV (високий) рівень: “володію повністю”, “так, умію”, “повністю підготовлений (а)” тощо.

15. Чи шукаєте Ви додаткову інформацію психолого-педагогічного змісту?

- досить часто інколи не використовую

16. Де буде ефективніше підвищення рівня психолого-педагогічної підготовленості студентів?

- під час аудиторних занять під час самостійної роботи під час психолого-педагогічної практики

17. Чи згодні Ви, що для успішного засвоєння вмінь керівної діяльності студент повинен мати специфічні здібності?

- так, обов’язково не завжди ні, достатньо наполегливості та працездатності

18. Що Ви розумієте під здібностями керівника?

19. Чи володієте Ви методикою виявлення самооцінки здібностей до психолого-педагогічних дисциплін?

- так ні із задоволенням ознайомлюся

20. Що Ви відносите до основних критеріїв психолого-педагогічної підготовленості?

21. У чому полягає суть психолого-педагогічної підготовки у вищій школі?

розробка
варіативних частин
курсів

удосконалення
методик викладання

ведення
факультативних
занять

Додаток Б
КЛАСИФІКАЦІЯ ПОСАД ЗА РІВНЕМ ВИКОРИСТАННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Таблиця Б. 1

№ п / п	Група	Приклади професій	Загальні функції	Рівні використання психолого-педагогічних знань
1	2	3	4	5
1	Головне управління МНС України	1. Нач. гол. управління. 2. Перший заступник. 3. Заст. з питань регулювання на НС та заст. сил. 4. Заст. з питань наглядово-проф. діяльності. 5. Заст. нач. – начальник управління з роботи з персоналом.	<input type="checkbox"/> керування.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
2	Управління наглядово-профілактичної діяльності	Відділ державного пожежного нагляду: 1. Заступник нач. управління – начальник відділу. Відділ нормативно-технічної роботи: 2. Нач. відділу. Відділ державної інспекції цивільного захисту та техногенної безпеки: 3. Нач. відділу.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
3	Управління наглядово-профілактичної діяльності	Відділ державного пожежного нагляду: 1. Заступник нач. управління – начальник відділу. Відділ нормативно-технічної роботи: 2. Нач. відділу. Відділ державної інспекції цивільного захисту та техногенної безпеки: 3. Нач. відділу	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.

1	2	3	4	5
4	Управління наглядово-профілактичної діяльності	Відділ державного пожежного нагляду: 1. Заступник нач. управління – начальник відділу. Відділ нормативно-технічної роботи: 2. Нач. відділу. Відділ державної інспекції цивільного захисту та техногенної безпеки: 3. Нач. відділу.	<input type="checkbox"/> керування.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
5	Управління планування та моніторингу	1. Нач. управління. Відділ зв'язку, оповіщення та АСУ: 1. Заступник нач. управління – начальник відділу. Відділ планування та моніторингу техногенно-природної безпеки і координації дій: 2. Нач. відділу. Центр телекомунікаційних систем та інформаційних технологій: 3. Нач. центру.	<input type="checkbox"/> управління.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
6	Управління рятувальних сил	1. Нач. управління. Відділ організації служби та реагування на надзвичайні ситуації: 2. Заступник нач. управління – начальник відділу. Відділ застосування пожежної та спеціальної техніки: 3. Нач. відділу. Відділ цивільного захисту: 4. Нач. відділу.	<input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.

1	2	3	4	5
7	Управління матеріально-технічного забезпечення	1. Нач. управління. Відділ матеріально-технічного забезпечення: 2. Нач. відділу. Відділ матеріального забезпечення експлуатації споруд і матеріальних резервів: 3. Нач. відділу.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
8	Управління з роботи з персоналом	1. Гол. фах. (з питань запобігання правопорушень). Відділ комплектування, проходження служби та організаційно-штатної роботи: 2. Заступник нач. управління – начальник відділу відділ виховної роботи і психологічного забезпечення: 3. Нач. відділу. Відділ медико-біологічного забезпечення: 4. Нач. відділу.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
9	Оперативно-координаційний центр	1. Нач. центру Оперативно-диспетчерська служба: 2. Заст. нач. ОКЦ з прийому й обробки інформації.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
10	Дослідно-випробувальна лабораторія	1. Нач. лабораторії.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
11	Центр пропаганди	1. Нач. центру.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний

1	2	3	4	5
12	Відділ пожежно-профілактичної роботи	1. Нач. відділу.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
13	Служба безпеки дорожнього руху	1. Нач. служби.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
14	Аварійно-рятувальний загін спеціального призначення ГУ МНС	1. Нач. загону.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
15	Навчально-методичний центр, навчальний пункт	1. Нач. центру 2. Нач. навчального пункту	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.
16		Начальник управління пожежно-рятувальних сил. Начальник відділу організації пожежогасіння і рятувальних робіт. Заступник начальника відділу організації пожежогасіння і рятувальних робіт. Начальник обласного управління МНС України. Начальники відділів служб обласних Управлінь МНС України. Начальники змін оперативно-координаційного центру Начальники управлінь і відділів рятувальних сил.	<input type="checkbox"/> керування, <input type="checkbox"/> управління, <input type="checkbox"/> виховання.	<input type="checkbox"/> загальний, <input type="checkbox"/> професійний, <input type="checkbox"/> профільний.

Додаток В
ХАРАКТЕРИСТИКА ЕКСПЕРТІВ ЗА ВІКОМ І СТАЖЕМ
ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Таблиця В. 1

	Посада	Стаж	Вік
1.	Начальник відділу організації пожежогасіння і рятувальних робіт.		
2.	Заступник начальника відділу організації пожежогасіння і рятувальних робіт.		
3.	Начальник обласного управління МНС України.		
4.	Начальники відділів служб обласних управлінь МНС України.		
5.	Начальники змін оперативно-координаційного центру.		
6.	Начальники управлінь і відділів рятувальних сил.		
7.	Начальники районних відділів надзвичайних ситуацій.		
8.	Начальники пожежно-рятувальних частин районів.		

Додаток Д

Д. 1. Навчальна програма¹

“ПСИХОЛОГІЯ І ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”

1. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Навчальна дисципліна “Психологія і педагогіка вищої школи” у системі підготовки фахівців у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності є загальноосвітнім курсом гуманітарного спрямування. Курс спрямований на формування у курсантів і студентів елементарних уявлень про предмет педагогіки та психології вищої школи та її завдання на сучасному етапі.

Мета курсу – за допомогою теоретичного вивчення матеріалу, експериментальних досліджень і практичних занять сформувати у студентів і курсантів навички проведення навчальної та виховної роботи, навчитися практично застосовувати в житті отримані знання.

Основними завдання дисципліни є:

- сформувати у слухачів уявлення про основні положення педагогіки вищої школи, її напрями і теоретичні концепції;
- ознайомити з методологією проведення виховної та наукової роботи, різноманітних методів навчання;
- опанувати психологічні принципи проведення виступів перед аудиторією та дискусій, а також психологічних методів спілкування та впливу на свідомість людини.

Лекційний курс навчальної дисципліни “Психологія і педагогіка вищої школи” повинен будуватися на основі використання сучасних освітніх технологій і найновішої психологічної та педагогічної літератури, що належить відомим зарубіжним та українським ученим.

¹ За основу прийнята навчальна програма, яке діє у ЛДУБЖД.

При проведенні семінарських занять потрібно формувати у курсантів і студентів навички використання матеріалу курсу в практичній діяльності.

Виклад курсу та контроль досягнутих успіхів курсантів і студентів здійснюється із застосуванням модульно-рейтингової системи: програма ділиться на два модулі, які вивчаються протягом одного семестру. Модульна атестація охоплює теоретичні питання та практичні навички програми. За час вивчення кожного модуля студенти виконують одну контрольну роботу. Вивчення дисципліни завершується іспитом.

При оцінюванні результатів навчання студентів потрібно керуватися такими критеріями успішності навчання:

Оцінка “відмінно” ставиться тоді, коли курсант (студент):

- правильно розуміє суть явищ і закономірностей, законів і теорій розвитку педагогічних і психологічних процесів, дає точне визначення і пояснення основних понять, закономірностей, теорій, а також правильно визначає проблеми навчання та виховання особистості;
- будує відповідь за власним планом, супроводжуючи розповідь новими прикладами, вміє застосовувати знання в новій ситуації при виконанні практичних завдань;
- вміє встановити зв'язок між матеріалом, що вивчається, із раніше вивченим матеріалом із курсу психології, а також із матеріалом, засвоєним при вивченні інших наук.

Оцінка “добре” ставиться, якщо відповідь відповідає основним вимогам до відповіді на оцінку “відмінно”, але курсант (студент) не використовує власний план відповіді, нові приклади, не застосовує знання в новій ситуації, не може встановити зв'язку з раніше вивченим матеріалом і матеріалом, який засвоєний при вивченні інших дисциплін.

Оцінка “задовільно” ставиться, якщо більша частина відповіді задовольняє вимоги до відповіді на оцінку “добре”, але у відповіді виявляються окремі прогалини, які не перешкоджають подальшому

засвоєнню програмного матеріалу, студент уміє застосовувати одержані знання, але при цьому користується допомогою викладача.

Оцінка “незадовільно” ставиться у випадку, якщо студент не оволодів основними знаннями і вміннями відповідно до вимог програми.

Основні знання і вміння, яких повинен набути курсант (студент) після засвоєння програми курсу “Психологія і педагогіка вищої школи”:

Курсанти (студенти) повинні знати:

- основні поняття педагогіки вищої школи;
- закономірності навчання та виховання у вищій школі;
- психологічні засоби впливу на особистість;
- особливості функціонування вищих навчальних закладів як в Україні, так і за кордоном;
- методику проведення виступу перед аудиторією.

Курсанти (студенти) повинні вміти:

- використовувати психолого-педагогічні знання при проведенні занять та написанні наукових робіт;
- проводити бесіди, ділові ігри, дискусії та виступи перед аудиторією;
- враховувати індивідуально-психологічні особливості людей при навчанні;
- коригувати за допомогою психологічних прийомів педагогічний процес.

Засоби діагностики успішності навчання:

- усне опитування;
- письмове опитування;
- здача практичних робіт;
- контрольна робота;
- іспит.

3. ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

МОДУЛЬ 1

Тема 1. “Предмет та категорії педагогіки вищої школи. Вища школа як педагогічна система”

Педагогіка вищої школи як наука. Основні функції та завдання педагогіки вищої школи. Основні категорії педагогіки. Методи та методики педагогічних досліджень.

Вища школа як педагогічна система. Структура вищого навчального закладу. Типи вищих навчальних закладів в Україні.

Тема 2. “Розвиток педагогічної думки на Україні. Видатні вітчизняні педагоги”

Джерела педагогіки: народна та релігійна педагогіка.

Педагогічна думка у Київській Русі. Козацька педагогіка. Братські школи як осередок освіти в Україні у XIV – XVII ст. Розвиток освіти в Україні у XVIII – XIX ст. Організація ліцеїв, гімназій, університетів.

Видатні українські педагоги Г. Сковорода, І. Вишенський, К. Ушинський. Григорій Ващенко – творець української освітньо-виховної системи. Особливості системи виховання Антона Макаренка.

Тема 3. “Соціально-історичні характеристики розвитку вищої освіти на Україні, Класичні університети України”

Виникнення класичних університетів в Україні. Історія виникнення Острозької та Києво-Могилянської академій. Львівський університет як один із найдавніших класичних університетів України. Харківський та Одеський університети. Історичний екскурс Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Тема 4. “Вища освіта в Україні та Болонський процес”

Закон України “Про вищу освіту”. Сутність Болонського процесу. Поняття кредитно-модульної системи навчання. Особливості входження України у Болонську систему освіти.

Тема 5. “Система вищої педагогічної освіти за кордоном”

Вища педагогічна освіта у Сполучених Штатах Америки. Система вищої педагогічної освіти у західноєвропейських країнах: Франція, Англія, Німеччина. Східноазійський тип вищої освіти: Китай, Японія, Південна Корея.

МОДУЛЬ 2

Тема 6. “Викладач ВНЗ як організатор навчально-виховного процесу”

Специфіка діяльності педагога у вищому навчальному закладі. Завдання, права й обов'язки викладача педагогічного університету. Основні напрями діяльності викладача вищого навчального закладу. Психологічна структура педагогічної діяльності. Педагогічний професіоналізм та етичний кодекс викладача.

Тема 7. “Студент ВНЗ як об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності”

Студентство як соціальна група. Права й обов'язки студентів вищих навчальних закладів. Психологічні особливості старшого юнацького віку. Проблема адаптації студентства до нових умов навчання у вищому навчальному закладі.

Мета та завдання студентського самоврядування. Зміст самовиховання майбутнього фахівця.

Тема 8. “Основи дидактики вищої школи”

Поняття про дидактику як основну категорію педагогіки. Закономірності та принципи процесу навчання у вищому навчальному закладі. Державні документи освіти: навчальний план і навчальна програма, навчальний посібник і підручник.

Форми навчання у вищому навчальному закладі: денна, заочна.

Лекція як провідна форма навчання у вищому навчальному закладі. Особливості проведення семінарських і практичних занять.

Принципи організації та контролю оцінки знань студентів.

Тема 9. “Сучасні технології навчання”

Поняття модульного навчання. Порівняльна характеристика традиційного та модульного навчання.

Використання ігрових технологій у педагогіці: рольові та ділові ігри, техніка зворотного зв'язку тощо. Робота в малих групах як інтерактивний метод навчання. Поняття соціально-психологічного тренінгу.

Технологія дистанційного навчання.

Тема 10. “Науково-дослідна діяльність у ВНЗ”

Значення та зміст науково-дослідної діяльності у вищих навчальних закладах. Магістратура, аспірантура та докторантура у ВНЗ.

Дослідницька діяльність студентів: написання наукових статей і робіт, участь у конференціях. Магістерські роботи та їх типи. Вимоги до написання магістерських і дипломних робіт: особливості постановки наукової проблеми та підбір методів. Оформлення бібліографічного покажчика.

Тема 11. “Виховна робота у ВНЗ”

Парадигма національного виховання “громадянин – патріот – гуманіст” і шляхи її реалізації у вищому навчальному закладі. Основні напрями виховання студентів у процесі навчання та в позанавчальній діяльності. Виховна робота в академічній групі. Роль і функції куратора. Форми позааудиторної роботи зі студентами.

Тема 12. “Педагогічне спілкування: невербальні аспекти”

Поняття педагогічного спілкування. Рефлексійне та нереклексійне слухання.

Невербальні аспекти спілкування: поза, жести, міміка. Позиції та зони взаємодії між людьми. Типи поглядів. Жести відкритості, закритості, оцінки, нервозності й агресивності.

Підлаштування під співрозмовника на невербальному рівні.

Тема 13. “Бесіда як основний засіб роботи педагога”

Використання бесіди у педагогічній діяльності. Види бесід: індивідуальні та групові.

Виступ перед аудиторією: використання монологу та діалогу. Особливості проведення дискусії.

Психологічні особливості проведення індивідуальної бесіди: використання техніки мета-моделі. Підлаштування під співрозмовника на вербальному рівні.

Тема 14. “Вербальні методи впливу на особистість”

Поняття вербальних методів впливу на особистість. Психологічні стратегії “Так, і”, “Ми-висловлювання”. Техніки еріксоніанського гіпнозу як вплив на підсвідомість людини: розрив шаблону, потрійна згода, заговорювання тощо.

4. ТЕМИ РЕФЕРАТИВ

1. Взаємозв'язок принципів і методів психологічної науки.
2. Роль психології в оптимізації професійної діяльності.
3. Психологія майбутнього.
4. Зародження і розвиток психології.
5. Основні етапи розвитку поглядів на предмет психології.
6. Людина у психологічній науці.
7. Аналіз концепцій розвитку у віковій психології.
8. Матеріалізм та ідеалізм у психології.
9. Напрями психології у ХХ ст.
10. Темперамент і властивості нервової системи.
11. Проблема спадковості темпераменту.
12. Типологічні теорії особистості.
13. Індивідуальні властивості темпераменту (тривожність, ригідність, екстраверсія).
14. Психологічна характеристика особистості.
15. Психологічні підходи до вивчення теорії особистості.
16. Пам'ять та емоційні стани.
17. Етапи творчого мислення.
18. Природа і сутність відчуттів людини.
19. Сприйняття і відчуття.

20. Проблеми осмисленості сприйняття.
21. Пам'ять як проблема психології.
22. Теорії мислення.
23. Уява, особистість, творчість.
24. Властивості уваги й успішність діяльності.
25. Увага у структурі психологічних явищ.
26. Проблема свободи волі у психології.
27. Воля, мотивація, особистість.
28. Спілкування і діяльність.
29. Конфлікт у взаєминах і шляхи його подолання.
30. Взаєморозуміння як важлива умова встановлення і розвитку міжособистісних стосунків.
31. Класифікація соціальних груп.
32. Принципи класифікації конфліктних ситуацій.
33. Конформізм і нонконформізм.
34. Психологічний механізм активності особистості.
35. Індивід, особистість, індивідуальність.
36. Психологічний і педагогічний підходи до формування особистості.
37. Акцентуація особистості.
38. Категорія діяльності у психології та педагогіці.
39. Діяльність, психіка, свідомість.
40. Діяльність і явище інтеріоризації.
41. Проблема мотивів діяльності.
42. Мета, діяльність, результат.
43. Особистість і діяльність.
44. Психологічні передумови ефективності навчальної діяльності.
45. Індивідуалізм, суспільство і бізнес.
46. Мистецтво ділових відносин.
47. Проблеми професійної етики.
48. Особистість: проблеми науки чи мистецтва?

49. “Я-концепція” як фактор особистісного самовизначення.
50. Вплив соціальних факторів на особистість людини.
51. Формування, розвиток і зміна “Я-концепції”.
52. Взаємодія людини і соціального середовища.
53. Співвідношення “Я-реального” і “Я-ідеального”.
54. Процес формування професійної “Я-концепції”.
55. Формування позитивної “Я-концепції”.
56. Вплив системи цінностей на свідомість людини.
57. Стимуляція особистісного зростання майбутніх фахівців.
58. Основні періоди розвитку педагогічної думки в Україні.
59. Особливості педагогічного процесу.
60. Українська народна педагогіка.
61. Сутність педагогіки як науки.
62. Міжпредметні зв'язки педагогіки.
63. Національна система виховання в Україні.
64. Гуманістичні ідеї в галузі виховання: історичний аспект.
65. Соціальна педагогіка як наука.
66. Духовна педагогіка.
67. Козацька педагогіка і духовність.
68. Основні завдання навчально-виховних закладів.
69. Шляхи реалізації принципів освіти в Україні.
70. Стратегічні завдання реформування системи освіти й виховання в Україні.
71. Роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами.
72. Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави.
73. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.
74. Освітня політика України на сучасному етапі.
75. Вища освіта в зарубіжних країнах: порівняльна характеристика.

**Д. 2. Варіативна частина курсу психолого-педагогічної
підготовки (рівень – інженер)**

Таблиця Д. 2

Тематичний план практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми, розділу	Короткий зміст теми або розділу	К-ть год.
1	2	3	4
1	Поняття про психологію. Мозок, психіка, поведінка людини.	Поняття про психологію. Мозок, його будова і функції. Психіка, сигнальні системи, поведінка людини. Свідомість та її характеристики, несвідоме,	2
2	Діяльність і її психологічна структура. Види діяльності.	Психологічна структура діяльності. Види діяльності. Особистість як суб'єкт діяльності. Активність особистості. Мотиви, їх функції. Класифікація мотивів. Установка. Знання. Уміння. Навички. Провідний вид діяльності. Індивідуальний стиль діяльності та	2
3	Психологія особистості.	Індивід та особистість. Поняття про індивідуальність. Соціальне у структурі особистості. Властивості особистостей. Формування особистості. Індивідуальність особистості. Рівні індивідуальності.	2
4	Основні психічні стани, їх перебіг і класифікація.	Поняття про психічні стани. Характеристики. Афективний стан та афект. Настрій: емоційне забарвлення поведінки і діяльності. Стресовий стан та його перебіг. Фрустрація. Основні	2
5	Психічні процеси та вольова сфера особистості.	Увага як форма психічної діяльності людини. Відчуття як психічний пізнавальний процес. Сприйняття та його сутність. Пам'ять, теорії пам'яті, види та процеси пам'яті. Мислення як аналітико-синтетична діяльність мозку. Воля та вольові дії у структурі особистості.	2

1	2	3	4
6	Міжособистісні стосунки у групі.	Соціально-психологічна сфера особистості. Типи міжособистісних стосунків, механізми взаємовпливу, види взаємозв'язку. Функції спілкування. Стадії міжособистісного розуміння. Психологічна культура спілкування.	2
7	Історичні аспекти розвитку освіти в Україні.	Традиційна освіченість українців. Виникнення братських шкіл. Заснування Києво-Могилянської академії. Освіта в Україні в гетьманський період. Занепад освіти після об'єднання з Москвою у XVIII – XIX ст. Освіта і наука в Україні 1918-1922 рр.	2
8	Основні принципи навчання та напрямки їх реалізації.	Закони, закономірності та принципи навчання. Характеристика окремих принципів.	2
9	Теорія навчання – дидактика.	Поняття про дидактику як основну категорію педагогіки. Закономірності та принципи процесу навчання у вищому навчальному закладі. Основні функції навчання: освітня, виховна і розвивальна. Основні принципи навчання.	2
10	Види і методи навчання.	Види навчання. Методи навчання. Форми організації занять.	2
11	Сутність, зміст і процес виховання	Парадигма національного виховання "громадянин – патріот – гуманіст" і шляхи її реалізації у вищому навчальному закладі. Людина і виховання. Закономірності процесу виховання. Фактори і мотиви виховання. Концепції виховання.	2
12	Трудове виховання	Значення праці в житті людини. Завдання та принципи трудового виховання. Засоби та методи трудового виховання. Зв'язок трудового виховання з політехнічною освітою й економічним вихованням.	2

**Д. 3. Варіативна частина курсу психолого-педагогічної
підготовки (рівень – керівник-менеджер)**

Тематичний план практичних і семінарських занять

Таблиця Д. 3

№ з/п	Назва теми або розділу	Короткий зміст теми або розділу	К-ть год.
1	2	3	4
1.	Предмет і методологічні основи психології в управлінні.	Предмет і завдання психології в управлінні. Оформлення і розвиток психології управління як самостійної науки. Структура, функції та основні категорії психології управління. Методи психології управління.	2
2.	Особистість у структурі управління.	Особистість і її розуміння. Психологічна структура особистості. Психологічні школи вивчення особистості. Типологія особистості. Поняття особистості у психології управління. Співвідношення понять “індивід”, “індивідуальність”, “особистість” в управлінні. Теорії особистості в управлінській практиці. Властивості особистості в системі управління.	2
3.	Психологія особистості керівника.	Професіоналізм і компетентність керівника. Основні функції управлінської діяльності. Теорії лідерства. Професійно важливі якості керівника. Теорії особистісних рис керівника. Риси вітчизняного управління. Керівник як командний гравець. Психологія індивідуального стилю управління.	2
4.	Підготовка й ухвалення управлінських рішень.	Психологічні особливості планування та прийняття управлінських рішень. Делегування повноважень. Види управлінських рішень. Психологія діяльності керівника. Методи індивідуального та групового прийняття рішень.	2

1	2	3	4
5.	Групи і міжособистісні відносини в трудовому колективі. Ефективне управління групами.	Визначення групи, види груп, цілі їх діяльності. Психологічна сутність соціальної організації. Міжособистісні відносини в групі. Соціально-психологічна характеристика групи. Групова диференціація, динаміка та рівні проблем управління. Типи підлеглих.	2
6.	Психологія ділового спілкування в управлінні.	Поняття, структура та види спілкування. Загальна характеристика ділового спілкування. Проблеми міжособистісного сприйняття. Умови ефективної взаємодії в управлінському спілкуванні.	2
7.	Психологія конфліктів в управлінні та шляхи їх розв'язання.	Сутність і види конфліктів у організації. Основні джерела та причини виникнення конфліктів в управлінні. Форми і типи поведінки людини в ситуації конфлікту. Принципи та методи подолання конфліктів.	2
8.	Психологія управління кадрами.	Психологічні аспекти управління кадрами. Психологія планування людських ресурсів. Оцінка діяльності персоналу. Психологічні особливості навчання та формування кадрів. Психологічне консультування кадрів. Психологічна служба в організації.	2
9.	Зміст освіти і контроль навчання.	Поняття про зміст освіти. Державні нормативні документи про зміст освіти в школі. Програмоване навчання. Контроль навчання.	2
10.	Теорія навчання.	Державні освітні стандарти й освітні програми. Зміст освітнього процесу. Стандарти освіти, національно-регіональний або відомчий компоненти. Педагогічні характеристики фахівця. Формування знань, навичок і умінь має свої педагогічні, психологічні і психофізіологічні особливості. Види (напрями) професійної підготовки: спеціальна, професійно-педагогічна, професійно-психологічна, управлінська.	2

1	2	3	4
11.	Педагогічна підготовленість.	Загальна педагогічна підготовленість. Педагогіка суспільства. Педагогічна наука, системи її розділів, галузей і їх значення. Категорії педагогіки і педагогічних явищ.	2
12.	Педагогічні принципи формування особистості.	Процес соціалізації особистості. Педагогічні основи роботи з колективом. Організаційне навчання членів колективу. Управління, менеджмент і колектив.	2

Д. 4. Варіативна частина курсу психолого-педагогічної підготовки (рівень – педагог-психолог)

Тематичний план практичних і семінарських занять

Таблиця Д. 4

№ з/п	Назва теми, розділу	Зміст теми, розділу	Практичні
1	2	3	4
1.	Психологія як наука. Методи психологічних досліджень.	Об'єкт і предмет психології. Природа психіки. Принципи та методи психологічних досліджень. Галузі психологічної науки. Зв'язок психології з іншими науками. Основні	2

2.	Особистість, її структура і прояви.	Основні поняття теми: Структура особистості. Соціальна роль, соціальний статус. Проблеми у вивченні й розумінні сутності особистості. Концепції особистості. Складові компоненти особистості.	2
3.	Когнітивна підструктура особистості.	Психічні пізнавальні процеси. Відчуття і сприймання. Увага, її форми прояву, значення й особливості. Загальна характеристика процесів мислення і мовлення та їх значення в діяльності. Характеристика процесів і видів пам'яті. Природа пам'яті, її індивідуальні особливості.	2
1	2	3	4
4.	Афективна сфера, спрямованість особистості.	Загальна характеристика емоційної сфери особистості. Форми переживання емоційних станів і почуттів. Особистісний характер людських переживань. Емоційні властивості особистості. Емоційні стани: стрес, депресія, апатія, натхнення, іронія, страх, навіювання, зараження. Вищі (моральні й естетичні) почуття. Вольові якості особистості та їх формування. Психологія темпераменту. Проблема характеру в психології. Риси характеру. Здібності, їх суть. Задатки.	2
5.	Методи практичної психології.	Принципи побудови психологічних досліджень. Методи організації. Етапи проведення психологічних досліджень. Методи збирання фактичного матеріалу. Методи опрацювання матеріалів. Надійність і	2
6.	Психолого-педагогічний цикл і його завдання.	Зв'язок між психологією та педагогікою. Структура психологічних дисциплін та основні завдання. Педагогічні дисципліни. Зв'язок педагогіки з іншими науками.	2
7.	Історичні організаційні форми навчання.	Індивідуальне та групове навчання. Форма навчання за Я. А. Коменським. Белл-Ланкастерська система навчання. Мангемська система. План Трампа. Метод проектів і	2

8.	Завдання та перспективи розвитку педагогіки.	Виникнення науки педагогіки, основні етапи її розвитку, виховні ідеали минулого; завдання та перспективи розвитку на сучасному етапі. Педагогічний процес та його організація.	2
9.	Вища освіта в Україні та Болонський процес.	Закон України “Про вищу освіту”. Сутність Болонського процесу. Поняття кредитно-модульної системи навчання. Особливості входження України у Болонську систему	
10.	Сучасні технології навчання.	Поняття модульного навчання. Порівняльна характеристика традиційного та модульного навчання. Використання ігрових технологій у педагогіці: рольові та ділові ігри, техніка зворотного зв’язку тощо. Робота в малих групах як інтерактивний метод навчання. Поняття соціально-психологічного тренінгу.	
1	2	3	4
11.	Дидактичні основи навчання.	Предмет дидактики, її виникнення і розвиток. Категорії, закономірності та закони дидактики. Сучасні зарубіжні теорії навчання. Поняття про зміст освіти. Нормативні документи, які відображають зміст освіти. Процес навчання. Структурні елементи навчального процесу.	2
12.	Соціальні та психофізіологічні характеристик	Підлітковий вік. Біологічні, соціальні та психологічні особливості юнацького віку. Психофізіологічні механізми розвитку. Психологічні аспекти самовизначення і вибору	2
13.	Форми організації навчання у вищій школі.	Форми навчального процесу та їх характеристики. Практична підготовка студентів. Контрольні заходи у вищій школі. Державна атестація. Навчальний час студента. Форми навчання у вищій школі та науково-методичне забезпечення. Акредитація вищих	2

14.	Особливість і навчання та виховання у вищій школі України.	Філософські основи національного виховання. Основні принципи та кращі традиції національного виховання. Сутність християнського виховання. Завдання гармонійного виховання української молоді. Концепції демократизації й гуманізації навчального процесу і національного виховання молоді та шляхи їх реалізації.	2
-----	--	--	---

Д. 5. Завдання для оцінки рівня психолого-педагогічної підготовки

1. Проведіть дослідження (спостереження) вищих тварин (собак або котів) на наявність чотирьох основних типів нервової системи: холеричного, сангвістичного, флегматичного і меланхолічного. Чи справді, як вважав І. П. Павлов, люди і вищі тварини наділені аналогічними темпераментами?
2. Прочитайте уважно праці Ч. Ломброзо. Доберіть факти з психіатрії та криміналістики, додайте матеріали художніх творів і власні спостереження. Чи насправді існує злочинний тип обличчя, що його шукав Ломброзо?
3. Проведіть дослідження художнього та мислительного типів нервової діяльності. Чи справді існує антагонізм між “фізиками” та “ліриками”, чи це лише вигадка пропагандистів 60-70-х рр.?
4. На підставі першоджерел, власних спостережень, опитування дослідіть “магічне” число Міллера (7 ± 2): чи воно проявляється лише у психічних процесах уваги та сприйняття, чи є визначальним у керуванні людьми, у конструкції всесвіту (7 днів у тижні, 7 кольорів райдуги) тощо?
5. Вивчіть щонайбільше просторових ілюзій сприйняття, спробуйте класифікувати їх і дайте рекомендації щодо можливості їх урахування у сприйманні людини людиною.
6. Опрацюйте відомі методики швидкого запам’ятовування великого обсягу матеріалу. На яких фізіологічних механізмах базуються мнемонічні дії?

Оволодійте якоюсь з ефективних методик і поділіться суб'єктивними враженнями.

7. Дослідіть спільне і відмінне у процесах науково-технічного і художнього (літературного, образотворчого, музичного, акторського) творчого мислення.
8. Чи є сильна воля основною якістю “харизматичної особистості”? Проведіть дослідження на підставі першоджерел та опитування.
9. За допомогою відомої методики “Коректурна проба Бурдона” визначте стійкість (стабільність) і концентрацію уваги (методику подано нижче). Інтерпретуйте результати виконання завдання за такою схемою.
10. Побудуйте графік зміни коефіцієнта концентрації уваги *похвилинно* (зазвичай, експеримент триває від 3 до 8 хв.) за параметрами: A – коефіцієнт концентрації уваги, t – час у хв.
11. Проаналізуйте свій графік. Дослідження свідчать, що можливі такі варіанти:
 - концентрація уваги на початку експерименту невисока, потім зростає, вирівнюється і так тримається до кінця;
 - концентрація уваги від початку і до кінця експерименту практично не змінюється;
 - концентрація уваги на початку стабільна, а під кінець експерименту падає;
 - концентрація уваги нестабільна (непрогнозована) на всьому часовому проміжку експерименту.
12. Поміркуйте і дайте відповідь на запитання: яким чином темпоральні (залежні від часу) графіки зміни концентрації уваги можуть бути пов'язані з динамікою перебігу нервових процесів (психічним станом, темпераментом, акцентуацією тощо)?

13. Японські дослідники визначили, що пропускна здатність зорового каналу після 20-30 хв. роботи на операціях слідкування і сортування значно знижується.
14. Яких людей (із якими графіками) і чому Ви порекомендували б для виконання таких видів діяльності:
- статистик,
 - оператор ЕОМ,
 - водій автомобіля,
 - вантажник,
 - диспетчер аеропорту.
15. Яскраві особистості в історії людства і нашої держави. Якими якостями вони були наділені, чому за ними йшли інші?
16. Харизматичні особистості: міф чи реальність?
17. Екзальтовані особистості: художники, актори, поети. Що це: самонавіювання, патологія чи пророцтво?
- проведіть дослідження акцентуації особистості за допомогою тесту Шмішека (в якісних і кількісних показниках);
 - побудуйте модель організації та розставте кадри з урахуванням акцентуації.
18. Дослідження особистостей із сильною волею. Добре це чи погано для них та решти людей? Проаналізуйте діяльність і життя літературних і реальних персонажів.
19. Опрацюйте Закон України “Про освіту” і выпишіть принципи освіти, завдання навчально-виховних закладів; проаналізуйте, якою мірою і якими шляхами реалізуються у нашій державі принципи освіти.
20. Ознайомтесь з основними положеннями Державної національної програми “Освіта”, выпишіть програмні завдання щодо шляхів реформування освіти в Україні, а також реформування окремих ланок системи освіти; проаналізуйте принципи реалізації програми “Освіта”.

21. Користуючись довідниками, статистичними даними, розповідями батьків і старших членів родини, підготуйте історичну розвідку “Особливості розвитку освіти в моєму селі (місті) у ХХ столітті”.
22. Ознайомтесь із матеріалами Міністерства освіти і науки України щодо інтеграції України в Європейський освітній простір.

Додаток Е
ДИДАКТИЧНА ГРА “ПОЖЕЖА”²

Психолого-педагогічний аспект

У дидактичному аспекті ця гра вирішує завдання відпрацювання теоретичних навичок, набутих слухачем (курсантом) під час навчання стосовно гасіння пожежі.

Навчальна група (взвод), яка складається із 24-26 слухачів, ділиться на два колективи, силами яких проводяться 2 тури гри. Для розігрування 3-го туру створюють змішаний ігровий колектив із кращих гравців обох підгруп.

Організаційно гра має таку структуру:

- а) адміністратори гри – викладачі, які проводять гру;
- б) учасники гри – слухачі, які беруть участь у грі, поділені на:
 - групу управління, в яку входять керівники гасіння пожежі (КГП), начальники штабів (НШ), начальники тилу (НТ);
 - групу інформації, до складу якої входять адміністратор гри, а також інженер чергової частини ;
 - групу виконання, яка складається з навчальних бойових діляниць (НБД-1, НБД-2) та начальника контрольно-пропускного пункту (КПП);
 - групи експертів-посередників при оперативному штабі та бойових діляницях;
 - групи резервного ігрового колективу, який виробляє особисті варіанти вирішення пожежно-тактичного завдання;
 - арбітраж, до складу якого входять обидва викладачі та 1-2 найбільш підготовлені слухачі (курсанти), які контролюють хід гри, правильність та її оптимальність.

² Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2003. – 265 с.

Кожний учасник гри одержує свою інструкцію:

Старший адміністратор – викладач, який здійснює керівництво грою, безпосередньо рішень не приймає, але забезпечує проведення гри в повному обсязі.

Він повинен досконало знати:

- питання тактики гасіння пожеж на об'єктах зі зберіганням товарно-матеріальних цінностей, принципи керування пожежними підрозділами, методику розрахунків сил і засобів для гасіння пожеж і всі особливості гри;
- послідовність операцій у грі, взаємодію між групами в ігровому колективі, особливості оформлення документації, а також виявляти конструктивні недоліки самої гри і вносити пропозиції щодо її вдосконалення.

Функції старшого адміністратора:

На підготовчому етапі:

- визначає час і порядок проведення підготовчого етапу для ознайомлення учасників гри з проблемою (включаючи проведення циклу класно-групових занять, вхідного й рубіжного контролю знань, вивчення інструктивних документів);
- пояснює мету і завдання гри, пов'язуючи їх з удосконаленням практичної діяльності й ознайомлює гравців з оперативно-тактичною характеристикою об'єкта;
- формує ігрові колективи, розподіляє ролі;
- визначає завдання щодо підготовки до ділової гри і контролює хід гри за заданими параметрами;
- визначає перелік матеріалів, які видаються учасникам для попередньої самостійної підготовки;
- ознайомлює учасників із критеріями оцінювання робіт, порядком і правилами арбітражу та регламентом гри;

- визначає склад технічного забезпечення гри у процесі її проведення;
- роздає інструкції учасникам гри для ознайомлення;
- перед початком гри проводить інструктаж із групою експертів і арбітражем із метою уточнення їхніх функцій і правил проведення гри;
- готує необхідну документацію й експертні листи.

У процесі гри:

- спостерігає за дотриманням регламенту гри;
- забезпечує видачу необхідної інформації та постановку ввідних;
- у разі необхідності надає консультації учасникам;
- здійснює арбітраж, звіряє рішення, які приймають гравці, з еталоном розробленої матриці рішень (додаток В);
- забезпечує гру необхідними ТЗН;
- визначає ступінь виконання ігровими колективами ввідних після закінчення кожного туру гри;
- комплектує ігровий колектив.

На заключному етапі:

- керує дискусією учасників щодо аналізу результатів ігрового експерименту, для чого заздалегідь формулює питання, які необхідно обговорити;
- підводить підсумки дискусії;
- оцінює діяльність команд і окремих учасників;
- визначає команду-переможця;
- узагальнює результати і пропонує висновки, оптимальні рішення на проведення бойових дій, рекомендації щодо керівництва підрозділами;
- подає начальнику навчального підрозділу звіт і пропозиції щодо удосконалення гри;

- узагальнює результати ігор, що проводились із різними категоріями слухачів і створює еталон матриці рішень щодо гасіння пожежі у складах (додаток В), який необхідний для об'єктивної оцінки результатів наступних ігор з іншими групами слухачів.

Інструкція адміністратору.

Адміністратор – викладач, який здійснює контроль за роботою резервного ігрового колективу, забезпечує розробку незалежного рішення.

Повинен досконало знати питання, пов'язані з тактикою гасіння пожеж на об'єктах, де зберігаються матеріальні цінності, принципи управління пожежними підрозділами, методика розрахунку сил і засобів для гасіння пожеж та всі особливості гри: послідовність операцій, взаємодію між групами в ігровому колективі, вимоги щодо оформлення документації, а також виявляє конструктивні недоліки самої гри і вносить пропозиції з метою її поліпшення.

Функції адміністратора:

На підготовчому етапі:

- ознайомитись із матеріалами ділової гри, розрахунками та матрицями рішень;
- взяти участь в інструктажі з групою експертів та арбітражем напередодні гри.

Під час гри:

- спостерігає за вирішенням пожежо-тактичних завдань учасниками відповідно до розподілених ролей;
- обліковує дії учасників на експертному листі, здійснює арбітраж, звіряючи прийняті гравцями рішення з еталоном розробленої матриці рішень;
- у разі виникнення затруднень надає необхідні консультації учасникам;

- визначає ступінь виконання ввідних групою резервного ігрового колективу.

На заключному етапі:

- бере участь у дискусії з аналізу результатів ігрового експерименту і підведення його підсумків;
- оцінює діяльність команд та окремих учасників;
- подає свої пропозиції щодо визначення команди-переможця;
- бере участь у підведенні підсумків, виробляє рекомендації щодо керівництва силами підрозділів;
- бере участь у складанні звіту за результатами гри, у розробці рекомендацій щодо її вдосконалення.

Інструкція керівнику гасіння пожежі (КГП).

На підготовчому етапі:

- кожний із керівників створює склад оперативного штабу пожежогасіння;
- очолює роботу зі структурного розподілу ігрового колективу з урахуванням пропозиції учасників або за допомогою жеребкування;
- розподіляє права й обов'язки між членами ігрового колективу в разі необхідності імітації гасіння умовної пожежі;
- відповідає за попереднє прогнозування обстановки на пожежі, уточнює її параметри, складає схему взаємодії учасників, визначає спосіб інформування;
- аналізує питання управління підрозділами, що необхідно для ефективного керівництва ігровими колективами та підняття свого авторитету як фактичного лідера групи.

У процесі гри:

- оцінює обстановку, визначає вирішальний напрям, розраховує необхідні сили та засоби і приймає рішення щодо проведення бойових дій;

- забезпечує зв'язок з учасниками, опрацьовує зворотну інформацію, здійснює своєчасне інформування гравців;
- оцінює рішення ігрового колективу, базуючись на прогнозуванні наслідків від запропонованих ним рішень і результативності цих рішень;
- вносить пропозиції арбітражу про перерозподіл ролей учасників залежно від їхньої компетенції;
- виконує в комплексі уставні обов'язки КГП;
- визначає ступінь виконання колективом пожежно-тактичних завдань.

На заключному етапі:

- узагальнює зауваження і пропозиції щодо вдосконалення гри на майбутнє.

Інструкція учасникам ігрового колективу.

На підготовчому етапі:

- ознайомлюються з метою і завданнями ділової гри, вивчають блок-схему, регламент проведення гри та правила арбітражу, свої права й обов'язки;
- беруть участь у розподілі ролей;
- вивчають інструктивні документи і літературу з питань гасіння пожежі, розрахунок сил і засобів, питання керування підрозділами, а також посадові обов'язки і завдання служб відповідно до регламенту гри;
- уточнюють незрозумілі питання, що виникли у процесі підготовки до ділової гри.

У процесі гри:

- суворо дотримуються послідовності операцій у грі, а також регламенту й ігрової дисципліни;
- діють лише самостійно без консультування між собою та з резервними ігровими колективами;

- використовують допомогу експертів і резервного колективу, повідомляючи про це арбітрів;
- подають пропозиції керівнику гасіння пожежі про перерозподіл функцій окремих учасників, а арбітражу – про зміни ролі конкретного керівника та заміни його іншим учасником;
- виконують рольові обов'язки відповідно до вимог інструктивних документів.

На заключному етапі:

- оцінюють та обговорюють результати гри, у межах відведеного регламентом часу вносять пропозиції щодо її удосконалення.

Інструкція експерту-посереднику.

На підготовчому етапі:

- ознайомлюється з метою і завданнями ділової гри, вивчає блок-схему, регламент проведення гри, правила арбітражу, свої права й обов'язки;
- вивчає інструктивні документи і літературу з питань гасіння пожежі, розрахунок сил і засобів, управління підрозділами, а також посадові обов'язки і завдання служб відповідно до регламенту;
- ознайомлюється з інструкціями КГП і членами ігрового колективу, їх завданнями;
- бере участь в інструктивній нараді, яку проводить старший адміністратор гри, з'ясовує незрозумілі питання, що виникають під час підготовки тощо.

У процесі гри:

- дотримується послідовності операцій у грі, вимог регламенту й ігрової дисципліни;
- оцінює дії своїх підлеглих (КГП, НБД-1, НБД-2), визначає ступінь правильності їх дій, можливі наслідки і прогнозує виникнення можливих ситуацій, заповнює експертний лист;

- оперативно інформує арбітраж про неправильні дії своїх підлеглих і їх імовірні наслідки, складає і видає проблемні ситуації для вирішення;
- надає допомогу учасникам ігрового колективу, ставить до відома арбітраж тощо.

На заключному етапі:

- оцінює дії підлеглих, розглядає спірні рішення, заохочує оригінальні рішення;
- оцінює та бере участь в обговоренні результатів гри, подає пропозиції щодо її вдосконалення тощо.

Інструкція членам арбітражу.

На підготовчому етапі:

- детально вивчають інструкції цільової гри, а також структурний поділ ігрового колективу;
- встановлюють послідовність операцій у грі, затверджують регламент гри в цілому і з кожної операції зокрема, доводять його до відома усіх учасників;
- розподіляють обов'язки між членами арбітражу;
- аналізують тактичний задум усіх турів гри і розроблені еталони матриць рішень;
- підготовлюють експертний лист;
- беруть участь в інструктивній нараді, що проводиться старшим адміністратором гри, уточняють незрозумілі питання, які виникли у процесі підготовки та ін.

У процесі гри:

- діють у суворій відповідності за принципом послідовності операцій гри;
- контролюють дотримання правил учасниками;
- оцінюють отримані результати ігрових колективів відповідно до вимог інструктивних документів;

- контролюють роботу експертів, у разі необхідності приймають рішення на подання ввідних;
- заповнюють експертний лист та ін.

На заключному етапі:

- обговорюють результати гри та вносять пропозиції щодо її вдосконалення.

Загальні правила поведінки для учасників гри:

- всі учасники гри (особливо арбітраж) повинні бути максимально доброзичливими й коректними у ставленні один до одного;
- у процесі вироблення пропозицій та оформлення їх у письмовому вигляді всім учасникам рекомендується дотримуватися робочого порядку, щоб не заважати іншим;
- пояснення адміністратора з питань, які можуть виникнути в момент обговорення рішення, проводяться у формі особистої бесіди, щоб не порушити тишу в аудиторії;
- у процесі ігрової імітації адміністратор дає пояснення лише методичного характеру, не вносячи ніяких конкретних пропозицій, які можуть бути оприлюднені на заключному етапі;
- під час виступів щодо змісту прийнятого рішення, а також підведення підсумків гри учасникам рекомендується звертатися до аудиторії; до адміністратора можна ставити питання лише з методичних питань;
- адміністратор під час гри може залишити аудиторію на деякий час із метою засвідчити свою об'єктивність і самостійність учасників гри у розв'язанні поставлених перед ними завдань;
- у ході ігрової імітації арбітраж не повинен втручатись у процес вирішення завдань;
- не рекомендується обговорювати оцінки арбітражу, вступати в суперечки з його членами, піддавати сумніву дії інших учасників і порушувати регламент гри;

- членам арбітражу надається право оголосити догану будь-якому учаснику гри та застосувати штрафні санкції, а також замінювати виконавців ролей і виводити гравця з гри.

Критерії оцінки дій учасників гри.

Оцінка дій учасників гри здійснюється за п'ятибальною системою. Беруться до уваги такі фактори.

а) для КГП:

- самостійність дій (використання послуг експертів);
- правильність оцінки обстановки;
- визначення оптимального напрямку гри;
- прийняття оптимального управлінського рішення щодо проведення бойових дій;
- сумлінне виконання обов'язків КГП у комплексі тощо.

б) для НШ:

- доцільність та ефективність розміщення сил і засобів;
- організація розвідки й опрацювання даних від НБД;
- своєчасність виклику додаткових сил і засобів;
- організація зв'язку;
- контроль за виконанням наказів КГП;
- забезпечення взаємодії з іншими службами;
- складання довідки про наслідки пожежі;
- ведення документації оперативного штабу та ін.

в) для НТ:

- розвідка вододжерел і можливість їхнього використання;
- визначення кількості необхідних пожежних машин для забезпечення безперервної роботи стволів;
- облік роботи пожежної техніки, витрата вогнегасних засобів;
- складання схеми розміщення пожежних магістральних ліній;
- організація взаємодії зі службами водопостачання тощо.

г) для НБД:

- якість проведення розвідки та її результативність;
 - забезпечення взаємодії між підрозділами в межах бойової ділянки БД і сусідніх ділянок;
 - ступінь маневрування та перегрупування сил і засобів за умов зміни обстановки на ділянці;
 - самостійність дій при зміні обстановки (запрошення експерта);
 - оптимальна оцінка обстановки;
 - сумлінна виконавська дисципліна тощо.
- д) для начальника КПП:
- правильність обліку результатів діяльності працюючої ділянки;
 - своєчасність запиту і передачі інформації та ін.
- е) для інженера чергової частини:
- обізнаність зі специфікою виїзду пожежних частин;
 - ступінь контролю радіообміну й уміння орієнтуватись в обстановці;
 - знання порядку використання сил і засобів, оперативність у роботі;
 - швидкість та ефективність прийняття повідомлення про пожежу;
 - ініціативність у діях;
 - підтримання зв'язку зі службами, пов'язаними з проблемами протипожежної безпеки;
 - забезпечення своєчасності одержання інформації та ін.
- д) для експерта:
- об'єктивність оцінки дій ігрового колективу;
 - якісна оцінка результатів гри та їхній вплив на результати вирішення завдань.

Критерії оцінювання результатів гри.

Оцінка “відмінно” виставляється за безпомилкове, правильне і своєчасне виконання завдань у повному обсязі.

Оцінка “добре” виставляється за правильно виконані дії, але при відсутності оптимальної послідовності в їхньому виконанні.

Оцінка “задовільно” виставляється за дії, які не забезпечують досягнення серйозних результатів, за умов відсутності оптимальної послідовності та несвоєчасності їх виконання.

Оцінка “незадовільно” виставляється за неправильні або несвоєчасні дії, що призводять до подальшого розвитку пожежі, матеріальних збитків, а також виникнення небезпеки для життя людей.

Якщо виставлена оцінка “задовільно” або менша, то обов’язково видається нова ввідна. У разі отримання наступної оцінки “незадовільно” учасник виводиться з гри або йому змінюють рольову гру (йдеться про статус гри).

Зняття 10 балів рекомендовано здійснювати при повторному порушенні регламенту гри, ігрової дисципліни або нечесності, незафіксованої консультації тощо – підказки з боку експерта (як експертові, так і учаснику).

Підводиться підсумок оцінок за трьома турами з урахуванням накладених арбітражем покарань, а також вираховується середній бал для кожного учасника, за яким і виставляється загальна оцінка.

Оцінювання виступу ігрового колективу здійснюється шляхом сумування кількості набраних балів кожним учасником, включаючи експертів.

Оцінювання результативності діяльності учасників і резервного ігрового колективу здійснює інший викладач, учасник гри.

Тактична концепція ділової гри.

Для всіх трьох турів ділової гри пропонується використовувати однотипний за своїми об’ємно-планувальними особливостями об’єкт (додаток В). Уся відмінність полягає у видах товарно-матеріальних цінностей, що зберігаються на об’єкті виникнення пожежі, а також вододжерел навколо об’єктів, які розміщені в різних районах міста. Відповідно в кожному з трьох варіантів вирішення змінюються відстані від складської будівлі до пожежних

частин, а значить і час вільного розвитку пожежі, що в загальному підсумку впливає на обставини, які можуть виникнути на пожежі та на рівні її параметрів. Утворювані таким чином ігрові ситуації дозволяють охопити в комплексі тему, що вивчається, одночасно диференціюючи завдання та дії учасників залежно від ситуації. Може бути досягнуто певного рівня розвитку гнучкості в тактичному мисленні керівного складу, а також закріплення позитивних навичок і виявлення типових недоліків.

Старший адміністратор гри зобов'язаний здійснювати розрахунок пожежно-тактичних завдань за трьома варіантами, а також встановити точні параметри розвитку пожежі в межах конкретного часу і підготувати необхідні графічні матеріали. Учасники гри використовують готові результати і на їх основі самостійно проводять необхідні розрахунки. Графічна інформація змінюється у процесі гри з урахуванням дії часу. Тому учасники використовують інформацію з інструктивних документів та з банку даних арбітражу.

Додаток Ж
МЕТОДИКИ САМООЦІНКИ

Ж. 1. Методика самооцінки індивідуальних навчальних якостей

Інструкція (адресована курсанту)

Шановний товаришу!

Просимо Вас взяти участь у процедурі самооцінювання себе як студента. Вам пропонуються окремі картки, на кожній із яких є дві полярно протилежні словесні оцінки та шкала між ними. Визначте своє положення на запропонованих шкалах відносно крайніх полюсів і поставте відмітку (вертикальну риску) у місці, що відповідає цьому положенню.

Будьте щирі у своїх відповідях. Працюйте не поспішаючи, не пропускайте картки!

Картки

1. Студент, який вважає, що він помилився у виборі професії	Студент, який впевнений у тому, що правильно вибрав професію
Шкала	
2. Студент, у якого навчальні заняття викликають лише відчуття нудоти та байдужості	Студент, у якого навчальні заняття викликають живий і постійний інтерес
Шкала	
3. Студент, який вважає, що навчання не може бути назване головною та єдиною справою, на яку потрібно витратити сили та час	Студент, який вважає навчання головною і єдиною справою, на яку потрібно витратити сили та час

Шкала	
4. Студент, який відчуває підвищені труднощі під час спілкування однокурсниками (замкнений, соціально несміливий)	Студент, який легко і спокійно спілкується з однокурсниками (товариський)
Шкала	
5. Студент, якому дуже важко примусити себе сісти за заняття, особливо щоденні, система-тичні	Студент, який звик працювати систематично, регулярно, погано почуває себе, коли ця система-тичність порушується
Шкала	
6. Студент, якому навчання дається дуже важко	Студент, якому навчання дається дуже легко
Шкала	
7. Студент, який постійно відчуває тривожність і неспокій, неухважність, невпевненість у собі	Студент, який завжди емоційно врівноважений і спокійний, упевнений у собі
Шкала	
8. Студент, у якого під час занять переважають стани монотонії, апатії, байдужості, сонливості	Студент, у якого під час занять переважають стани активності, зацікавленості, захоплення
Шкала	

9. Студент, на якого екзаменаційна ситуація діє негативно: погіршується пам'ять, увага, кмітливість, настає стан розгубленості	Студент, на якого екзаменаційна ситуація діє мобілізуючи: загострюються пам'ять, увага, кмітливість, настає стан зібраності
Шкала	
10. Студент, який відчуває підвищені труднощі під час спілкування з викладачем	Студент, який легко та вільно спілкується з викладачами
Шкала	
11. Студент, який у ситуації екзамену завжди відчуває сильну тривожність і хвилювання	Студент, який у ситуації екзамену завжди спокійний
Шкала	
12. Студент, який утомлюється від занять (до кінця дня сильно стомлюється)	Студент, який не стомлюється від занять (до кінця дня повен сил та бадьорості)
Шкала	
13. Студент, який вважає, що подача навчального матеріалу на заняттях не сприяє його успішному розумінню та засвоєнню	Студент, який вважає, що подача навчального матеріалу на заняттях сприяє його успішному розумінню та засвоєнню
Шкала	

14. Студент, який вважає колектив, членом якого він є, роз'єднаним і недружнім	Студент, який вважає колектив, членом якого він є, згуртованим і дружнім
Шкала	

Методика самооцінок допомагає куратору отримати про студента значну інформацію, якою необхідно керуватися у процесі індивідуальної роботи з ним. Методика експертних оцінок (“Характеристика студента”) дає можливість отримати інформацію про студента від його товаришів у групі, які безпосередньо простежують його ставлення до навчання, громадської роботи та ін. Саме однокурсники мають найкраще уявлення про сильні та слабкі сторони, про потенційні можливості студента. Оцінки, що дані як мінімум трьома опонентами, пізніше сумуються і виводиться середній бал.

Ж. 2. Самооцінка рівня психолого-педагогічної підготовки студента

Оцініть за десятибальною системою ступінь сформованості відповідних знань, умінь і особистих якостей:

1. Чи можете Ви визначити та сформулювати сутність проблеми дослідження, її мету, об'єкт, предмет?
2. Чи володієте Ви методами педагогічного дослідження? Якою мірою?
3. Чи володієте Ви технологією пошуку й оброблення наукової, навчальної, методичної літератури?
4. Чи здатні Ви самостійно розробити план і етапи майбутнього дослідження? Якою мірою Ви вмієте це робити?
5. Як високо Ви оцінюєте свої вміння розробити самостійно анкету, тест, провести усне опитування, інтерв'ю?

6. Чи володієте Ви методами математичної статистики у процесі здійснення й оброблення результатів педагогічного експерименту?

7. Як високо Ви оцінюєте свої вміння узагальнювати і письмово оформлювати результати педагогічного дослідження?

8. Чи змогли б Ви виступити з результатами здійсненого педагогічного дослідження під час наукової конференції?

9. Чи маєте Ви досвід здійснення педагогічних досліджень? Як високо Ви оцінюєте своє прагнення це робити?

10. Як високо Ви оцінюєте здійснені Вами педагогічні дослідження? Чи могли б вони бути впровадженими у навчальний процес?

Число балів	Рівень дослідницької підготовки
0 – 29	Низький
30 – 69	Середній
70 – 100	Високий

Ж. 3. Тест-опитувальник мотивації психолого-педагогічної підготовки

Інструкція: “З метою підвищення ефективності навчання просимо Вас взяти участь у нашому дослідженні. Прочитайте кожне твердження й оцініть свою згоду або незгоду з ним, використовуючи для цього зазначені в дужках позначки: правильно – (++)); мабуть, правильно – (+); мабуть, неправильно – (-); неправильно – (--)”.

1. Вивчення даного предмета дає мені можливість дізнатися багато важливого для себе, виявити свої здібності.

2. Навчальний предмет мені цікавий, і я хочу знати з даного предмета якнайбільше.

3. У вивченні цього предмета мені достатньо тих знань, які я одержую на заняттях.

4. Навчальні завдання з цього предмета мені нецікаві, я їх виконую, тому що цього вимагає викладач.

5. Труднощі, які виникають під час вивчення цього предмета, роблять його для мене ще більш захоплюючим.

6. Під час вивчення цього предмета, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.

7. Вважаю, що складні теоретичні питання з цього предмета можна було б не вивчати.

8. Якщо щось не виходить із цього предмета, намагаюся розібратися і дійти до суті.

9. На заняттях із цього предмета в мене часто буває такий стан, коли “зовсім не хочеться вчитися”.

10. Активно працюю і виконую завдання лише під контролем викладача.

11. Навчальний матеріал із цього предмета з інтересом обговорюю у вільний час зі своїми друзями.

12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмета, не люблю, коли мені підказують і допомагають.

13. По можливості намагаюся списати виконання завдань у товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.

14. Вважаю, що всі знання з цього предмета є цінними і, по можливості, потрібно засвоїти їх якомога більше.

15. Оцінка з цього предмета для мене важливіша, ніж знання.

16. Якщо я погано підготовлений до заняття, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.

17. Мої інтереси і захоплення у вільний час пов'язані з даним предметом.

18. Даний предмет дається мені важко, і мені доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю заняття з даному предмету, то мене це засмучує.

20. Якби це було можливо, то я виключив би даний предмет із розкладу.

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника здійснюється відповідно до ключа, в якому “так” означає позитивні відповіді (правильно; мабуть, правильно), а “ні” – негативні (мабуть, неправильно; неправильно).

Ключ

Так	1	2	5	6	8	11	12	14	17	19
Ні	3	4	7	9	10	13	15	16	18	20

За кожний збіг із ключем нараховується один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий показник внутрішньої мотивації вивчення предмету. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмету.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації використовуються такі нормативні межі: 0-5 балів – низький рівень внутрішньої мотивації; 6-14 балів – середній рівень; 15-20 балів – високий рівень.

Додаток 3

ВИМОГИ ДО ФАХІВЦЯ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ³

3. 1. Вимоги до психолого-педагогічної підготовленості

Фахівець із надзвичайних ситуацій повинен бути готовим:

- Аналізувати всі чинники екстремальної ситуації та приймати адекватні рішення.
- Оцінювання ймовірності прямої загрози для життя чинників ЕС.
- Оцінювати ймовірності опосередкованої загрози для життя чинників ЕС.
- Одночасно виконувати дві та більше дій та операцій у ході ЕПД у НС.
- Чітко діяти у ЕС.
- До швидкої адаптації в ЕС.
- До перебудови програми поведінки у зв'язку зі зміною характеру НС.
- Ефективно діяти у штатних ситуаціях НС.
- До самооцінки своїх дій і вчинків.
- До саморегуляції пізнавальних функцій.
- До недопущення помилок у діях.
- До тривалого збереження координації, послідовності та чіткості рухів.
- До тривалого та швидкого сприймання приладової та неінструментальної інформації.
- До тривалої просторової орієнтації у НС та уникнення ілюзії екстремальних умов.
- Постійно підтримувати обачність і пильність у НС.
- Прогнозувати і передбачати розвиток НС.

³ Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 528 с.

- До адекватної самооцінки своїх дій і вчинків, а також наслідків, які можуть бути ними спричинені.
- Діяти впевнено, точно й ефективно.
- Швидко й ефективно обробляти інформацію про чинники НС.
- До самоорганізації професійно-екстремальної діяльності.
- Доцільно застосовувати електричний, гідравлічний і пневматичний інструменти у ЕС.
- Швидко та якісно готувати до роботи і правильно застосовувати дискові різакі, бензомоторні пили, комплекти пневматичних подушок, розтискувачі під час ...
- Швидко та якісно готувати до роботи і правильно застосовувати гідравлічно-механічний інструмент “Lukas” під час ...
- Швидко та якісно готувати до роботи і правильно застосовувати пневматичне обладнання для ліквідації протікань під час рятувальних робіт та усунення наслідків техногенних аварій, пожеж, стихійного лиха.
- Технологічно грамотно і послідовно застосовувати спеціальне рятувальне спорядження в ЕС.
- Технологічно грамотно й ефективно застосовувати засоби індивідуального захисту під час проведення аварійно-рятувальних робіт в ЕС.
- Ефективно застосовувати й експлуатувати спеціальну пожежну техніку.
- Ефективно застосовувати й експлуатувати в НС механізовані інструменти з двигуном внутрішнього згорання.
- Ефективно застосовувати й експлуатувати в НС механізовані електропнеumo-гідравлічні інструменти.
- Ефективно застосовувати й експлуатувати в НС електричні інструменти.
- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок транспортних подій (аварій, катастроф та ін.).

- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок пожеж і вибухів.
- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок викиду (безпосередньої загрози викиду) небезпечних хімічних речовин.
- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок викиду з транспортного засобу радіоактивних речовин або пошкодження вантажу з радіоактивними речовинами, пов'язаного з транспортною подією (аварією, пожежею чи іншою небезпечною подією).
- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок ушкодження вантажу або розгерметизації обладнання із загрозою виходу біологічно небезпечних речовин.
- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок вибуху (пожежі) в рухомому складі транспортного засобу із вибухонебезпечними речовинами або нафтопродуктами.
- Здійснювати рятувальні роботи у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок руйнування транспортних комунікацій, шляхопроводів.
- Проводити рятувальні роботи на надводних і підводних об'єктах.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані із загибеллю або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф, отруєнь на виробництві.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані із загибеллю або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф, отруєнь при руйнуванні підземних споруд.

- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані із загибеллю або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф, отруєнь при викиді НХР з технологічного обладнання.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані із загибеллю або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф, отруєнь при руйнуванні сховищ із радіоактивними виробничими відходами.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані із загибеллю або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф, отруєнь на об'єктах, де використовуються ядерні матеріали, радіоактивні відходи.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи у зонах масових інфекцій, отруєнь та епідемій.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи у зоні землетрусу.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи в зонах масових руйнувань чи пошкоджень будівель.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи при масових руйнуваннях транспортних комунікацій, ліній електрозв'язку, радіо- та телетрансляційних веж, ліній електропередач.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи при повенях і масових затопленнях.
- Проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи на промислових об'єктах, на яких виникли пожежі чи відбулися вибухи.
- Виконувати спеціальні пожежно-рятувальні та рятувальні роботи на висотних об'єктах.
- Застосовувати й експлуатувати ГДЗС.
- Виконувати аварійно-рятувальні та пошукові роботи у сфері забезпечення життєдіяльності людей.
- Здійснювати аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані з радіаційним забрудненням.

- Здійснювати аварійно-рятувальні та пошукові роботи, пов'язані з витокami сильнодіючих і біологічних речовин.
- Ефективно застосовувати індивідуальні засоби захисту органів дихання та шкіри.
- Застосовувати прилади дозиметричного контролю та хімічної розвідки.
- Використовувати захисні природні та спеціально підготовлені споруди.
- Усувати можливі несправності в засобах індивідуального захисту органів дихання і шкіри під час роботи у НС.
- Володіти собою.
- Стримувати і витіснити негативні емоції, які виникають у НС.
- Переборювати страх у НС.
- Регулювати свою психомоторику.
- Не спричиняти професійно-екстремальний ризик.
- Уникати травмування, поранення чи каліцтва.
- До просторово-часових і рухових уявлень. До переборювання “ефекту присутності”.
- До переборювання “ефекту ілюзорної кореляції”.
- До переборювання “ефекту пізнавального консерватизму”.
- До швидкого логічного аналізу малоінформаційних ознак ускладнення НС.
- До тривалої ЕПД у НС.
- Швидко переборювати стрес.
- Тривалий час переносити велике фізичне навантаження ЕС.
- Проявляти стійкість в обстановці невизначеності ЕС.
- Прогнозувати розвиток небезпечної, загрозливої ситуації та контролювати свою поведінку в цих умовах.
- Самоконтролювати свої дії та результати діяльності.
- Користуватися засобами індивідуального захисту.
- Переносити вплив стресфакторів без дезорганізації поведінки.

- Витримувати і переборювати реактивні психічні стани.
- До морально-психологічної стійкості.
- Надавати першу долікарську медичну допомогу собі та пораненим товаришам в умовах НС.
- Визначати артеріальну, венозну і капілярну кровотечу, застосовувати засоби її зупинення.
- Дотримуватися моральних принципів і норм поведінки в ЕС.
- Відповідально ставитися до будь-яких завдань у ході ЕПД.
- Виконувати аварійно-рятувальні та пошукові роботи в горах, лісі, на болотистій місцевості.
- Надавати першу медичну допомогу при отруєнні, опроміненні, опіках, ураженні електричним струмом, важких переломах, обмороженні, охолодженні, утопленні.
- Постійно підтримувати внутрішній (психічний) стан готовності до виконання завдань у НС.
- Здійснювати моральну самооцінку своїх дій і вчинків у НС.
- Відновлювати свою психічну рівновагу після виходу з НС.
- Застосовувати метод аутогенного тренування для регулювання свого психічного стану.
- Застосовувати метод психорегулюючого тренування.
- Застосовувати метод психом'язового тренування.
- Ефективно діяти при гасінні пожежі у житлових будинках.
- Здійснювати аварійно-рятувальні та пошукові роботи у полум'ї при застосуванні спецзасобів індивідуального захисту.
- Визначати пріоритетність розв'язаних завдань у НС.
- Протистояти зниженню працездатності за рахунок порушення стану, падіння активності психічних функцій.
- Творчо мислити в ході розв'язання завдань в ЕС.

- Виконувати завдання на фоні руйнувань, пожеж, трупів, відірваних частин тіла тощо.
- Виявляти самостійність в ЕПД у НС.
- Шукати і знаходити відсутню інформацію в обстановці невизначеності.
- Реалізувати конструктивні стратегії поведінки у НС.
- Доцільно використовувати спеціальну техніку й аварійно-рятувальне обладнання.

3. 2. Оцінювання підготовленості групи (аварійно-рятувальної, рятувально-пошукової, ліквідаційної, пожежно-рятувальної та ін.) з надзвичайних ситуацій до взаємозалежної діяльності в екстремальних ситуаціях

Бути готовим до погодженої і злагодженої колективної (групової) ЕПД у НС.

Виробляти чіткий план дій групи у різних обставинах ЕС.

Чітко розподіляти функції та обов'язки кожного фахівця у взаємозалежній груповій діяльності в ЕС.

Ефективно взаємодіяти та розуміти один одного в ході ЕПД у НС.

Чітко виконувати колективні дії та операції при розв'язанні поєднаних завдань в ЕС.

Доцільно, технологічно й ефективно застосовувати й експлуатувати групою в ЕС спеціальну пожежну техніку.

Грамотно, технологічно й ефективно застосовувати групою механізовані електро-пневно-гідравлічні інструменти в ході ЕПД у НС.

Технічно грамотно й ефективно застосовувати групою спеціальне рятувальне спорядження в ЕС.

Застосовувати засоби колективного (групового) захисту під час проведення аварійно-рятувальних і пошукових робіт в ЕС.

Погоджено і злагоджено проводити аварійно-рятувальні та пошукові роботи у зоні масового отруєння і загибелі людей.

Погоджено і злагоджено проводити групою аварійно-рятувальні та пошукові роботи в зонах зараження радіоактивними речовинами.

Погоджено і злагоджено проводити групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи в зонах, заражених біологічно небезпечними речовинами.

Погоджено і злагоджено проводити групою пожежно-рятувальні, пошукові, та ліквідаційні роботи в зоні пожеж у житлових будинках і квартирах.

Погоджено і злагоджено проводити групою пожежно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи на підприємствах.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні та пошукові роботи в зоні пожеж, вибухів і безпосередньої загрози вибуху НХР.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи в місцях аварій і катастроф із загрозою виходу БНР.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні та ліквідаційні роботи у випадку вибуху (пожежі) у рухомому складі транспортного засобу із вибухово-небезпечними речовинами або нафтопродуктами чи на шляхопроводі.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні та ліквідаційні роботи в зоні викиду з транспортного засобу радіоактивних речовин або пошкодження вантажу з радіоактивними речовинами, пов'язаного з транспортною подією (аварією, пожежею чи іншою небезпечною подією) на суші.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні та ліквідаційні роботи, пов'язані з викидом радіоактивних речовин із надводних і підводних об'єктів внаслідок аварій на них чи їх пошкоджень.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи на надводних і підводних об'єктах при аваріях і катастрофах без викиду НХР, РР і БНР.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при руйнуванні підземних споруд.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при аваріях на газо- і нафтопроводах.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при аваріях на об'єктах, де використовуються ядерні матеріали, радіоактивні відходи.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи у зонах масових отруєнь, інфекцій та епідемій.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при землетрусах.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при масових руйнуваннях, пошкодженнях будівель.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при повенях і масових затопленнях.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при масових руйнуваннях транспортних комунікацій, ліній електрозв'язку, радіо- та телетрансляційних веж, ліній електропередач.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при пожежах і вибухах на промислових об'єктах.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при пожежах і вибухах на висотних об'єктах.

Погоджено і злагоджено здійснювати групою аварійно-рятувальні, пошукові та ліквідаційні роботи при аваріях із витоком сильнодіючих токсичних речовин.

Бути готовим до взаємозамінності фахівців у групі в ході ЕПД.

Бути готовим до підтримування порядку та організованості в групі, попередження паніки, розпачу, страху.

Бути готовим до підтримання і надання допомоги в ЕС тим фахівцям, членам групи, в яких у певний момент можуть виникнути надмірні навантаження, внаслідок чого вони не справляються з поставленим завданням чи допускають помилки в діях та операціях.

Попереджати травмування, каліцтво і загибель фахівців із НС у ході групової взаємозалежної ЕПД.

Швидко ліквідувати наслідки помилок, які допустили окремі фахівці у ході групової взаємозалежної діяльності, відновлювати попередню організованість, погодженість і злагодженість у діях.

Бути готовим до взаємодопомоги і взаємовиручки в ході аварійно-рятувальних, пожежно-рятувальних, пошукових і ліквідаційних робіт в ЕС.

Забезпечити емоційно-вольову групову стійкість у ході ЕПД в НС.

Бути готовим до групової саморегуляції поведінки і діяльності в ЕС.

Бути готовим до швидкої адаптації і реадaptaції групи.

Бути готовим до відновлення групою позитивного психологічного потенціалу після отримання психічних травм різних ступенів важкості.

Переборювати негативні групові психічні стани і настрої у ході ЕПД в ЕС.

Аналізувати й адекватно оцінювати групові дії, робити правильні висновки, усувати недоліки в підготовці до ЕПД в ЕС.

Бути готовим до самоуправління і саморегуляції.

Бути готовим до перебудови програми групової поведінки і діяльності у зв'язку зі змінами факторів ЕС.

Бути готовим до переборювання групового стресу.

Виконувати завдання ЕПД у складній психотравмуючій обстановці.

Реалізовувати конструктивні стратегії групової поведінки і діяльності в ЕС.

Надавати взаємну медичну допомогу при пораненнях і кровотечах, отруєннях, опроміненні, опіках, ураженні електричним струмом, важких переломах, утопленні, охолодженні та ін.

Застосовувати й експлуатувати ГДЗС.

3. 3. Ступінь розвитку, міцності та надійності сформованого вміння, здатності

Фахівець із НС:

- грамотно, точно, послідовно і логічно виконує дії з високою ефективністю у НС всіх категорій;
- адекватно реагує на зміни факторів надзвичайної ситуації; виявляє високий рівень самовладання, успішно переборює негативні емоції;
- надійно використовує засоби індивідуального захисту, швидко усуває їх несправність, якщо така виникає;
- контролює зміни у надзвичайній ситуації і свої власні;
- легко переносить фізичне навантаження; швидко адаптується до нових умов НС;
- виявляє упевненість, твердість і рішучість у виконанні завдань ПЕПД.

При цьому:

1. Не допускає жодної помилки, в діях виявляє бездоганну стійкість і надійність.
2. Не допускає жодної помилки в діях, але виявив незначне хвилювання.
3. Не допускає жодної помилки в технологічних діях, але швидко втомлюється.

Фахівець із НС:

- грамотно, точно, послідовно та ефективно виконує технологічні дії в екстремальній ситуації будь-якої категорії;
- адекватно реагує на зміни факторів надзвичайної ситуації;
- виявляє довготривале самовладання, передбачає негативні емоції, добре керує своїми психічними станами;
- надійно використовує засоби індивідуального захисту і швидко, в разі необхідності, усуває їх несправність;
- приймає грамотні рішення;
- контролює зміни у надзвичайній ситуації та свої власні;
- добре переносить навантаження;
- швидко адаптується до нових умов;
- виявляє упевненість, твердість і рішучість у виконанні завдань ЕПД.

При цьому:

1. Допустив одну-дві помилки в діях, які не вплинули на ефективність і своєчасність виконання завдання.
2. Допустив одну-дві несуттєвих помилок, але при цьому виявив незначне хвилювання.
3. Допустив одну-три несуттєві помилки, але при цьому знизив швидкість виконання завдання і виявив хвилювання.

Фахівець із НС:

- у цілому послідовно та надійно виконує технологічні дії в екстремальній ситуації;
- аналізує фактори надзвичайної ситуації, адекватно реагує на її зміну;
- виявляє в цілому самовладання, справляється з негативними психічними емоціями, які виникли в нього;
- керує своїми психічними станами;
- надійно використовує засоби індивідуального захисту, усуває їх дефекти, які виникли внаслідок дії чинників ЕС;

- хоча повільно, але приймає адекватні рішення;
- доцільно будує логіку своїх дій;
- добре переносить психофізичні та фізичні навантаження;
- може адаптуватися до нових умов ЕС;
- виявляє наполегливість і відповідальність у виконанні завдань ПЕПД.

При цьому:

1. Виявляє переживання, неточності, які незначно гальмують виконання дій, але в цілому діє грамотно і послідовно.
2. Виявляє емоції, які гальмують виконання дій і спричиняють незначні помилки, неточність рухів, порушення послідовності, що в цілому не приводить до значного погіршення ситуації, не підвищує загрозу для життя фахівця, але знижує ефективність ПЕПД.
3. Допускає 5-6 помилок, які не спричиняють значного погіршення ситуації, але гальмують діяльність, приводять до виникнення хвилювання, зміни аморитму дій, їх послідовності й ефективності.

Фахівець із НС:

- виконує технологічні дії, але з невисокою ефективністю, повільно, з тривалим розмірковуванням, переживанням;
- виявляє середній рівень самовладання;
- доцільно використовує засоби індивідуального захисту;
- виявляє бажання до виконання завдань ПЕПД.

При цьому:

1. Допускає значну кількість помилок, які можуть спричинити погіршення ситуації, ускладнити діяльність, привести до виходу з ладу обладнання й інструментів, а також травмування фахівця, виявляє низький рівень самовладання.
2. Допускає значну кількість помилок і виявляє порушення координації рухів, загальмованість або квапливість під впливом негативних емоцій,

що спричиняє гальмування виконання завдань ПЕПД, ускладнює обстановку, може привести до травмування і поранення.

3. Допускає значну кількість помилок під впливом негативних емоцій, що приводить до погіршення ситуації та ускладнення діяльності до такого ступеня, збільшення якого ще хоч на трохи може привести до травмування, каліцтва чи поранення фахівця.

Фахівець і НС:

- володіє загальним алгоритмом виконання завдань ЕПД.

При цьому:

1. Допускає 4-6 помилок, які безпосередньо впливають на значне погіршення обстановки, викликають розвиток негативних явищ або загрожують фахівцю травмуванням, каліцтвом чи серйозним пораненням.
2. Допускає в ході виконання технологічних дій 4-6 суттєвих помилок, піддається впливу негативних емоцій, панікує, виявляє страх, що разом приводить до неефективного виконання завдань ПЕПД.
3. Допускає в ході виконання дій 4-6 суттєвих помилок і виявляє переживання, які разом не дозволяють виконати поставлене завдання або безпосередньо загрожують здоров'ю фахівця з НС.

Фахівець із НС:

- допускає помилки, які безпосередньо загрожують його життю.

3. 4. Ступінь розвитку, міцності та надійності сформованого групового вміння, здатності

Група з НС:

- діє тактично грамотно, послідовно, організовано і злагоджено, з високою ефективністю та надійністю у НС різних категорій;

- у ній існує взаємозамінність фахівців, взаємодопомога, взаємовиручка і взаємоконтроль;
- ефективно і грамотно використовує засоби групового захисту;
- виявляє твердість, упевненість, згуртованість і наполегливість у вирішенні завдань ПЕПД;
- не допускає вияву негативних емоцій і психічних станів.

При цьому:

1. Не допускає жодної помилки в груповій взаємозалежній діяльності у НС будь якої категорії.
2. Не допускає жодної технічної помилки в груповій взаємозалежній діяльності, але виявляє незначне хвилювання.
3. Не допускає жодної технічної помилки, але діє повільно.

Група з НС:

- у цілому діє згуртовано, організовано, злагоджено та ефективно.

При цьому:

1. Часто консультиється, не може швидко прийняти адекватне рішення.
2. Відносно довго виробляє спільне рішення і вибирає не найкраще з них, хоча й ефективно.
3. Приймає рішення, яке потребує уточнення в ході ПЕНД та перерозподілу сил і засобів.

Група з НС:

- у цілому організована, переважно діє злагоджено та надійно.

При цьому:

1. Допускає 1-3 технологічні помилки, які суттєво не впливають на розв'язання завдання в ЕС, але спричиняють негативні емоції.
2. Допускає 1-3 технологічні помилки, які затримують виконання поставленого завдання; незначно підвищують ризик.
3. Допускає 1-3 помилки, які впливають на зміну алгоритму дій у НС, приводять до незначного збільшення ймовірності ризику для життя фахівців чи погіршення НС.

Група з НС:

- недостатньо організована, злагоджена і згуртована, діє з малою ефективністю.

При цьому:

1. Допускає помилки, які впливають на зміну алгоритму діяльності у НС та приводять до збільшення загрози ймовірності травмування і ризику для життя фахівців із НС.
2. Допускає технологічні помилки, які ускладнюють виконання завдань у ході ПЕНД або приводять до відмови від його розв'язання.
3. Допускає такі технологічні помилки у груповій взаємозалежній ПЕНД, які приводять до зриву виконання завдання, а також травм, каліцтва і навіть загибелі фахівців із НС.

Група з НС:

- неорганізована, незлагоджена і неадекватна у взаємозалежній діяльності в екстремальній ситуації, але при цьому може діяти у надзвичайних ситуаціях 4-5 категорії.

Група з НС:

- неадекватна в екстремальній ситуації, у ній відсутні взаємозамінність фахівців, взаємодопомога і взаємовиручка між ними;
- має низький рівень узгодженості дій, морально-психологічної та психологічної готовності, що приводить до помилок, які спричиняють явища, що загрожують життю фахівців і групи в цілому.

Додаток К
МЕТОДИКИ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБОВОГО
СКЛАДУ ПІДРОЗДЛІВ ІЗ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

К. 1. Оцінка наявності вольових якостей

За методикою О. А. Вострикова

Рішучість – нерішучість

Уміння активно і швидко обирати мету діяльності	3 2 1 0	Невміння активно і швидко обирати мету діяльності, проявлення пасивності та повільності в цьому
Уміння чітко конкретизувати мету у відповідних завданнях	3 2 1 0	Невміння чітко конкретизувати мету у відповідних завданнях
Уміння швидко приймати рішення	3 2 1 0	Невміння швидко приймати рішення, повільність, невпевненість
Уміння добре продумувати свої дії	3 2 1 0	Невміння добре продумувати свої дії
Уміння вчасно приймати рішення	3 2 1 0	Невміння вчасно приймати рішення, приймати поспішні або запізнелі рішення

Сміливість – боязливість

Уміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки	3 2 1 0	Невміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки
Уміння долати страх перед прийняттям рішення	3 2 1 0	Невміння долати страх перед прийняттям рішення
Уміння долати страх перед виконанням рішення	3 2 1 0	Невміння долати страх перед виконанням рішення

Ініціативність – неініціативність

Уміння швидко знаходити потрібне рішення	3 2 1 0	Невміння швидко знаходити потрібне рішення
Уміння вирішувати всі завдання по-новому, нестандартно	3 2 1 0	Невміння вирішувати всі завдання по-новому, звичка до стандартних рішень
Уміння підключати до вирішування власних завдань інших людей	3 2 1 0	Невміння підключати до вирішування власних завдань інших людей

Витриманість – невитриманість

Уміння витримувати довготривалу напруженість і продовжувати діяльність	3 2 1 0	Невміння витримувати довготривалу напруженість, припиняючи діяльність
Уміння витримувати втому та продовжувати діяльність	3 2 1 0	Невміння витримувати втому та продовжувати діяльність
Уміння витримувати впливи несподіваних перешкод і продовжувати діяльність	3 2 1 0	Невміння витримувати впливи несподіваних перешкод, припиняючи діяльність
Уміння витримувати невдачі та продовжувати добиватися своєї мети	3 2 1 0	Невміння витримувати невдачі та продовжувати добиватися своєї мети

Самовладання – відсутність самовладання

Уміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві	3 2 1 0	Невміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві
Уміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості	3 2 1 0	Невміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості

Уміння правильно працювати в стані гніву	3 2 1 0	Невміння правильно працювати в стані гніву
Уміння керувати почуттям гніву	3 2 1 0	Невміння керувати почуттям гніву
Уміння керувати почуттями горя та пригніченості, позбавлятися від них	3 2 1 0	Невміння керувати почуттями горя та пригніченості, позбавлятися від них

Наполегливість – ненаполегливість

Уміння доводити до кінця будь-яку справу	3 2 1 0	Невміння доводити до кінця будь-яку справу, зупиняючись на півдорозі
Уміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання і досягати поставленої мети	3 2 1 0	Невміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання і досягати поставленої мети. Намагання відвернутися від виконання справи через брак бажання або нудьги, що несподівано виникла

Завзятість – брак завзятості

Уміння долати труднощі, що виникають	3 2 1 0	Невміння долати труднощі, що виникають
Уміння долати труднощі, пов'язані із зовнішніми перешкодами	3 2 1 0	Невміння долати труднощі, пов'язані із зовнішніми перешкодами
Уміння долати труднощі у складній діяльності	3 2 1 0	Невміння долати труднощі у складній діяльності
Уміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами	3 2 1 0	Невміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами

Самостійність – несамостійність

Вміння опиратися на власні сили при досягненні поставленої мети	3 2 1 0	Невміння опиратися на власні сили та можливості при досягненні поставленої мети
Уміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при вирішенні завдань	3 2 1 0	Невміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при вирішенні завдань, пошук такої допомоги в інших
Уміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей	3 2 1 0	Невміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей

К. 2. ПИТАЛЬНИК “ЧИ РІШУЧІ ВИ?”

За методикою О. Т. Джерелюк

Щодня кожний із нас приймає ті чи інші рішення. Часто мова йде про прості питання, що виникають у повсякденному житті й діяльності, але буває, що рішення стосується багатьох людей. Іноді для ухвалення рішення в нашому розпорядженні є лічені хвилини, а іноді рішенням передують часи і дні роздумів, коливань, сумнівів. І все це однаковою мірою стосується як службових справ, так і проблем особистого і сімейного плану.

Чи є рішучість рисою вашого характеру?

Чи є швидкими ваші рішення? Або, навпаки, Ви нерішучі?

Віднайти відповіді на ці запитання, можливо, Вам допоможе питальник.

Відповіді “Так” або “Ні” на кожне запитання поставте проти номера запитання в таблиці. Після цього проставте кількість балів оцінки даного варіанта відповіді та визначте число набраних Вами балів за таблицею-ключем до відповідей на запитання.

1. Чи зможете Ви легко пристосуватися на старому місці роботи до нових правил, стилю, що істотно відрізняється від звичних Вам?
2. Чи швидко Ви адаптуєтесь в новому колективі?
3. Чи спроможні Ви висловити свою думку привселюдно, навіть якщо знаєте, що вона суперечить поглядам Вашого керівництва?
4. Якщо Вам запропонують посаду з більш високим окладом в іншому закладі, чи погодитесь Ви без вагань перейти на нову роботу?
5. Чи схильні Ви заперечувати свою провину в помилці, що допустили, й відшукувати гоже для даного випадку виправдання?
6. Чи поясните Ви звичайно причину своєї відмови від чогось щирими мотивами, не прикриваючи їх різними пом'якшуючими та камуфлюючими поясненнями причин та обставин?
7. Чи зможете Ви змінити свій старий погляд на те чи інше питання в результаті серйозної дискусії?
8. Ви читаєте чиясь роботу (з обов'язку служби або на прохання), думка її є правильною, але стиль викладу Вам не подобається, чи написали б Ви інакше? Чи станете Ви виправляти текст і наполягати змінити його відповідно до Вашої думки?
9. Якщо побачите у вітрині річ, котра Вам дуже сподобалася, чи купите її, якщо ця річ не є для Вас необхідною?
10. Чи можете змінити своє рішення під впливом привабливої людини?
11. Чи плануєте Ви свою відпустку заздалегідь, не покладаючись на випадок?
12. Чи завжди виконуєте дані Вами обіцянки?

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Так	3	4	3	2	0	2	3	2	0	0	1	3
Ні	0	0	0	0	4	0	0	0	2	3	0	0

Тепер Ви можете відповісти на запитання, винесене до заголовку.

*Інтерпретація результатів****Від 0 до 9 балів***

Ви дуже нерішучі. Постійно і з будь-якого приводу довго й болісно зважуєте Всі “за” і “проти”. Якщо вдається перекласти ухвалення рішення на плечі іншого, то зітхаєте з величезним полегшенням. Перед тим як зважитися на якийсь крок, довго радитеся і ... рішення часто приймаєте половинчате. На зборах і нарадах віддаєте перевагу відмовчужанню, хоча в кулуарах знаходите сміливість і красномовство, але намагаєтеся виправдати все це тим, ніби це Ваша природжена обачність. Ні, найчастіше це боягузтво. З Вами складно жити і працювати. І нехай Ви маєте знання, ерудицію, досвід, але така риса характеру, як нерішучість, набагато знижує Ваш “коефіцієнт корисності”. Понад те, на Вас важко покластися, Ви можете підвести. Звичайно, перекувати характер непросто, але можна. Почніть із дрібниць, ризикніть прийняти рішення за власним розумінням. І воно Вас не підведе.

Від 10 до 18 балів

Ви приймаєте рішення обережно, але не відступаєте перед серйозними проблемами, які треба вирішувати цієї ж миті. Сумніваєтеся, зазвичай, тоді, коли для ухвалення рішення у Вас є достатньо часу. Саме тоді Вас починають долати різні сумніви, з'являється спокуса все “втрясти”, узгодити з вищим керівництвом, хоча це питання Вашого рівня. Більше покладайтеся на свій досвід, він підкаже Вам, як правильно вирішити справу. Зрештою, порадьтеся з ким-небудь зі своїх підлеглих, не для того, щоб перестраховатися, а щоб перевірити себе.

Від 19 до 28 балів

Ви достатньо рішучі. Ваша логіка, послідовність, із якою Ви підходите до вивчення проблеми, і, головне, досвід допомагають вирішити питання швидко та здебільшого правильно. Бувають окремі промахи, які Ви усвідомлюєте і вживаєте заходів, щоб їх усунути. Покладаючись на себе, Ви не ігноруєте поради інших людей, хоча й зважаєте на них не так вже й часто.

Прийняті рішення відстоюєте до кінця, але, якщо виявиться їх хибність, не продовжуєте вперто відстоювати честь мундира. Все це добре. Але намагайтеся завжди залишатися об'єктивними. Не вважайте за непотрібне консультиватися з тих питань, у яких Ви недостатньо компетентні.

Від 29 балів і вище

Нерішучість – невідоме для Вас поняття. Ви вважаєте себе компетентним у Всіх аспектах Вашої діяльності та не вважаєте потрібним з'ясовувати чиюсь думку. Одноосібність розумієте як право на одноособові рішення, критичні зауваження з їхнього приводу викликають у Вас роздратування, котре Ви навіть не намагаєтеся часом приховати. Вам імпонує, коли Вас називають людиною рішучою і вольовою, хоча воля – це зовсім не те, про що було сказано на Вашу адресу вище. Щоб утвердитися в такій думці в очах оточуючих, буває, відхиляєте розумні пропозиції інших. Помилки переживаєте болісно, глибоко вірячи, що в них винуватий хтось інший, але не Ви. Однак віра в безгрішність своїх думок є серйозним недоліком. Така риса характеру, такий метод роботи придушують ініціативу підлеглих, паралізують їхнє прагнення до самостійних дій. Це виховує в них нерішучість, ту саму, від якої Ви втікаєте. Все це не слугує на користь справі, завдає серйозних збитків психологічному клімату колективу, заважає працювати. Ні, вам невідкладно треба змінювати стиль своєї роботи! Рішучість як одна з істотних характеристик особистості найбільш яскраво виявляється у складних ситуаціях (як у побутових, так і у виробничих), коли вчинок пов'язаний із відомим ризиком і необхідністю вибору з декількох альтернатив.

К. 3. Питальник “Сила волі у професійній діяльності”

За методикою О. Т. Джерелюк

На наведені 14 запитань можна відповісти: “так” – 2 бали, “Не знаю” або “Буває”, “Трапляється” – 1 бал, “Ні” – 0 балів. При відповіді необхідно відразу ставити бали.

1. Чи у змозі Ви завершити нецікаву роботу, яку почали, незалежно від того, що час і обставини дозволяють відірватися, і потім знову повернутися до неї?
2. Чи переборюєте Ви без особливих зусиль внутрішню опірність, коли потрібно зробити щось неприємне Вам (наприклад, піти на чергування вихідного дня)?
3. Коли потрапляєте в конфліктну ситуацію на роботі або в побуті, чи спроможні Ви взяти себе в руки настільки, щоб глянути на неї максимально об'єктивно?
4. Якщо Вам прописана дієта, чи зможете перебороти всі кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете сили ранком підвестися раніше звичайного, як було заплановано ввечері?
6. Чи залишитеся на місці надзвичайної події, щоб виступити в ролі свідка?
7. Якщо у Вас викликає страх майбутній політ на літаку або відвідування стоматологічного кабінету, чи зумієте без особливих зусиль перебороти це почуття і в останній момент не змінити свого наміру?
8. Чи будете приймати дуже неприємні ліки, котрі Вам наполегливо рекомендує лікар?
9. Чи стримаєте дану згарячу обіцянку, навіть якщо її виконання принесе Вам чимало турботи, іншими словами - чи є Ви людиною слова?
10. Чи без вагань Ви вирушаєте в подорож до незнайомого міста в разі, коли це необхідно?
11. Чи строго дотримуєтеся розпорядку дня: часу пробудження, прийому їжі, занять, прибирання й інших справ?
12. Чи схвально Ви ставитеся до бібліотечної заборгованості?
13. Найцікавіша телепередача не змусить Вас відкласти виконання термінової та важливої роботи. Це так?

14. Чи зможете Ви перервати суперечку і замовкнути, якими б образливими не були для Вас слова протилежної сторони?

Інтерпретація результатів

Підрахуйте суму набраних балів. З якої зможете дізнатися, що:

0-12 балів

З силою волі справи у Вас кепські. Ви просто робите те, що легше й цікавіше, навіть якщо це у чомусь може Вам зашкодити. До обов'язків ставитеся абияк, що спричиняє різні прикрощі. Ваша позиція виражається відомим виразом “Що, мені це більш за всіх потрібне?”. Будь-яке прохання, будь-який обов'язок сприймаєте ледь не як фізичний біль. Справа тут не лише у слабкій волі, а й у егоїзмі. Постарайтеся глянути на себе саме з такої позиції та дати таку оцінку, може статися, що це допоможе Вам змінити своє ставлення до оточуючих і щось перебороти у своєму характері. Якщо вдасться – від цього Ви лише виграєте.

13-21 бал

Сила волі у Вас середня. Коли зіткнетеся з перешкодою, то почнете діяти, щоб подолати її. Але якщо побачите обхідний шлях, відразу скористаєтеся ним. Не перестараетеся, але й слова, що дали, дотримаєтесь. Неприємну роботу постараетеся виконати, хоча й побурчите. Добровільно зайві обов'язки на себе не візьмете. Це іноді негативно позначається на ставленні до Вас із боку керівництва, не з кращого боку характеризує і в очах навколишніх людей. Якщо хочете досягти в житті більшого, тренуйте волю.

22-30 балів

З силою волі у Вас все у порядку. На Вас можна покластися – Ви не підведете, Вас не лякають ні нові доручення, ні дальні поїздки, ні справи, які інших лякають. Але іноді Ваша тверда й непримиренна позиція з неприципових питань докучає навколишнім. Сила волі – це дуже добре, але необхідно володіти ще й такими якостями, як гнучкість, вибачливість, доброта.

К. 4. Питальник “САН”

За методикою Л. Д. Столяренка

Цей тест призначено для оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (за першими буквами цих функціональних станів і названо опитувач).

Опитувач складено з 30 пар протилежних характеристик, що відображають рухливість, швидкість і темп вияву функцій (активність), сили, здоров'я, втоми (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій), за якими респондента просять оцінити свій стан. Кожна пара становить шкалу, на якій респондент повинен вибрати та відмітити цифру, що найбільш точно відображає його стан на момент обстеження. Позитивні стани завжди отримують високі бали, а негативні – низькі. За цими балами й розраховується середнє арифметичне як у цілому, так і окремо з активності, самопочуття та настрою. Отримані бали групуються відповідно до ключа за трьома категоріями, підраховується кількість балів за кожною з них.

Самопочуття (сума балів за шкалами): 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активність (сума балів за шкалами): 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настрій (сума балів за шкалами): 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Отримані за кожною категорією результати діляться на 10. Середній бал шкали дорівнює 4. Оцінки, що перевищують 4 бали, свідчать про нормальний стан атестованого, оцінки нижче 4 свідчать про протилежне. Оцінки нормального стану знаходяться в діапазоні 4,5-5,5 балів.

Слід зауважити, що при аналізі функціонуючого стану важливими є не лише значення окремих його показників, а й їх співвідношення. Справа в тому, що у людини, що відпочила, оцінки активності, настрою та самопочуття, зазвичай, приблизно однакові. При наростанні втоми співвідношення між ними змінюється за рахунок відносного зниження самопочуття й активності порівняно з настроєм.

Тест “САН” дає змогу діагностувати також “ранковий” або “вечірній” тип працездатності. Так, у студентів із вечірнім типом працездатності

найбільш низькі показники можна помічати о 6-7 год. ранку. Відповідно зсуваються періоди високого рівня функції у вечірні години.

Прізвище та ім'я _____

Стать _____ Вік _____

Дата _____ Час _____

1.	Самопочуття добре	7 6 5 4 3 2 1	Самопочуття погане
2.	Відчуваю себе сильним	7 6 5 4 3 2 1	Відчуваю себе слабким
3.	Пасивний	7 6 5 4 3 2 1	Активний
4.	Малорухливий	7 6 5 4 3 2 1	Рухливий
5.	Веселий	7 6 5 4 3 2 1	Сумний
6.	Настрій добрий	7 6 5 4 3 2 1	Настрій поганий
7.	Працездатний	7 6 5 4 3 2 1	Розбитий
8.	Повний сили	7 6 5 4 3 2 1	Знесилений
9.	Повільний	7 6 5 4 3 2 1	Швидкий
10.	Бездіяльний	7 6 5 4 3 2 1	Діяльний
11.	Щасливий	7 6 5 4 3 2 1	Нещасливий
12.	Життєрадісний	7 6 5 4 3 2 1	Похмурий
13.	Напружений	7 6 5 4 3 2 1	Розслаблений
14.	Здоровий	7 6 5 4 3 2 1	Хворий
15.	Безучасний	7 6 5 4 3 2 1	Знадливий
16.	Байдужий	7 6 5 4 3 2 1	Схвильований
17.	Захоплений	7 6 5 4 3 2 1	Сумний
18.	Радісний	7 6 5 4 3 2 1	Печальний
19.	Відпочивший	7 6 5 4 3 2 1	Стомлений
20.	Свіжий	7 6 5 4 3 2 1	Виснажений
21.	Сонний	7 6 5 4 3 2 1	Збуджений
22.	Бажання відпочити	7 6 5 4 3 2 1	Бажання працювати
23.	Спокійний	7 6 5 4 3 2 1	Заклопотаний
24.	Оптимістичний	7 6 5 4 3 2 1	Песимістичний

25.	Витривалий	7 6 5 4 3 2 1	Нетерплячий
26.	Бадьорий	7 6 5 4 3 2 1	В'ялий
27.	Думати важко	7 6 5 4 3 2 1	Думати легко
28.	Неуважний	7 6 5 4 3 2 1	Уважний
29.	Сповнений надії	7 6 5 4 3 2 1	Розчарований
30.	Задоволений	7 6 5 4 3 2 1	Незадоволений

К. 5. Тест “Вибірковість уваги”

За методикою Г. Мюнстерберга

Методика спрямована на визначення вибірковості уваги. У тесті з букв є слова. Треба якомога швидше, читаючи текст, підкреслити ці слова. Приклад: рюкльбюсрадістьуфркпнп.

Час на виконання роботи – 2 хвилини.

Методика використовується як у групі, так й індивідуально. Оцінюється кількість слів, що виділені, та кількість помилок (пропущені та неправильно виділені слова).

Тестовий матеріал

**бсонцевтргщоцерайонзгучновостюхєгчяфактьуекзаментрочягшвап
шгцкппрокуроргурсеабетеоріяемтоджебьамхокейтроїцяфцуйгахтрп
телевізорболджщзфюелгщьбголовашогохеюжипдргщхщндсприйняттяь
йцукендшизхьвафипролдблюбобьябфьтрплослдспектаклячсинтьбюі
бюерадістьвофциежцдоррпнародшалдхепцгиернкуйфйщрепортажео
ждорлафювюфьбьконкурсифнячьгузскарплособистістьсеюдщглекжиц
єцрплаваннядтлжезбьтердшжнпркивкомедіяшлдкуйфвідчайфрнади
ячвтлджехьгфтасенлабораторіягшдщнруцтргщчтлросновакиезхьбт
шдеркентаврраукгвсмтрпсихіатриябплнстчьйфясмтщзайеюягнтзхтм**

К. 6. Тест “Розподіл та переключення уваги”

За методикою Л. Д. Столяренка

Варіант 1

Той, кого випробовують, пише на дошці числа від 1 до 20 та водночас уголос рахує у зворотному порядку від 20 до 1. Порівнюються час виконання, кількість помилок, ступінь утруднення.

Варіант 2

За малюнком той, кого випробовують, повинен знайти та підкреслити по черзі світлі цифри у зростаючому порядку та темні цифри у порядку зменшення, інакше: 1 – світле, 24 – темне, 2 – світле, 23 – темне і т. д. Фіксується час виконання завдання, кількість помилок.

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

Аналіз результатів

Бали	5	4	3	2	1
Час виконання	2 хв 40 с та менше	2 хв 41 с 5 хв 30 с	5 хв 31 с 6 хв 30 с	6 хв 31 с 8 хв	–
Кількість помилок	0	0	1-2	3-4	5

К. 7. Питальник “Інтуїція”

За тестом “креативність” Н. Ф. Вишнякової

1. Чи довіряєте Ви власній інтуїції в ситуаціях ризику?

2. Чи прислухаєтесь Ви в екстремальній ситуації до голосу розуму, чи покладаєтесь на інтуїцію?
3. Чи передчуваєте Ви іноді, хто Вам телефонує, ще не піднявши трубку?
4. Чи важко Вам передбачати наслідки майбутніх подій?
5. Чи снівся Вам коли-небудь сон, який провіщав події, що потім здійснювалися?
6. Чи бувало, що Ви згадали про людину, яку дуже давно не бачили, а потім раптом несподівано вона Вам зателефонувала або написала листа?
7. Чи буває, що Ви через які-небудь нез'ясовані обставини не довіряєте деяким людям?
8. Чи важко Вам здогадатися про характер людини з першого погляду?
9. Дивлячись на знайому людину, чи можете Ви уявити, як складуться її доля, життя?
10. Чи буває, що Ви побоюєтесь іти на зустріч із незнайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?

Обробка й інтерпретація результатів

За кожну відповідь, що збігається з ключем, зараховується один бал. Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+

Примітка: “Так” – “+”, “Ні” – “-”.

0-2 бали – низький рівень інтуїції;

3-5 балів – середній рівень інтуїції;

6-8 балів – достатній рівень інтуїції;

9-10 балів – високий рівень інтуїції.

К. 8. Методика “Самостійність та оперативність у прийнятті рішень”

За методикою Н. І. Дідусь

• Вправа 1

Знайти та підкреслити два слова, що мають загальні родові прикмети, логічні зв'язки з узагальнюючим поняттям:

- 1) читання (розділ, книга, картина, печать, слово);
- 2) гра (карта, гравці, штраф, покарання, правила);
- 3) газета (правда, папір, редактор, телеграма, стаття);
- 4) співи (дзвін, мистецтво, голос, оплески);
- 5) книга (малюнки, війна, папір, любов, текст);
- 6) бібліотека (місто, книга, лекція, музика, читач);
- 7) патріотизм (місто, друзі, родина, батьківщина, людина).

• Вправа 2

Встановити тип відношень у першій парі слів. Серед запропонованих слів знайти та підкреслити таке, яке знаходиться в тих самих логічних відношеннях до слова у другому рядку:

1. школа – навчання,
лікарня – _____ (лікар, учень, лікування, хворий, ліки).
2. пісня – глухий,
картина – _____ (кульгавий, сліпий, художник, малюнок, фарби).

К. 9. Методика визначення комунікативних та організаторських здібностей

Оціночний коефіцієнт (K) комунікативних та організаторських здібностей виражається відношенням кількості відповідей за кожним розділом, що збігаються, до максимально можливого числа збігів (20). При цьому ми використовували формулу: $K = \frac{n}{20}$, де K – величина оціночного коефіцієнта, n – кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

ОПИТУВАЛЬНИК КОС-1

1. Чи багато у Вас є друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку Вам наніс хтось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися у критичній ситуації, що склалася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що Вам більш приємно і простіше проводити час із книгою або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком, ніж Ви?
10. Чи любите Ви організовувати і придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам включатися в нові для Вас гурти?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви за зручного випадку познайомитися і побесідувати з новою людиною?

18. Чи часто Ви у вирішенні справ берете ініціативу на себе?
19. Чи часто Вас дратують люди, які Вас оточують, і Вам хочеться побути самому?
20. Чи правда, що Ви, зазвичай, погано орієнтуєтесь у незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи маєте Ви почуття ускладнення, незручності або ніяковості, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете довести Вашу правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у малознайомий для Вас гурт?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли потрапляєте в незнайомий для Вас гурт?
34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас є багато друзів?
38. Чи часто Ви потрапляєте у центр уваги своїх друзів?
39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте ніяковість при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключі для обробки результатів методики КОС-1

Комунікативні здібності

1	+	11	-	21	+	31	-
2		12		22		32	
3		13	+	23	-	33	+
4		14		24		34	
5	+	15	-	25	+	35	-
6		16		26		36	
7	-	17	+	27	-	37	+
8		18		28		38	
9	+	19	-	29	+	39	-
10		20		30		40	

Організаторські здібності

1		11		21		31	
2	+	12	-	22	+	32	-
3		13		23		33	
4	-	14	+	24	-	34	+
5		15		25		35	
6	+	16	-	26	+	36	-
7		17		27		37	
8	-	18	+	28	-	38	+

9		19		29		39	
10	+	20	-	30	+	40	-

К. 10. Методика визначення атмосфери в групі

Визначити психологічну атмосферу в групі, тобто динамічну складову психологічного клімату, можна за допомогою нескладної методики, в якій наводяться десять протилежних за змістом пар слів. Досліджуваний повинен поставити хрестик під рисочкою між кожною з пар, причому рисочки, які задають “дистанцію” між парами, кодуються за дев’ятибальною шкалою зліва направо за схемою:

9 8 7 6 5 4 3 2 1

Чим вищий сумарний бал, тим краща атмосфера в групі (її можна оцінювати й за складовими)

Дружелюбність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Ворожість
Згода	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Незгода
Задоволеність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Незадоволеність
Захопленість	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Байдужість
Продуктивність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Непродуктивність
Теплота	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Холодність
Співпраця	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Відсутність співпраці
Взаємна підтримка	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Недоброзичливість
Інтерес	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Нудьга
Успішність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Неуспішність

К. 11. Методика визначення індексу групової згуртованості

Групова згуртованість – надзвичайно важливий параметр, що показує ступінь інтеграції групи, її згуртованості в одне ціле, його можна визначити за допомогою методики, яка складається з 5 запитань і декількох варіантів

відповідей на кожне з них. Відповіді кодуються в балах згідно з наведеними у дужках значеннями (максимальна сума балів – 19, мінімальна – 5).

I. Як би Ви оцінили свою приналежність до групи?

1. Відчуваю себе її членом, частиною колективу (5).
2. Беру участь у більшості видів діяльності (4).
3. Беру участь в одних видах діяльності та не беру участі в інших (3).
4. Не відчуваю, що є членом групи (2).
5. Живу й існую окремо від неї (1).
6. Не знаю (1).

II. Перейшли б Ви в іншу групу, якщо була б така можливість (без зміни інших умов)?

1. Так, дуже хотів би перейти (1).
2. Скоріше, перейшов би, ніж залишився (2).
3. Не бачу ніякої різниці (3).
4. Скоріше за все, залишився б у своїй групі (4).
5. Дуже хотів би залишитись у своїй групі (5).
6. Не знаю (1).

III. Які взаємовідносини між членами Вашої групи?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

IV. Які у Вас взаємовідносини з керівництвом?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

V. Яке ставлення до справи (навчання тощо) у Вашому колективі?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).

2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навч. посібник / О. В. Аксьонова. – К.: КНЕУ, 1998. – 280 с.
2. Александров Ю. В. Зміна особистісних якостей у співробітників ОВС внаслідок розвитку професійної деформації // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 180–183.
3. Алексеев С. Первое пожарно-техническое учебное заведение в России // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 134–142.
4. Алік Н. А. Готовність абітурієнтів до навчання на технологічно-педагогічних факультетах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 10 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Планер, 2006. – С. 238–241.
5. Антипов В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В. В. Антипов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
6. Асмолов А. Г. Установка и деятельность / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
7. Атаманчук П. С. Управління процесом навчальної діяльності / П. С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. пед. ін-т, 1997. – 136 с.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
9. Бабуров Э. Ф. Основы научных исследований: радиоэлектроника / Э. Ф. Бабуров, Э. Л. Куликов, В. К. Маригодов. – К.: Вища школа, 1988. – 230 с.
10. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 134–157.

11. Барабанщиков А. В. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособие / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко; Под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.
12. Барбина Е. С. Интеграция профессиональной подготовки будущих учителей: методологический аспект // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С. 47–51.
13. Бахарев Н. П. Интеграция образовательных программ среднего и высшего профессионального образования / Н. П. Бахарев, Е. А. Драгунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ostu.ru>.
14. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / Антонина Петровна Беляева. – СПб.; Радом: ИПТО РАО, 1997. – 226 с.
15. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
16. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
17. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Е. И. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
18. Бондар В. І. Дидактика / Володимир Іванович Боднар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
19. Бордовская Н. В. Педагогика: [Учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
20. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: Мир, 1971. – 162 с.

21. Брушлинский М. М. Системный анализ и проблемы пожарной безопасности народного хозяйства / М. М. Брушлинский. – М., 1993. – 270 с.
22. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності: Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
23. Ваврик Р. В. Розвиток професійної готовності викладачів загальновійськових дисциплін до педагогічної діяльності у вищих військових навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія оборони України. – К., 2005. – 20 с.
24. Варій М. Й. Військова педагогіка як наука // Військова психологія і педагогіка: Навч. посібник / За заг. ред. М. Й. Варія. – Львів: Сполом, 2003. – С. 344–366.
25. Варій М. Й. Військова психологія і педагогіка: Навч. посібник / Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С.; За заг. ред. М. Й. Варія. – Львів: Сполом, 2003. – 624 с.
26. Варій М. Й. Основи соціальної психології військового колективу: Наукова монографія. – Львів: Сполом, 2000. – 250 с.
27. Васильєв Г. І. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вузах МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – О., 1997. – 24 с.
28. Васильєва О. М. Психологічні передумови задоволеності молодих військових фахівців службовою діяльністю: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
29. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
30. Видай А. Ю. Формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера Збройних Сил України: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – К., 2002. – 19 с.

31. Винославська О. В. “Людські стосунки”: нова дисципліна, нові методи викладання // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 56–61.
32. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посіб для студ. вищ. навч. закл. – вид. друге, дооп. і доп. / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 608 с.
33. Вишневський П. Р. Педагогічне управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
34. Вільш І. Інноваційні підходи до проектування сучасної системи освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2002. — С. 30–34.
35. Воедило А. М. Психологічні особливості формування ефективного стилю управління в начальників навчальних прикордонних підрозділів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
36. Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2004. – 270 с.
37. Войтович А. І. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.

38. Воловник В. Є. Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – 22 с.
39. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, перспективи, практика / В. Володько. – К.: Педагогічна преса, 2000. – 148 с.
40. Габай Т. В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
41. Галич Т. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної виховної роботи з підлітками під час педагогічної практики // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 10 / редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Планер, 2006. – С. 282–286.
42. Галімов Ю. А. Психологічне прогнозування надійності діяльності офіцерів оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Хмельницький, 2004. – 18 с.
43. Генкал С. Е. Взаємозв'язок складових самостійної пізнавальної діяльності учнів як умова ефективності навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С. 123–126.
44. Гершунский Б. С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 64–71.
45. Голиков В. Я. Психолого-педагогические аспекты компетентного подхода к подготовке офицеров по гуманитарно-социальным специальностям в военных вузах // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 61–73.

46. Головська І. В. Сім'я і школа як головні осередки навчання і виховання дитини // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С. 126–133.
47. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. / Редкол.: С. У. Гончаренко, В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський [та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 19–23.
48. Горбенко Ю. Л. Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 2006. – 20 с.
49. Горохівський О. Є. Формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів Міністерства надзвичайних ситуацій у процесі вивчення спеціальних дисциплін: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2006. – 206 с.
50. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 12–14.
51. Грибенюк Г. С. Психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувальників: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – К., 2007. – 34 с.
52. Грущенко Л. М. Формування професійно-орієнтованого ставлення до дисциплін психолого-педагогічного циклу у студентів економічного університету: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – К., 2007. – 21 с.
53. Грязнов І. О. Суперечності у професійній підготовці прикордонників в органах державної прикордонної служби України / І. О. Грязнов, В. М. Шевчук, А. В. Посметюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія,

- досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 10 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Планер, 2006. – С. 299–303.
54. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М.: Нар. образование, 2000. – 240 с.
55. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С. У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
56. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 269 с.
57. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интер, 1996. – 544 с.
58. Дем'янюк К. Д. Психологічні особливості формування професійної уяви у курсантів-прикордонників (на матеріалі засвоєння інженерно-технічних дисциплін): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
59. Денисова Н. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу “коледж – університет”: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 20 с.
60. Джулай Л. І. Система контролю знань і вмінь з клінічних дисциплін студентів медичного коледжу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 260 с.
61. Дияк В. В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації викладання соціально-економічних дисциплін у вищих військових навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 18 с.
62. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /

- Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
63. Дрозденко К. С. Загальна психологія у практичному вимірі: Підручник / К. С. Дрозденко. – К.: Професіонал, 2007. – 608 с.
64. Дяченко В. І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2000. – 230 с.
65. Дьяченко М. И. Психолого-педагогические основы деятельности командира / Дьяченко М. И., Осипенков Е. Ф., Мерзляк Л. Е.; Под ред. ген. армии И. Г. Павловского. – М.: Воениздат, 1979. – 295 с.
66. Єфіменко П. Б. Педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 19 с.
67. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу та проблеми його розкриття / М. І. Жалдак. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school.kiev.ua/Htm/Tecnologie/INTechPedagog.htm/>
68. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору / Ю. О. Жук [Електронний ресурс] // Електронне наукове фахове видання “Інформаційні технології і засоби навчання”. – Заголовок з екрану. — Випуск 3. – 2007 р. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html/>, вільний.
69. Єремєєва В. М. Методологічні основи теорії індивідуалізованої технологічної діяльності педагога // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – Ч. 2. – К.: НТУ “ХПІ”, 2001. – С. 216–220.
70. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

71. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. – М.: Наука, 1986. – 172 с.
72. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
73. Зайчикова Т. В. Психологічні передумови розвитку синдрому “професійного вигорання” у майбутніх працівників технічного профілю // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 73–76.
74. Зараковский Г. М. Психолого-физиологическое содержание деятельности оператора / Г. М. Зараковский, В. И. Медведев // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение. – М.: Наука, 1977. – С. 72–97.
75. Зарічанський О. А. Дидактична система різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій // Нові технології навчання. Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації: Зб. наук. пр. – Спецвип. № 55. – Ч. 2 / Редкол.: О. П. Гребельник (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця, 2008. – С. 148–151.
76. Зарічанський О. А. Загальнонаукові підходи до формування психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій // Рідна школа. – 2009. – № 1. – С. 62–65.
77. Зарічанський О. А. Принципи побудови змісту психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 3. – С. 180-183.
78. Зарічанський О. А. Проблема різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій // Рідна школа. – № 9. – 2008. – С. 62–65.
79. Зарічанський О. А. Психолого-педагогічна підготовка начальницького складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: експериментальний аналіз //

- Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 17 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2008. – С. 314–319.
80. Зарічанський О. А. Психолого-педагогічний словник для особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій / Олег Анатолійович Зарічанський. – Львів: Сполом, 2009. – 24 с.
81. Зарічанський О. А. Рівнорівнева психолого-педагогічна підготовка начальницького складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: експериментальний аналіз: Методичні рекомендації / Олег Анатолійович Зарічанський. – Львів: Сполом, 2006. – 20 с.
82. Зарічанський О. А. Рівнорівнева психолого-педагогічна підготовка особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: Методичний посібник / Олег Анатолійович Зарічанський. – Львів: Сполом, 2008. – 84 с.
83. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Київський ін-т внутрішніх справ при Національній академії внутрішніх справ України. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
84. Зонь В. В. Виховання вольових якостей у курсантів вищих військових навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Військовий гуманітарний ін-т Національної академії оборони України. – К., 2002. – 20 с.
85. Зорій Я. Б. Військово-патріотична підготовка майбутніх офіцерів запасу в умовах навчального процесу вищого навчального закладу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.
86. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.

87. Ивлиева И. А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки / И. А. Ивлиева. – СПб: ИПТО, 1998. – 144 с.
88. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в обучении / Т. А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
89. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – 21 с.
90. Ішичкіна Л. М. Педагогічні умови підвищення ефективності фізичної підготовки особового складу підрозділів пожежної охорони: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
91. Каверина Р.Д. Акмеологические технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии обучения: материалы II Петербургской междунар. науч.-метод. конф. – СПб., 1997. – Ч. II. – С. 156–157.
92. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Изб. статьи / М. С. Каган. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
93. Кадемія М. Ю. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу / Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Ткаченко Т. В., Шевченко Л. С. – Вінниця: Діло, 2007. – 164 с.
94. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Миколаївський держ. педагогічний ун-т. – Миколаїв, 2002. – 236 с.
95. Камінський Б. Т. Формування дидактичних комплексів у професійно-технічних училищах електро- і поштового зв'язку (інтегративний підхід): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 306 с.

96. Капітанець О. М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. технічний ун-т. – Т., 2001. – 19 с.
97. Карамушка Л. М. Викладання психології праці та організаційної психології в технічних університетах України як важливий напрям їх європейської інтеграції / Л. М. Карамушка, М. П. Малигіна // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 91–96.
98. Карачун В. Українська військова термінологія: історія і сьогодення // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 93–99.
99. Карпунова Н. Г. Морально-естетичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2004. – 20 с.
100. Каськов І. В. Організаційно-управлінські аспекти соціально-психологічної адаптації молодих офіцерів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2004. – 18 с.
101. Кизименко Л. Концептуальні основи викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу у технічному вузі / Л. Кизименко, В. Ткаченко // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 4. – С. 209-212.
102. Клочко В. І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Вінницький держ. технічний ун-т. – К., 1998. – 36 с.
103. Коваленко Д. В. Педагогічні основи етико-правової підготовки майбутнього офіцера в умовах вищого військового навчального закладу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 20 с.
104. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 20 с.

105. Ковальчук В. И. Психологическое выгорание личности: путь к “антиакме” // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2002. – № 1. – С. 67–71.
106. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: в 2 ч. / Віталій Андрійович Козаков. – К.: Вища школа, 1999. – Ч. 1: Психологія суб’єкта діяльності. – 244 с.
107. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка в непедагогічних університетах // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 37–42.
108. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К.: НІЧЛАВА, 2003. – 140 с.
109. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): [Монографія] / Ірина Михайлівна Козловська; За ред. д-ра пед. наук С. У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
110. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: Монографія / Михайло Михайлович Козяр. – Львів: Сполом, 2004. – 376 с.
111. Козяр М. М. Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі / М. М. Козяр, А. Д. Кузик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 10 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Планер, 2006. – С. 340–345.
112. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов’язків: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Г. Коцюбинського. – К., 1998. – 18 с.

113. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 528 с.
114. Козяр М. Н. Дидактическое обеспечение разноуровневой психолого-педагогической подготовки личного состава подразделений по чрезвычайным ситуациям / М. Н. Козяр, О. А. Заричанский // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 62–65.
115. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2004. – 20 с.
116. Колодій І. С. Формування морально-бойових якостей у воїнів Збройних Сил України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 15 с.
117. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2008. – 42 с.
118. Коломінський Н. Л. Методологічні та методичні особливості викладання психології у технічному університеті // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 96-100.
119. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 55 с.
120. Кордонська І. В. Мотиваційний компонент у педагогічному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С. 347–351.

121. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 23 с.
122. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Семенович Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
123. Кочубей Н. Парадигма самоорганізації в сучасній науці // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 1–2. – С. 68–71.
124. Красильник Ю. С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
125. Кривда Ф. Ф. Будни командира / Ф. Ф. Кривда. – М.: Воениздат, 1990. – 208 с.
126. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Г. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
127. Крупчак М. Одно целое и его вид в разрезе, или еще раз к вопросу об адаптации пожарных в системе МЧС России (на основе результатов опроса сотрудников ГПС) // Гражданская защита. – 2006. – № 7. – 29-31.
128. Крупчак М. Социально-психологический тренинг как метод активного обучения // Гражданская защита. – 2006. – № 12. – С. 28–29.
129. Крупчак М. Специалистам МЧС – высокую морально-психологическую устойчивость // Гражданская защита. – 2006. – № 5. – С. 31–33.
130. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Наталья Васильевна Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

131. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Наталья Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
132. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его деятельности: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – Л., 1965. – 39 с.
133. Левицький Є. О. Педагогічні основи комплексної оцінки професійної діяльності строювих підрозділів вищих навчальних закладів МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.
134. Левченко С. М. Особистісно орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. – Х., 2004. – 20 с.
135. Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
136. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.
137. Литвиновський Є. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних сил України вмінь проектування виховного процесу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 20 с.
138. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 36 с.
139. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / Анатолій Олексійович Лігоцький. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
140. Логачов М. Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. – Х., 2001. – 16 с.

141. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
142. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С. 3–17.
143. Ломов Б. Ф. О системном подходе в инженерной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
144. Ломов Б. Ф. Системный подход и система детерминизма в психологии // Психологический журнал. – 1989. – № 4. – С. 19–33.
145. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
146. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 20 с.
147. Мателюк О. А. Психологічний вплив командира на підлеглих у військово-професійній діяльності: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 32 с.
148. Матохнюк Л. О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
149. Миронець С. М. Негативні психічні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Х., 2007. – 22 с.
150. Мисечко О. В. Педагогічна технологія формування вмінь службового спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
151. Могілевська Н. Е. Формування естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2004. – 20 с.

152. Мозговий В. І. Особистісний симптомокомплекс стресостійкості / стресовразливості у військовослужбовців служби правопорядку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Х., 2006. – 21 с.
153. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [Навч. посібник]. – 5 вид., допов. / Неля Євтихівна Мойсеюк; МОН України. – К., 2007. – 656 с.
154. Мокроусова О. С учетом требований современности // Гражданская защита. – 2006. – № 9. – С. 28–31.
155. Молотай В. А. Формування психологічної готовності військово-службовців внутрішніх військ МВС України до діяльності по охороні громадського порядку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
156. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання: Курс лекцій / В. Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1995. – 78 с.
157. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 2. – С. 27–40.
158. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
159. Мотозюк Л. М. Формування організаторських здібностей у майбутніх керівників прикордонних підрозділів (психологічний аспект): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 199 с.
160. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації: (комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, м. Лондон, 16-19 травня 2007 р.) [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://www.education.gov.ua/>, вільний.

161. Назаренко В. О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби України: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2007. – 19 с.
162. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров. – СПб.: Санкт-Петербургс. ун-т, 1996. – 316 с.
163. Орел В. Е. Феномен “вигорання” в зарубіжній психології: емпіричні дослідження і перспективи // Психологічний журнал. – 2001. – № 1. – С. 45–51.
164. Основи психології і педагогіки: Навч. посібник / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова, А. М. Ващенко; За ред. А. В. Семенової. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2007. – 341 с.
165. Основы профессиональной педагогики / Под. ред. С. Я. Батышева и С. А. Шапоринского. – М.: Высшая школа, 1977. – 504 с.
166. От курсов пожарных техников до первого пожарно-спасательного университета России: беседа с начальником университета Владимиром Сергеевичем Артамоновым // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 117–125.
167. Охремчук С. Состояние военного образования и пути выхода из кризиса // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 115–117.
168. Павлушенко В. М. Психолого-педагогічні умови адаптації майбутніх офіцерів ВВ МВС України до професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
169. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

170. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2003. – 265 с.
171. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
172. Педагогіка вищої школи / [Бартенєва І. О., Богданова І. М., Бужина І. В. та ін.]. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
173. Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
174. Пелипчук С. М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 20 с.
175. Петрушенко В. Л. Епістемологія як філософська теорія знання: Монографія / В. Л. Петрушенко. – Львів: Львівська політехніка, 2000. – 296 с.
176. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: Учебник: В 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2. – 256 с.
177. Поплавська А. П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – К., 2006. – 19 с.
178. Попова М. В. Как преподают психологию на западе // Педагогика. – 1988. – № 3. – С. 22–29.
179. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 22 с.

180. Про освіту: Закон України [Електронний ресурс]: Електронні дані. – Офіційний сайт міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/-41k/, вільний. – Заголовок з екрану.
181. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навч.-метод. посіб. – О.: СМІЛ, 2004. – 120 с.
182. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 334 с.
183. Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 288 с.
184. Радомський І. П. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2007. – 20 с.
185. Радчук Г. К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів: Методичні рекомендації для викладачів ВНЗ та практичних психологів освіти / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук. – Тернопіль, 2002. – 48 с.
186. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – С.-Пб.: Питер, 1999. – 416 с.
187. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / Зинаида Андреевна Решетова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 208 с.
188. Решетова З. А. Реализация принципа системного подхода в учебном предмете // Теоретические основы разработки модели специалиста. – М.: Знание, 1986. – С. 35–37.
189. Рибалка В. В. Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 4 / Ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2004. – С. 94–100.

190. Романець З. Досвід викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному вузі // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 4. – С. 212–214.
191. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологи / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Ин-т психол. РАН, 1997. – 634 с.
192. Рубинштейн С. Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 315–356.
193. Садовский В. Н. Основание общей теории систем / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
194. Саєнко Т. О. Особливості та інноваційні підходи до формування творчої активності майбутнього вчителя // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 10 / Ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Планер, 2006. – С. 88–92.
195. Самарин Ю. А. Почерки психологи ума / Ю. А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
196. Самонов А. П. Психологическая подготовка пожарных / А. П. Самонов. – М.: Стройиздат, 1982. – 264 с.
197. Сараев А. Д. Системный подход и современная медицина // Вестник АМН СССР. – 1987. – № 3. – С. 28–34.
198. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загально-військової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2005. – 22 с.
199. Сбруева Л. А. Порівняльна педагогіка / Л. А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с.

200. Сегеда О. О. Психологічні особливості формування професійних якостей офіцерів-вихователів у процесі фахової підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Х., 2004. – 18 с.
201. Секунд В. И. Факторная структура черт личности и ведущий вид деятельности // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 42–49.
202. Семиченко В. А. Використання психології у навчально-виховному процесі вищої школи // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 12–22.
203. Семиченко В. А. Курс психології в підготовці майбутніх викладачів вузів непедагогічного профілю // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи: Мат-ли Міжнар. наук.-прак. конф. – Ч. 1. – К., 1994. – С. 64–65.
204. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: У 2 ч. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Київський університет, 2000. – Ч. 1. – 218 с.
205. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.
206. Система управління якістю медичної освіти в Україні: [Монографія] / [І. Є. Булах, О. П. Воловець, Ю. В. Вороненко та ін.]. – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕСС, 2003. – 212 с.
207. Системный анализ: Учеб. пособие / В. А. Губанов, В. В. Захаров, А. Н. Коваленко; Науч. ред. Л. А. Петросян. – Л.: ЛГУ, 1988. – 227 с.
208. Сліпчишин Л. В. Інтегративний підхід до вивчення матеріалознавства та гуманітарних дисциплін у вищих професійних училищах машинобудівного профілю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 21 с.
209. Слободянюк А. А. Педагогіка вищої технічної школи // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 81–84.

210. Сметанський М. І. Роль педагогічної практики у системі професійної підготовки майбутніх учителів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 4 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2004. – С. 106–112.
211. Собченко О. М. Індивідуально-психологічні особливості поведінки рятувальників у стресогенних обставинах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
212. Сорокіна Л. М. Соціально-психологічні дисципліни як важливий фактор системного підходу підготовки спеціалістів / Л. М. Сорокіна, К. Ю. Богомаз // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 32–34.
213. Сорочинська В. Є. Соціалізація і формування ціннісних орієнтацій студентської молоді // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 11 / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С. 381–393.
214. Спірін О. М. Диференційований підхід у вивченні основ штучного інтелекту в курсі інформатики фізико-математичного факультету вищого педагогічного закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 223 с.
215. Способности и склонности : комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
216. Ставская Н. Р. Интеграция науки и ее роль в развитии научно-технической революции / Н. Р. Ставская. – Волгоград: Нижневолжское книж. изд-во, 1972. – 168 с.
217. Старовойтенко Н. В. Формування психологічної культури студентів як пріоритетне завдання викладання психолого-педагогічних дисциплін у ВТНЗ / Н. В. Старовойтенко, Ю. Є. Кравченко // Вісник Національного

- технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.
Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 128–131.
218. Степанов О. М. Основи психології та педагогіки: Посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.
219. Степанюк А. В. Інтеграція природничих дисциплін в школі / А. В. Степанюк, Т. В. Гадюк // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 18–24.
220. Стефаненко П. В. Навчання в співробітництві як педагогічна технологія особистісно орієнтованого підходу // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 30–40.
221. Стефаненко П. В. Технологія управління пізнавальною діяльністю студентів в умовах модульного навчання (на матеріалі військової підготовки офіцерів запасу військ зв’язку): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 24 с.
222. Столяренко А. М. Общая педагогика / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
223. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика: Учебное пособие для вузов / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607 с.
224. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология / Ю. К. Стрелков. – М.: Высшая школа, 2001. – 360 с.
225. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2007. – 462 с.
226. Суходольский Г. В. Основы классификации профессиографических методов // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – Ч. 1. – Л.: ЛГУ, 1974. – 148 с.
227. Тарасенко Г. С. Інтегративність естетико-професійної підготовки вчителя як соціально важливий результат гуманітаризації вищої педагогічної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід,

- проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С.57–61.
228. Таушан Д. В. Інформаційно-телекомунікаційні технології як засіб індивідуалізації навчання курсантів вищих військових навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
229. Тітяєв В. М. Психологічні засади особистісно орієнтованого навчання курсантів у вищому військово-морському навчальному закладі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2006. – 21 с.
230. Ткаченко В. М. До проблеми змістовного наповнення психолого-педагогічних дисциплін у контексті гуманізації суспільства / В. М. Ткаченко, З. О. Романець // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут” Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 131–134.
231. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.
232. Тогочинський О. М. Виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
233. Топольницька Г. Ю. Психологічні умови формування культури міжособистісних відносин у курсантів-прикордонників: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
234. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. – Х., 1996. – 421 с.

235. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
236. Удовиця О. Ф. Педагогічні основи прогнозування підготовки військових фахівців в умовах вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
237. Уемов А. И. К характеристике системного мышления // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 1-2. – С. 41–51.
238. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 417 с.
239. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
240. Урсул А. Д. Технические науки и интегративные процессы / Урсул А. Д., Семенюк Е. П., Мельник В. П. – Кишинев: Штиинца, 1987. – 256 с.
241. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А. Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
242. Федорчук В. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2002. – 215 с.
243. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – У.: УРЕ, 1973. – 600 с.
244. Фомина М. В. Психолого-педагогическая подготовка будущих инженеров-руководителей: активные методы обучения // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 136-140.

245. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
246. Хоменко И. А. Профессиональное становление педагога // Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2000. – С. 163–194.
247. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи: Монографія. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 158–175.
248. Чаплицька Г. В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 17 с.
249. Чарнецькі К. Теоретико-методологічні основи професійного розвитку людини // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 141–157.
250. Чернилевский Д. В. Проблемы национальной системы освіти і її входження в Болонський процес / Д. В. Чернилевский, А. П. Шаповалов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2006. – С. 97–102.
251. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза в професійній діяльності / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
252. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2005. – 640 с.
253. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – Т., 2008. – 43 с.

254. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.
255. Штефаніч Г. Г. Формування професійно-моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
256. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
257. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровский. – М.: Знание, 1964. – 48 с.
258. Юдин Е. Г. Системные исследования и взаимосвязь наук // Науки в их взаимосвязи. – М.: Наука, 1988. – С. 193–215.
259. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 45 с.
260. Яворський С. Х. Підготовка курсантів навчальних закладів МВС до професійних дій у нетипових ситуаціях оперативно-службової діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2004. – 21 с.
261. Ягупов В. В. Військова дидактика: Навчальний посібник / Василь Васильович Ягупов. – К.: Київський університет, 2000. – 400 с.
262. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе) / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.
263. Якимович Т. Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 240 с.

264. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: [Монография] / Якубовски Марек Антони; Под. ред. И. М. Козловской. – Львов: Евросвит, 2003. – 428 с.
265. Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 89-96.
266. Энгельгардт В. А. Интеграция – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103–115.
267. Bower G. H. Narrative stories as mediators for serial learning / G. H. Bower, M. C. Clark // Psychonomic Science. – 1969. – № 14. – P. 181–182.
268. Bertalanffy L. V. General system theory. Foundations, development, applications / L. V. Bertalanffy. – N.Y., 1969. – 568 p.
269. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju osobowości / K. Czarnecki. – Kraków: Akademia Pedagogiczna, 1998. – 220 s.
270. Egan D. E. Individual differences in human-computer interaction / // Handbook of Human-Computer interaction / M. Helander (ed.). – Amsterdam: North-Holland, 1988. – P. 543–568.
271. Chapman Elwood H. Your Attitude is Showing / Elwood H. Chapman. – SPA Inc.: U.S.A., 1987. – 194 p.
272. Frankenhauser M. Stress at work: psychological and psychological aspects // International Review of Applied Psychologie. – 1986. – Vol. 35. – P. 287–299.
273. Giarratano J. Expert systems: principles and programming / J. Giarratano, G. Riley. – Boston: PWS Pub. Co., 1998. – 597 p.
274. Glaser R. Education and thinking: The role of knowledge // Amer. Psychologist. – 1984. – V. 39 (2). – P. 93–104.
275. Halpern D. F. Thinking across the disciplines: Methods and strategies to promote higher order thinking in every classroom // Thinking skills instruction. Concepts and techniques / M. Heiman & Slomianko (Eds.). – Washington: DC National Education Association, 1987. – P. 69–76.

276. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // *Journal of Occupational Behavior*. – New York. – 1981. – № 2. – P. 99–113.
277. Mazur M. Pojęcie systemu i rygoru jego stosowania // *Postępy cybernetyki*. – 1987. – Zeszyt 2. – S. 24–25.
278. McFarland T. Expert systems in education and training / T. McFarland, R. Parker. – Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1990. – 252 p.
279. O'Leary D. Expert systems and artificial intelligence in internal auditing / D. O'Leary. – Princeton: M. Wiener Publishers, 1995. – 174 p.
280. Ramsky J. The Study and Applications of Expert System in the Educational Process / J. Ramsky, N. Balyk // *New Media and Telemetric Technologies for Education in Eastern European Countries*. – Enschede: Twente University Press, 1997. – P. 141–144.
281. Roe R. European Curriculum in Work and Organizational Psychology: Reference Model and Minimal Standards / R. Roe. – Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1998. – 14 p.
282. Royce J. R. Cognition and knowledge: Psychological epistemology // *Handbook of Perception* / Carterette E., Fridman M. (Eds.). – V. 1. – N.Y.: Acad. Press, 1974. – P. 149–176.
283. Schauble L. Scientific thinking in children and adults / L. Schauble, R. Glaser // *Contributions to Human development* / D. Kuhn (Series Ed., Vol. Ed.). – New York: Basel; Karger. – Vol. 21: Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills. – P. 9–27.
284. Spector P. E. Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice / P. E. Spector. – New-York: John Wiley&Sons INK, 1996. – 420 p.
285. Sternberg R. J. Intellectual styles. Theory and classroom implications // *Learning and thinking styles: Classroom, interaction* / Ed. by B. Z. Pressusen. – Washington: Nat. Educ. Association, 1990. – P. 18–42.

286. Super D. E. Life role, values and career / D. E. Super, B. Sverko // International finding of the work importance study. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995. – 397 p.
287. Wilpert B. One hundred years of work and organizational psychology: progress, deficiencies and promise // A century of psychology: progress, paradigms and prospects for a new millennium / Edited by R. Fuller, P. Nooman, W. and P. McGinley. – London; New York: Routledge, 1997. – P. 192–206.
288. Sutherland J. W. Systems: analysis, administration and architecture / J. W. Sutherland. – N.Y., 1975. – 408 p.
289. Zadeh L. A. Trends in general systems theory / L. A. Zadeh, E. Polak; Ed. by G. J. Klir. – N.Y., 1972. – 502 p.